

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  
Издаётся с 1998 года  
Выходит один раз в два месяца

№ 2 (27)

Апрель 2011

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах  
Роспечати 31043

## Главный редактор

**А.В. Петров** - доктор педагогических наук, профессор, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

## Исполнительный директор

**А.А. Петров** (г. Горно-Алтайск)

## Технический редактор

**Н.С. Часовских** - кандидат педагогических наук, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

## Выпускающий редактор

**Л. Г. Тырса** (г. Горно-Алтайск)

## Ведущий менеджер журнала

**С.Х. Марабян** - член-корр. ПАНИ (г. Горно-Алтайск)

## Ответственный редактор электронной версии журнала

**В.А. Петров** (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»  
Редакция научного международного  
журнала «Мир науки, культуры,  
образования»

АДРЕС РЕДАКЦИИ  
649006, г. Горно-Алтайск, пр-т.  
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](http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070)

Журнал зарегистрирован:

✓ в Министерстве РФ по делам печати и  
телерадиокоммуникаций. Свидетельство о  
регистрации № ПИ 77-14649;

✓ в международном издательском  
центре Centre International de  
TISSN 20 rue Bachaumont  
75002 Paris France

✓ Журнал включен в «Перечень ведущих  
рецензируемых изданий ВАК РФ» для  
кандидатских и докторских диссертаций

Подписано в печать 25.04.2011  
Формат 60х84/8. Усл. печ.л. 35,0.  
Тираж 500 экз. Зак. № 93

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

## НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**В.А. 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. Клюев** - 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 Париж 8 (г. Париж)

**Б.В. Новиков** - доктор философских наук, профессор (г. Киев, Украина)

**У. Грисволд** - доктор педагогических наук, профессор университета штата  
Канзас (США)

**Ю. Подгорецки** - 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)

## НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Ю.В. Сенько** - академик РАО, доктор педагогических наук, профессор  
(г. Барнаул)

**П.И. Костенков** - 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)

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

## ФИЛОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

<b>Л. А. Кинёва</b> АРХЕТИПИЗАЦИЯ ОБРАЗА КАМЕННОЙ ВАЗЫ В ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМ ИСКУССТВЕ УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА ....	6
<b>Г.М. Мандрикова</b> ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ АНТРОПО- ЦЕНТРИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ.....	8
<b>Л.Н. Турлюн</b> КОЛЛАЖ В КОМПЬЮТЕРНОМ ИСКУССТВЕ.....	13
<b>А.Л. Усанова</b> ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕ- СТВЕННО-БЫТОВЫХ ТРАДИЦИЙ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА КАК ОСОБОЙ ФОРМЫ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА .....	16
<b>Т.В. Прохорова</b> СИБИРСКИЕ ИКОНЫ БОГОМАТЕРИ МЛЕКОПИТАТЕЛЬНИЦЫ .....	17
<b>А.В. Шунков</b> ЖИТИЙНЫЕ ТРАДИЦИИ В РАССКАЗЕ А. И. СОЛЖЕНИЦЫНА «МАТРЕНИН ДВОР» .....	22
<b>Ю.Н. Куличенко</b> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВНЕШНЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ СМУЩЕНИЯ И СТЫДА В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ.....	26
<b>И.А. Прокопьева</b> ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМООБРАЗОВАНИЯ КОСТЮМА.....	28
<b>С.А. Прохоров</b> ДИЗАЙН: ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕР- НОЙ ТЕХНИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕ- НИЯ ЖИВОПИСИ НА ПЛЕНЭРНОЙ ПРАКТИКЕ В КОНТЕКСТЕ АРХИТЕК- ТУРНО-ДИЗАЙНЕРСКОЙ ПОДГОТОВ- КИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ .....	30
<b>Е.Д. Степанова</b> СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИ- СТИКА ОБЪЕКТА ИМУЩЕСТВЕННОГО СОСТОЯНИЯ В РУССКОЙ, АНГЛИЙ- СКОЙ, НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬ- ТУРАХ.....	34
<b>Т.М. Степанская</b> АЛТАЙСКИЙ ХУДОЖНИК ПО ТЕКСТИЛЮ Г.А. БЕЛЫШЕВ.....	38
<b>С.М. Альотаиби</b> ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ И ПЕРЕВОД- ЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ В МАШИННОМ ПЕРЕВОДЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО ГАЗЕТНОГО ТЕКСТА С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АРАБСКИЙ .....	41
<b>А.Н. Чугуникова</b> ГЛАГОЛЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ КАУЗАЦИИ ПЕРЕМЕЩЕНИЯ, ПОМЕЩЕНИЯ И ЛОКАЛИЗАЦИИ ОБЪЕКТОВ .....	46
<b>Н.С. Яковенко</b> О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ АНТРОПОНИМОВ В АНГЛИЙСКИХ РОМАНАХ В.В. НАБОКОВА .....	48

## ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

<b>Е.В. Вторушина</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ САМОРАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....	51
<b>Э. Гантумур</b> К ВОПРОСУ ПРИОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К НАРОДНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ НА УРОКАХ МУЗЫКИ.....	53
<b>Б.Б. Даумова</b> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ	

ЭТНОТОЛЕРАНТНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ .....	55
<b>И.С. Елизарова</b> СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗА- ЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В СТАРШИХ КЛАССАХ .....	58
<b>Н.Д. Калина</b> ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТИВНО- ГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА .....	62
<b>З.А. Каргина</b> ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ КАК ПРОФЕ- ССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НОВООБРАЗОВАНИЕ.....	69
<b>Н.Л. Кольчикова</b> СПЕЦИФИКА НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У УЧАЩИХСЯ- ХАКАСОВ .....	74
<b>Л.Ф. Красинская</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИ- ЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ ПРЕПОДАВАТЕ- ЛЕЙ РАЗНЫХ КАФЕДР ТЕХНИЧЕСКО- ГО ВУЗА .....	77
<b>А.В. Миронов</b> ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ – ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНОСТАТУСНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП .....	79
<b>С. М. Морданова</b> ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ ..	85
<b>Н.В. Муравьева</b> МОДЕЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ..	87
<b>Е.А. Петелина</b> МУЗЫКАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ МУЗЫКАНТОВ И ИХ ПРОЯВЛЕНИЕ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	93
<b>Л.М. Осинцева</b> ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ УЛУЧ- ШЕНИЯ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ .....	97
<b>С.В. Иванова</b> МЕХАНИЗМ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИЙ В НЕФОРМАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	100
<b>Л.А. Касиманова</b> РОЛЬ САМОДЕЯТЕЛЬНОГО НАЦИО- НАЛЬНОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ .....	103
<b>С. В. Кривых</b> СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «СРЕДА» И «ПРОСТРАНСТВО» В СОЦИОКУЛЬ- ТУРНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ АСПЕКТАХ .....	106
<b>Е.А. Куричкис</b> ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА РАЗ- ВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ-СИРОТ ПРОФЕ- ССИОНАЛЬНОГО ЛИЦЕЯ .....	111
<b>С. В. Лактионова, Г.Н. Ольховикова</b> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА И ПАТРОНАТНОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ-СИРОТ С ЦЕЛЮ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ.....	115
<b>Н.В. Панова</b> РОЛЬ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ БЛАГОПОЛУЧИИ .....	118
<b>Н.С. Радевская</b> АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОТКРЫТОГО	

ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	122
<b>О.В. Ройтблат</b> НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ .....	125
<b>А.Н. Строганова</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕК- ТИРОВАНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВА- ТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ И УЧЕБ- НОГО ПЛАНА ВУЗА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВА- ТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ .....	128
<b>Н.Н. Суртаева, Ж.Б. Суртаева, П.Б. Суртаев</b> ВОПРОСЫ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НОВАЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ .....	133
<b>А.А. Ивченко</b> ВЛИЯНИЕ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОЙ ДЕЯ- ТЕЛЬНОСТИ НА СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗ- ВИТИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	135
<b>Т.П. Пушкарева</b> ПРИМЕНЕНИЕ КАРТ ЗНАНИЙ ДЛЯ СИСТЕМАТИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕС- КОЙ ИНФОРМАЦИИ .....	139
<b>Е.Н. Раицикулина</b> УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РЕАЛИ- ЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕН- НОСТИ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬ- НЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ.....	144
<b>К.И. Султанбаева</b> ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ Н.Ф. КАТАНОВА .....	147
<b>О.Г. Шабардина</b> МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	151
<b>Ян Лю</b> ОБЪЕМ И СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКСИКО- СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ НАИМЕНОВАНИЙ ПРОФЕССИЙ КАК ОСНОВА УЧЕБНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ В КУРСЕ РКИ ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ .....	154
<b>Е.В. Гаврилова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ЧУТКОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА .....	156
<b>Э.В. Екеева</b> ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕДИЦИЯ КАК КОМПЛЕКСНАЯ ФОРМА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИ- ТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ .....	160
<b>М.В. Калита, В.А. Фатеев</b> СОЦИАЛЬНЫЕ РОЛИ В СТРУКТУРЕ ИГРОВЫХ ОБЯЗАННОСТЕЙ ЧЛЕНОВ СПОРТИВНОГО КОЛЛЕКТИВА КАК ДЕТЕРМИНАНТА ЭКСПЕКТАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВУЮЩИХ СУБЪЕКТОВ .....	162
<b>Н.Ф. Веретнова</b> АНИМАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КУЛЬТУРНОГО ТУРИЗМА .....	164
<b>А.А. Попов</b> ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ОРГАНИЗА- ЦИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ТВОРЧЕСКОГО ВУЗА .....	167
<b>А.И. Юдина, Т.А. Хорошева</b> МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ И СОЦИОЗАЩИТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОГО	

СИРОТСТВА И СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ .....	169	<b>Н.А. Калугина</b> ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА .....	227	ТВОРЧЕСТВА: АСПЕКТЫ ПРОТИВОРЕЧИЙ .....	270
<b>Е.В. Осокина</b> РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ КОЛЛЕКТИВНОЙ РАЗРАБОТКЕ ПРИКЛАДНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ .....	171	<b>Л.В. Журавлева</b> ПРИНЦИПЫ МЕТОДОЛОГИИ СОЗДАНИЯ ТЕОРИИ-МОДЕЛИ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ «ИНСТИТУТ ДИАЛОГА КУЛЬТУР» .....	230	<b>И.Г. Ультургашева</b> ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ КОЧЕВЫХ НАРОДОВ САЯНО-АЛТАЯ .....	273
<b>Н.Ю. Флотская</b> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ПОЛОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ .....	174	<b>Л.Н. Кузнецова</b> ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ ОТКРЫТОЙ СМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (ОСОШ) .....	233	<b>О.Н. Судаклова</b> КУЛЬТУРОГЕНЕЗ СИБИРСКОГО КУПЕЧЕСТВА (ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ) .....	275
<b>С.Л. Фролова</b> ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕАЛОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ .....	178	<b>М.Н. Шипунова</b> ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ .....	236	<b>Л.Н. Лихацкая</b> ЗЕРКАЛО КАК УНИВЕРСАЛИЯ КУЛЬТУРЫ .....	277
<b>Е.И. Рабина</b> МОДЕЛИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА .....	183	<b>В.В. Коваль</b> ПОДРОСТКИ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ: ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ .....	238	<b>М.Ю. Шишин, Л.В. Ларина</b> ИССЛЕДОВАНИЯ СПЕЦИФИКИ КУЛЬТУРНЫХ ЛАНДШАФТОВ ГОРНОГО АЛТАЯ С ОПОРОЙ НА СОВРЕМЕННЫЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ .....	280
<b>А.А. Жаркова</b> РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАСТНИКА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА .....	187	<b>Е.В. Борисова</b> НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ .....	240	<b>Т.В. Пойдина, С.Д. Бортников</b> МОНУМЕНТАЛЬНО-ДЕКОРАТИВНОЕ ИСКУССТВО В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ЕГО ФУНКЦИЙ .....	284
<b>Е.Б. Плотнокова, Л.И. Саваа</b> РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНО-РЕАЛИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА .....	191	<b>В.Н. Исаев, М.Б. Исаева</b> СПЕЦИФИКА УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКИ .....	242	<b>Л.В. Ларина</b> СУЩНОСТЬ КОНЦЕПЦИИ ГЕНИЯ МЕСТА В КОНТЕКСТЕ КОНСТАНТ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ БОЛЬШОГО АЛТАЯ .....	287
<b>О.А. Малахова</b> РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ НА ХОРОВЫХ ЗАНЯТИЯХ .....	195	<b>Г.Г. Ушакова</b> ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЗАВИСИМОСТИ У ЧЛЕНОВ АДДИКТИВНЫХ СЕМЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ .....	244	<b>Н.П. Моница</b> КУЛЬТУРНЫЙ АРХЕТИП: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОСМЫСЛЕНИЮ ФЕНОМЕНА .....	289
<b>Р.А. Муртазин</b> РАЗВИТИЕ АКЦИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В СИСТЕМЕ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ .....	198	<b>Н.И. Трубникова</b> ОСМЫСЛЕННОСТЬ ЖИЗНИ КАК ВАЖЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ .....	246	<b>Н.А. Дивакова</b> ВОЗМОЖНОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-АССОЦИАТИВНОГО ЗВУКОВОГО ЛАНДШАФТА КУЛЬТУРЫ .....	291
<b>Н.В. Кравчук</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ .....	202	<b>И.А. Сычѳв, О.А. Сычѳв</b> ПОНЯТИЕ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ .....	249	<b>ЭКОЛОГИЯ</b>	
<b>Р.В. Опарин, А.В. Петров</b> ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ИСТОРИЯ И ИННОВАЦИИ .....	205	<b>Д.В. Криницын</b> ДЕТЕРМИНАНТЫ САМОПРОЕКТИРОВАНИЯ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ .....	251		
<b>А.В. Петров, Р.В. Опарин</b> СОВРЕМЕННАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РУСЛЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ .....	208	<b>В.В. Шерниязова</b> ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ .....	253	<b>Ж.Д. Камбаров, М.С. Панин</b> НАКОПЛЕНИЕ ТЯЖЕЛЫХ МЕТАЛЛОВ В ПРОРОСТКАХ <i>PETROSELINUM CRISPUM</i> MILL. И <i>MEDICAGO COERULEA</i> LESS. ПРИ ЗАГРЯЗНЕНИИ ТЕМНО-КАШТАНОВЫХ ПОЧВ ПЫЛЬЮ СВИНЦОВО-ЦИНКОВОГО ПРОИЗВОДСТВА .....	296
<b>В.В. Дугаѳев</b> ОБЩИЕ КРИТЕРИИ ОТБОРА, ЦЕЛИ И СРЕДСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АСТРОНОМИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ .....	212	<b>Н.И. Соловьѳва</b> ЖИЗНЕННЫЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ОПЫТ СТУДЕНТОВ В СТРУКТУРЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ .....	255	<b>Л.Н. Пурдик</b> КАРТОГРАФИЧЕСКАЯ ИНВЕНТАРИЗАЦИЯ И АНАЛИЗ ЛАНДШАФТОВ БАССЕЙНА Р. ЧУЛЫМ .....	303
<b>В.В. Дугаѳев, А.В. Петров</b> ПОЛИЛОГОВАЯ ЗАДАЧА «ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ЗНАНИЙ В ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУКАХ» .....	215	<b>Н.В. Сапегина</b> ИЕРАРХИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА И ВЕСОВЫЕ КОЭФФИЦИЕНТЫ В РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКЕ УСПЕВАЕМОСТИ .....	257	<b>В.И. Хаснуллин, А.В. Хаснулина, Е.А. Безпрозванная</b> АСИММЕТРИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОЛУШАРИЙ МОЗГА И ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ АДАПТАЦИИ К ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКИМ ФАКТОРАМ ВЫСОКИХ ШИРОТ .....	308
<b>А.В. Москаленко</b> ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА СУБЪЕКТНУЮ ПОЗИЦИЮ УЧАЩИХСЯ .....	218	<b>КУЛЬТОРОЛОГИЯ</b>		<b>И.А. Алексѳев, Т.В. Ступникова</b> ХАРАКТЕРИСТИКА ЛАНДШАФТНО-ФИТОЦЕНОТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ТЕРРИТОРИИ УТѳСОВ ДОЛИНЫ НИЖНЕЙ ЗЕИ .....	311
<b>Е.И. Минаѳва</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГОВ-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА .....	220			<b>Г.К. Ахаѳова, А.А. Асанов</b> ВЛИЯНИЕ КАРБОКСИД-И АМИДСОДЕРЖАЩИХ ПОЛИЭЛЕКТРОЛИТОВ НА СТРУКТУРООБРАЗОВАНИЕ ПОЧВ .....	315
<b>И.В. Латыпов</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТЧУЖДЕНИЯ И ОБРАЗА Я ЛИЧНОСТИ .....	224	<b>П.В. Аксенов</b> ЭЛИТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ .....	263	<b>Н.А. Мешиков</b> АДАПТИВНАЯ РЕАКЦИЯ ОРГАНИЗМА В ОТДАЛЕННЫЙ ПЕРИОД ПОСЛЕ РАДИАЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ .....	318
		<b>М.Ю. Арчимачѳва</b> КАРТИНА МИРА И СИМВОЛ В ТРАДИЦИОННОМ МИРОВОЗЗРЕНИИ КОРЕННОГО НАСЕЛЕНИЯ ХАКАССКО-МИНУСИНСКОЙ КОТЛОВИНЫ .....	267	<b>Е.Г. Парамонов, А.Н. Шульц</b> ЛЕСОВОЗОБНОВИТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПРИРЕЧНЫХ СОСНЯКАХ .....	322
		<b>А.Н. Дрозд</b> ПРОЦЕССУАЛЬНОСТЬ И ЗАВЕРШЕННОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО		<b>А.Н. Эйрих, Т.Г. Серых, Е.Ю. Дрюпина</b> МИКРОЭЛЕМЕНТЫ В ВОДЕ НОВОСИБИРСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА .....	323
				АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ .....	328
				ИНФОРМАЦИЯ .....	329

**FILOLOGY.  
ARTS STADIES**

<b>Kineva L.A.</b> ARCHETYPE OF AN IMAGE OF A STONE CARVED VASE IN THE DECORATIVE AND APPLIED ARTS OF THE URALS REGION.....	6
<b>Mandrikova G. M.</b> BASIC PROPOSITIONS OF ANTHROPOCENTRIC LEXICOGRAPHY ....	8
<b>Turlyun L.N.</b> COLLAGE IN THE COMPUTER ART .....	13
<b>Usanova A.L.</b> PROBLEMS IN STUDIES OF ARTISTIC AND FOLK TRADITIONS OF THE FIRST HALF OF THE 20 <sup>TH</sup> CENTURY AS A SPECIFIC TYPE OF FOLK ART .....	15
<b>Prokhorova T. V.</b> SIBERIAN ICONS OF GALAKTOTROPHOUSA .....	17
<b>Shunkov A.V.</b> HAGIOGRAPHY IN THE STORY «MATRENIN COURT YARD» BY A.I. SOLZHENICIN .....	22
<b>Kulichenko Yu.N.</b> REPRESENTATION OF FACIAL EXPRESSIONS OF EMBARRASSMENT AND SHAME IN THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES .....	26
<b>Prokopyeva I. A.</b> HISTORICAL PERCULIARITIES OF COSTUMES' SHAPING FORMATION.....	28
<b>Prokhorov S.A.</b> DESIGN: APPLICATION OF COMPUTER ENGINEERING DURING TRAINING PAINTING IN PLEIN-AIR PRACTICE IN THE CONTEXT TOARCHITECTURAL - DESIGN PREPARATION IN NHE HIGHER SCHOOL.....	30
<b>Stepanova E.D.</b> COMPARATIVE DESCRIPTION OF OBJECTS OF MATERIAL FORTUNE IN RUSSIAN, ENGLISH AND GERMAN LINGUOCULTURES.....	34
<b>Stepanskaya T.M.</b> ALTAI TEXTILE ARTIST G.A. BELYSHEV .....	38
<b>Alotaibi S.M.</b> MAIN DIFFICULTIES AND TRANSLATION SOLUTIONS FOR MACHINE TRANSLATION OF RUSSIAN POLITICAL NEWSPAPER TEXT TO ARABIC LANGUAGE.....	41
<b>Chugunekova A. N.</b> VERBS DENOTING CAUSAL DISPLACEMENT, PLAIEING AND LOCATING OBJECTS.....	46
<b>Yakovenko N.S.</b> PECULIARITIES OF PROPER NAMES IN V. NABOKOV'S ENGLISH FICTION .....	48

**PEDAGOGICS.  
PSYCHOLOGY**

<b>Vtorushina E.V.</b> EDUCATIONAL SUPPORT AS A PEDAGOGICAL CONDITIONS SELF- DEVELOPMENT STUDYING.....	51
<b>Gantumur E.</b> TO A QUESTION OF FAMILIARIZING OF YOUNGER SCHOOLBOYS TO NATIONAL MUSICAL CULTURE AT MUSIC LESSONS .....	53
<b>Daumova B.B.</b> THE PROBLEM OF ETHNOTOLERANCE FORMATION IN THE PEDAGOGICAL SCIENCE .....	55

<b>Elizarova I.S.</b> CONDITION OF THE PROBLEM OF ENVIRONMENTAL SAFETY OUTSIDE- CLASS ORGANIZATION FOR SENIOR PUPILS.....	58
<b>Kalina N.D.</b> INTERPRETATION AS A METHOD OF TRAINING TO PICTURE AND FORMATIONS OF IS CONSTRUCTIVE- GRAPHIC COMPETENCE OF FUTURE DESIGNER .....	62
<b>Kargina Z.A.</b> READINESS OF A FUTURE TEACHER TO ORGANIZE COMPLEMENTORY EDUCATION OF CHILDREN AS PROFESSIONAL PEDAGOGIC NEW FORMATION .....	69
<b>Kolchikova N.L.</b> ETHNIC SELF-CONSCIOUSNESS PECULIARITIES OF KHAKASS STUDENTS .....	74
<b>Krasinskaya L.F.</b> PROFESSIONALLY-PSYCHOLOGICAL DIFFERENCES OF LECTURERS FROM DIFFERENT DEPARTMENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY .....	77
<b>Mironov A.V.</b> THE FEATURES OF SELF-TREATMENT BY TEENAGERS - REPRESENTATIVES OF DIFFERENT-STATUS ETHNIC GROUPS ...	79
<b>Mordanova S.M.</b> THE POSSIBILITY OF USING ETHNIC AND CULTURAL IN THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL STUDENTS .....	85
<b>Muravieva N.V.</b> MODEL OF INDEPENDENT WORK PART- TIME STUDENTS' UNDER CONDITION OF INFORMATIZATION EDUCATION .....	87
<b>Petelina E.A.</b> THE MUSICAL ABILITIES OF AN INDIVIDUAL AND THEIR MANIFESTATIONS IN MUSICAL ACTIVITY .....	93
<b>Osinceva L.M.</b> TNE TNEORETICAL MODEL OF TNE IMPROVEMENT MORAL-LEGAL QUALITIES OF STUDENT'S PERSONALITY, MVD RUSSIAN'S INSTITUTES .....	97
<b>Ivanova S.V.</b> THE MECHANISM SUPPORT OF RESOCIALIZATION OF INNOVATION IN THE NON-FORMAL TEACHER EDUCATION.....	100
<b>Kasimanova L.A.</b> ROLE OF THE NATIONAL AMATEUR CHOREOGRAPHY IN ART EDUCATION STUDENTS .....	103
<b>Krivykh S.V.</b> RELATIONSHIP BETWEEN CONCEPTS "ENVIRONMENT" AND "SPACE" IN THE SOCIAL, CULTURAL AND EDUCATIONAL ASPECTS.....	106
<b>Kurichkis E.A.</b> EDUCATIONAL SYSTEM OF SOCIAL ACTIVITYSTUDENTS-ORPHANS OF PROFESSIONAL COLLEGE .....	111
<b>Laktionova S.V., Ol'hovikova G.N.</b> SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT AND FOSTER CARE STUDENTS ORPHANS TO DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS.....	115
<b>Panova N.V.</b> INFLUENCE OF THE TEACHER'S PERSONALITY DEVELOPMENT ON HIS PROFESSIONAL WELFARE .....	118
<b>Radevskaya N.S.</b> CURRENT TRENDS AND CHALLENGES OPEN EDUCATION .....	122

<b>Rojtblat O.V.</b> INFORMAL ENTITY IN A CONDITIONS OF TRANSFORMATION OF THE PEDAGOGICAL PROFESSION IN A SYSTEM OF RAISING THE LEVEL OF ONE'S SKILL .....	125
<b>Stroganova A.N.</b> THEORETICAL FOUNDATIONS OF DESIGN BASIC EDUCATIONAL PROGRAM AND CURRICULUM UNIVERSITY IN THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL GOVERNMENT EDUCATIONAL STANDARDS .....	128
<b>Surtaeva N.N., Surtaeva J.B., Surtaev P.B.</b> THE QUESTIONS OF RESOCIALIZATION IN A PEDAGOGICAL INVESTIGATIONS.....	133
<b>Ivchenko A.A.</b> EFFECT OF CHARITY WORK ON THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION .....	135
<b>Pushkaryeva T.P.</b> THE KNOWLEDGE CARDS APPLICATION FOR SYSTEMATIZATION OF MATHEMATICAL INFORMATION .....	139
<b>Rashchikulina E.N.</b> CONDITIONS OF VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS TO REALIZATION OF A PRINCIPLE OF CONTINUITY IN DEVELOPMENT OF COGNITIVE ABILITIES OF CHILDRN .....	144
<b>Sultanbaeva K.I.</b> THE ETHNOPEDAGOGICAL ASPECT OF N.F. KATANOV'S SCIENTIFIC INHERITANCE .....	147
<b>Shabardina O.G.</b> MODELLING OF PROCESS OF PREVENTION OF TEENAGERS' DEVIANT BEHAVIOR AT THE ADDITIONAL EDUCATION ESTABLISHMENTS .....	151
<b>Yang L.</b> THE LEXICAL-SEMANTIC GROUP VOLUME AND CONTENT OF PROFESSIONS AS A BASE FOR EDUCATIONAL ORGANIZATION OF VOCABULARY IN THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE COURSE FOR CHINESE STUDENTS .....	154
<b>Gavrilova E.V.</b> EDUCATIONAL CONDITIONS RESPONSIVENESS TRAINING FOR LATE PRE-SCHOOL AGE CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS .....	156
<b>Ekeeva E.V.</b> ETHNOPEDAGOGICAL EXPEDITION AS A COMPLEX FORM OF SPIRITUALLY- MORAL EDUCATION OF SENIOR PUPILS.....	160
<b>Kalita M.V. Fateev V.A.</b> SOCIAL ROLES IN THE STRUCTURE OF GAME DUTIES OF MEMBERS OF SPORTS COLLECTIVE AS DETERMINANT AXPECTATION OF THE COOPERATING SUBJECTS.....	162
<b>Veretnova N.F.</b> CULTURAL TOURISM ANIMATION POTENTIAL .....	164
<b>Popov A.A.</b> FACTORS INFLUENCING THE ORGANIZATION OF THE HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS IN ART HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	167
<b>Yudina A.I., Khorosheva T.A.</b> MODEL OF SOCIAL INTERACTION OF UNIVERSITIES AND SOCIAL PROTECTION INSITUATIONS ON PREVENTION OF CHILD ABANDONMENT AND MARTIAL PROBLEMS.....	169



<b>Osokina E.V.</b> THE INTRODUCTION RESULTS OF METHODOLOGICAL SYSTEM OF TRAINING OF THE FUTURE IT EXPERTS TO COLLECTIVE WORKING OUT OF APPLIED INFORMATION SYSTEMS ..... 171	<b>Zhuravleva L.V.</b> SEVEN BASIC PRINCIPLES GOVERNING INSTITUTE RESEARCH METHODOLOGY APPLICABLE AS INNOVATIVE EDUCATION ..... 230	<b>Ulturgasheva I.G.</b> ETHNIC ART EDUCATION AND TRAINING BASED ON NATIONAL AND CULTURAL TRADITIONS OF NOMADIC PEOPLES OF THE SAYAN-ALTAI ..... 273
<b>Flotskaya N.</b> SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF PERSONALITY WITH VARIOUS TYPES OF GENDER IDENTITY ..... 174	<b>Kuznetsova L.N.</b> PERSONAL SELF-DETERMINATION OF TEENAGERS OF THE OPEN REPLACEABLE COMPREHENSIVE SCHOOL (ORCS) ..... 233	<b>Sudakova O.N.</b> GENESIS OF CULTURE BY SIBERIAN MERCHANTS (RAISING THE PROBLEM) ..... 275
<b>Frolova S.L.</b> FORMATION OF IDEALS LEARNED IN SOVIET SCHOOLS ..... 178	<b>Shipunova M.N.</b> THE CHARACTERISTIC OF THE LEVEL OF FOUNDATION PUPILS' INFORMATION CULTURE ..... 236	<b>Likhatskaya L.N.</b> MIRROR IS THE UNIVERSALIA OF CULTURE ..... 277
<b>Rabina E.I.</b> MODELING OF THE DEVELOPMENT OF TIME SELF-ORGANIZATION SKILLS AMONG THE STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS ..... 183	<b>Koval V.V.</b> TEENAGERS FROM SINGLE PARENT FAMILIES: PERCULIARITIES OF SELF- ATTITUDE ..... 238	<b>Shishin M.U., Larina L.V.</b> RESEARCHES OF SPESIFICITY OF CULTURAL LANDSCAPES OF ALTAI MOUNTAINS WITH THE SUPPORT ON MODERN CULTUROLOGICAL CONCEPT ..... 280
<b>Zharkova A.A.</b> THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY PARTICIPANT OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES BASED ON THE PARADIGMATIC APPROACH ..... 187	<b>Borisova E.V.</b> SCIENTIFICALLY-METHODICAL SUPPORT OF TEACHERS' INNOVATIVE ACTIVITY OF CHILDREN'S ADDITIONAL EDUCATION ..... 240	<b>Poydina T.V., Bortnikov S.D.</b> MONUMENTAL-DECORATIVE ART FROM THE POINT OF VIEW OF TRANSFORMATION OF ITS FUNCTIONS ..... 284
<b>Plotnikova E.B., Savva L.I.</b> THE DEVELOPMENT OF THE INTELLECTUAL CULTURE OF STUDENTS OF HUMANITIES HIGH SCHOOL-BASED ON THE TRANSCENDENTAL-REALISTIC APPROACH ..... 191	<b>Isaev V.N., Isaeva M.B.</b> THE PECULIARITY OF THE ADMINISTRATION OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN TERMS OF INNOVATIVE SCHOOL EDUCATION ..... 242	<b>Larina L.V.</b> ESSENCE OF THE CONCEPT OF THE GENIUS OF A PLACE IN A CONTEXT OF CONSTANTS OF CULTURE OF THE PEOPLE OF THE BIG ALTAI ..... 287
<b>Malakhova O.A.</b> THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL AND VOLITIONAL SELF-REGULATION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS OF SPECIAL MUSIC SCHOOLS CHOIRS CLASSES ..... 195	<b>Ushakova G.G.</b> PECULIARITIES OF CO-DEPENDENCE MANIFESTATION AMONG MEMBERS OF ADDICTIVE FAMILIES WITH DIFFERENT LEVELS OF SELF-APPARISAL ..... 244	<b>Monina N.P.</b> CULTURAL ARCHETYPE MODERN: APPROACH TO UNDERSTANDING OF PHENOMENON ..... 289
<b>Murtazin R.A.</b> THE DEVELOPMENT OF AXIOLOGICAL POTENTIAL UNIVERSITY STUDENTS IN STUDENT'S GOVERNMENT SYSTEM.... 198	<b>Trubnikova N.I.</b> COMPREHENSION OF LIFE AS THE MOST IMPORTANT COMPONENT OF LIFE SELF- DETERMINATION ..... 246	<b>Divakova N.A.</b> POSSIBILITIES OF OCCURRENCE OF THE IS ART-ASSOCIATIVE SOUND LANDSCAPE OF CULTURE ..... 291
<b>Kravchuk N.V.</b> INFORMATIVE AND COMMUNICATIVE APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF TEENAGERS' COMMUNICATIVE CULTURE ..... 202	<b>Sychev I.A., Sychev O.A.</b> CONCEPT OF SYSTEMS THINKING IN FOREIGN SCIENCE ..... 249	<b>ECOLOGY</b>
<b>Oparin R.V., Petrov A.V.</b> ECOLOGICAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF LEISURE: HISTORY AND INNOVATIONS ..... 205	<b>Kriničyn D.V.</b> DETERMINANTS OF SELF-DESIGNING OF THE FUTURE MANAGER DURING OF TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTE ..... 251	<b>Kambarova Zh.D., Panin M.S.</b> ACCUMULATION OF HEAVY METALS IN THE SEEDLINGS OF PETROSELINUM CRISPUM MILL. AND MEDICAGO COERULEA LESS. DURING THE POLLUTION OF DARK CHESTNUT SOIL BY LEAD AND ZINC PRODUCTION DUSTS ..... 296
<b>Petrov A.V., Oparin R.V.</b> MODERN STRATEGY OF DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL EDUCATION IN THE TIDEWAY OF WELFARE ACTIVITY AS THE OBJECT OF RESEARCH ..... 208	<b>Shernijazova V.V.</b> THE PROBLEM OF TRAINING OF SPECIALISTS TO THE RESOLUTION OF THE CONFLICTS WITH THE YOUNG PEOPLE ..... 253	<b>Purdik L.N.</b> CARTOGRAPHICAL INVENTO RI AND ANALISIS OF LANDSCAPES IN THE R.CHULIM BASIN ..... 303
<b>Dugashev V.V.</b> THE GENERAL CRITERIA OF SELECTION, THE PURPOSE AND MEANS OF USAGE OF AN ASTRONOMICAL MATERIAL IN COURSE OF THE GENERAL PHYSICS.... 212	<b>Solovyeva N.I.</b> VALUABLE POTENTIAL OF VITAL INFORMATIVE EXPERIENCE OF STUDENTS AND ITS ROLE IN PERFECTION OF PROCESS OF TRAINING IN HIGH SCHOOL ..... 255	<b>Hasnulin V.I., Hasnulina A.V., Bezprozvannaya E.A.</b> FUNCTIONAL INTERHEMISPHERIC ASYMMETRY AND EFFICIENT ADAPTATION TO GEO-ECOLOGICAL FACTORS OF HIGH LATITUDES ..... 308
<b>Dugashev V.V., Petrov A.V.</b> POLILOGOVAJA PROBLEM «DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE IN NATURAL SCIENCES» ..... 215	<b>Sapegina N.V.</b> HIERARCHICAL STRUCTURE AND WEIGHTING COEFFICIENT IN RATING OF PROGRESS ..... 257	<b>Alekseev I., Stupnikova T.</b> THE CHARACTERISTIC STRUCTURE OF LANDSCAPE AND VEGETATIVE COMPLEXES OF TERRITORY OF ROCKY FILES OF A VALLEY BOTTOM OF ZEYA RIVER ..... 311
<b>Moskalenko A.V.</b> THE INFLUENCE OF TEACHERS' COOPERATION ON STUDENTS' SUBJECTIVE POSITION ..... 218	<b>CULTUROLOGY</b>	<b>Akhauova G.K., Asanov A.A.</b> INFLUENCE OF CARBOXYDE- AND AMIDE-CONTAINING POLYELECTROLYTES ON THE FORMATION OF SOIL STRUCTURE ..... 315
<b>Minaeva E.I.</b> THE MODEL OF FORMATION OF SPIRITUAL CULTURE OF THE STUDENTS' PERSON OF TEHNOLOGO - PEDAGOGICAL COLLEGE ..... 220	<b>Aksenov P.V.</b> ELITE EDUCATION AS A FACTOR IN THE FORMATION OF AN INTELLECTUAL ELITE ..... 263	<b>Meshkov N.A.</b> ADAPTIVE REACTION IN A DISTANT PERIOD AFTER RADIATION EXPOSURE ..... 318
<b>Latypov I.V.</b> THE INTERRELATION OF SELF- ALIENATION AND PERSONALITY SELF- IMAGE ..... 224	<b>Archimacheva M.</b> WORLD PICTURE AND SYMBOL IN THE TRADITIONAL WORLD OUTLOOK OF THE NATIVE POPULATION OF THE KHAKAS – MINUSINSK DEPRESSION ..... 267	<b>Paramonov Ye. G., Shul'ts A.N.</b> REFORESTATION IN STREAMSIDE PINE FORESTS ..... 322
<b>Kalugina N.A.</b> PARENTING PERSONAL ACTIVITY STUDENTS OF MUSICAL DISCIPLINES AT THE UNIVERSITY IN MODERN CONDITIONS OF RUSSIAN SOCIETY ..... 227	<b>Drozđ A.N.</b> PROCESSING AND COMPLETENESS OF ART WORK: THE ASPECTS OF THE CONTRADICTIONS ..... 270	<b>Eyrikh A.N., Seryck T.G., Dryupina E.Yu.</b> MICROELEMENTS IN WATER NOVOSIBIRSK RESERVOIR ..... 323
		ALPHABETICAL INDEX ..... 328
		THE INFORMATION FOR AUTORS ..... 329

# Раздел 1

## ФИЛОЛОГИЯ

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

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)

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

УДК 73.04

**Kineva L.A. ARCHETYPE OF AN IMAGE OF A STONE CARVED VASE IN THE DECORATIVE AND APPLIED ARTS OF THE URALS REGION.** The article is devoted to the issues semantics of the Urals region art. The art of stone carving of the Urals is considered as a way of symbolic transfer of knowledge on the basis of sense meanings of deep archetype of a vase. The author shows the transformation of the concept image of a stone vase in the Pagan and Christian art, as well as in the art of the Urals region of XVIII–XIX centuries.

**Key words:** archetype of a vase, stone-cutting art, regional culture, classicism.

*Л. А. Кинёва, соискатель УрФУ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург,  
E-mail: Lar2169@yandex.ru*

### АРХЕТИПИЗАЦИЯ ОБРАЗА КАМЕННОЙ ВАЗЫ В ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМ ИСКУССТВЕ УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА

Статья посвящена вопросам семантики искусства уральского региона. Камнерезное искусство Урала рассматривается как способ символической передачи знаний на основе смысловых значений глубинного архетипа вазы. Автор показывает трансформацию образа каменной чаши в языческом, христианском искусстве, а также искусстве Урала XVIII–XIX вв.

**Ключевые слова:** архетип вазы, камнерезное искусство, региональная культура, классицизм.

Интерес к искусству, культуре неслучайно возрастает в эпохи кризисов, обострения отношений человека с природой, обществом, столкновения интересов разных цивилизаций. В этой сфере идёт поиск упущенных возможностей и путей оптимального развития. Особенно важным является усилившееся сейчас осмысление единой в своём многообразии культуры России через изучение её отдельных регионов, обладающих собственными закономерностями и логикой исторического развития. постижение глубинных основ искусства региона, являющегося составной частью национальной культуры, возможно через архетипы, покоящиеся в коллективном бессознательном. В данном аспекте «архетип» выступает не как абстрактная величина, а как «прасимвол» (О. Шпенглер), ведущий начало от идеи протофеномена, разработанной И.В. Гете, выражающий связь образа и изначальной идеи в символическом пространстве культуры. Г. Земпер, исследуя природу художественной вещи, использует термин первообраз или «тип», что обозначает идею, заложенную изначально в художественном произведении и вытекающую из его применения и назначения. «Типы» Г. Земпера восходят к универсально-постоянным началам, существуют в чистом виде в природе и создавались человеком на самом раннем этапе развития прикладного искусства [1, с. 99]. Культурные архетипы всегда сопровождали человека, являясь источником мифологии, религии, искусства. Посредством изобразительной формы они раскрывают свое

содержание, оказывая влияние на выбор образов в искусстве, формирование стиля. Поэтому, чем яснее мы представим себе яркие архетипические черты общечеловеческих эволюционных универсалий, тем проще нам будет обозначить особенности регионального (а также национального) искусства по отношению к ним. Такой подход, дает возможность рассматривать камнерезное искусство Урала как символическую передачу знаний, изначально основываясь на многообразии культуры России и осознать тот вклад, который вносит каждый регион в богатство общенационального, мирового культурного наследия.

Сложившийся, на протяжении XVIII–XIX вв. особый тип горнозаводской культуры уральского региона со своими собственными способами мироотношения и мифотворчества, продуцировал новую русскую культуру каменной художественной вазы, исключительно своеобразную и самостоятельную. Русские камнерезные изделия создавались на уральской и алтайской гранильных фабриках, из уральских поделочных камней (яшмы, родонита, малахита и др.) по проектам известных архитекторов. Камнерезное и гранильное искусство Урала выросло из издревле присущей русскому народу любви к цветному камню. Условия жизни на Урале, когда люди представляли себя как тех, «кто живёт на Камне», горнорудное дело, рудознательство, старательство породили особое отношение к камню. Находимые в регионе поделочные камни не

только наделялись человеческими качествами, но и обрастали легендами и сказаниями. Так, одним из мифологических представлений стал образ «Каменного цветка», воплотившийся в устном творчестве (П.П. Бажов «Каменный цветок») и многих камнерезных изделиях той эпохи. Многочисленные уральские вазы из поделочного камня развивают форму широко открытой чаши. Действительно, овальная плоская чаша на высоком основании из калканской яшмы, созданная на Екатеринбургской гранитной фабрике, которую называют «Парицей ваз», ассоциируется с образом гигантского распустившегося каменного цветка.

Цветок по своей символике равнозначен древнему архетипу священной чаши как источника жизни, силы, бессмертия и высшей мудрости [2, с. 44]. Цветок уже своей формой напоминает образ «вместилища», также говорят о «потире» цветка. Образ каменной вазы один из загадочных архетипических знаков, имел разную символику в мировой художественной культуре. С давних времён, предназначенные для организации жизненных процессов, конструктивно целесообразные, сосуды были носителями информации, складывающейся в многослойное смысловое содержание.

Отношение к вазе как к сугубо сакральному предмету постоянно звучит в эгейском и греческом искусствах. Символика сосуда восходит к единому корню – образу Мира, Древа, соединения Неба и земли. Если учесть, что Мировое Древо – путь проникновения души усопшего в загробный мир, то, очевидно, и сам древний обряд класть сожжённый прах в керамическую урну – будь это этруская канопа или дипилонская ваза – имеет к этому самое непосредственное отношение. Символизм сосуда или амфоры во всех древнерелигиозных системах мира неразрывно связан с женским началом. Чаши и кубки, амфоры и урны ассоциировались с маткой – вместилищем зарождающейся жизни и в то же время проходом между двумя мирами: земным и небесным, откуда спускались, по представлению древних, «души крикливых младенцев».

Ваза в виде чаши испокон веков обладала древним магическим значением. Истоки образа священной чаши восходит к религиозным и космогоническим представлениям народов древних культур. В первую очередь, это представления связывающие Богиню, Прародительницу Мира, женское начало с водой – источником жизни. В шумеро-семитской традиции сосуд или ваза – символ животворящей воды, был атрибутом Великой Богини Матери. В вавилонской культуре богиня Иштар изображалась с сосудом, прижатым к животу, и почиталась как целительница больных и покровительница знахарей. Для европейского земледельца основной была мысль о жизненно важной небесной воде – дожде, с которой связаны мировоззренческие идеи о могущественной силе, ведающей запасами воды на небе. Магические манипуляции с земной водой, которые должны были притянуть к земле воду небесную, были женской прерогативой. Магические сосуды, служившие для заклинательных целей, связанные с обрядами моления о воде встречаются с ранних стадий Трипольской культуры эпохи неолита. Хорошо известны, фигурки женщин, вздымающие к небу священные чаши, и сосуды с рельефными изображениями двух пар груди, связанные с обрядами моления о воде [3, с. 184]. От магии реального обряда тянутся многочисленные нити связей к последующим эпохам, где эти идеи продолжают существовать и развиваться в легендах и мифах последующих поколений, на новой почве и в новых условиях.

В ирландских легендах в магических чашах на пирах никогда не кончалась пища; кельтский волшебный котел дарует плодородие и изобилие, а знаменитую чашу Святого Грааля связывают с таинственным, священным сосудом, олицетворяющим источник высшей силы и бессмертия.

Святой Грааль – главная Святыня христианства – чаша, из которой Христос причащал апостолов во время Тайной Вечери, и в которую потом была собрана Его кровь. Чашу сохра-

нил и привёз в Британию (по одной из поздних версий – в монастырь Гластонбери) Иосиф Аримафейский.

Произведения об этой таинственной Чаше неожиданно появляются в западной культуре в конце XII века. Большинство исследователей сходятся во мнении, что понятие «Грааль» зародилось на христианском Востоке в первые века нашей эры и пришло в Европу в период крестовых походов из Палестины через Египет и Испанию во Францию и затем в Германию [4]. С тех пор «Священный Грааль» предстаёт как чаша, камень, копьё или даже кровь и абсолютная идея.

В христианской церкви чаша является центральным предметом в обряде Причастия, т.е. потиром. Из этого сосуда, символизирующего искупление грехов человечества Иисусом Христом, верующие причащаются во время таинства Евхаристии. Эмблематика чаши нашла отражение в разных произведениях искусства: «жертвенная чаша» троекратно вписана в композицию «Троицы» А. Рублёва; в Чудесном образе Пресвятой Богородицы «Неупиваемая Чаша»; мозаиках церкви Сан-Витале в Равенне и т.д. По существу, чаша стала символом жертвенного сердца Христова, дарующего Божье милосердие.

В наши дни понятие «Грааль» стало нарицательным и обрело философский смысл. Его употребляют как в литературе, так и в устной речи для передачи особого акцента на высшем смысле, глубинной сути описываемого, подразумевая вершину духовного пути, недостижимый и желанный венец трудов и исканий. «Искать Святой Грааль» значит стремиться к высшей, сокровенной цели. «Найти Святой Грааль» – отыскать идеал, предмет мечтаний.

Недостижимый идеал христианства воплотила в себе уральская ваза-цветок. Глубинная архетипическая идея вазы, её таинственный и загадочный образ, выходящий за пределы привычной духовности, стал одним из главных символов камнерезного искусства уральского региона. Уральская культура, сформировалась на христианской традиции, которая дала определённые представления о мире и человеке, отразившиеся в фольклоре и искусстве. Условия жизни на Урале и горнозаводская среда создала легенды и мифы о таинственных силах ведающих недрами земли и помогающих человеку в зависимости от его нравственных качеств. Образы уральского мифотворчества, воплотившиеся в таких бажовских персонажах, как «Данила Мастер», «Медной горы Хозяйка», «Великий Полоз», отражают «тот реально существующий пласт сознания уральцев, в котором, наряду с миром видимым всегда существует «тайный», где мастерство и знание ценятся наряду с чистотой сердца и помыслов» [5, с. 164].

Представления о чаше как о микрокосме, в котором отразилась Вселенная, восходят к народной религиозности, в которой тесно слиты христианские и языческие представления. Древнейший архетип чаши изобилия как завершённое в себе представление о пространстве и времени, строгая, замкнутая, размеренная, проверенная классикой форма нашёл своё выражение в камнерезных изделиях эпохи классицизма. В мощных каменных вазах видно не только технически совершенное мастерство формы, но и своеобразное отражение могучей русской природы, и чувство гордости народа-художника, высоко ценящего неисчерпаемые богатства своей Родины.

Местный поделочный камень, считающийся национальным достоянием в России, в начале XIX века возводят до значения «культового». В камнерезных изделиях «уральский цветной камень выступал символом национального богатства России, трудолюбия, таланта, мастерства её народа» [6, с. 76]. Никогда ещё не был так высок престиж русского камня в масштабах Европы как в этот период.

Редкость, недоступность, высокая цена, художественная ценность каменной вещи утверждали высокий социальный статус владельца. Интерес к богатству материала и декора сделал камнерезные изделия необходимой составляющей классического интерьера как дворцового, так и усадебного.

Каменные вазы XVIII–XIX вв., навсегда утратившие прикладную функцию своего античного прообраза, превратились в монументально-торжественные предметы роскоши эпохи классицизма.

Таким образом, древнейший архетип вазы, коренящийся в устойчивых прообразах первичных моделей мира, в природно-исторических условиях Урала трансформируется в образ гигантского цветка, который становится для уральцев символом богатства и патриотической гордости за своё отечество.

#### Библиографический список

1. Земпер, Г. Практическая эстетика. – М.: Искусство, 1970.
2. Генон, Р. Великие символы священной науки / Рене Генон; перевод с фр. Н. Тирос. – М., АРКТОГЕЯ, 1996.
3. Рыбаков, Б.А. Язычество древних славян. – М.: Наука, 1994.
4. Веселовский, А.Н. Где сложилась легенда о Святом Грале?: несколько соображений // Известия Отделения русского языка и словесности Императорской Академии Наук. – СПб., 1900.
5. Мурзина, И.Я. Феномен региональной культуры: бытие и самосознание: дис. на соискание учёной степени доктора культурологии. – Екатеринбург, 2003.
6. Семёнов, В.Б. Книга резного художества / В.Б. Семёнов, Н.И. Тимофеев; под ред. Е.В. Логунова. – Екб.: ИГЕММО «Lithica», 2001.

#### Bibliography

1. Semper, G. Practical Aesthetics. – Moscow: Art, 1970.
2. Guenon, R. The great symbols of sacred science / Rene Guenon, translated from fr. N. Tyros. – M., ARKTOGEYA, 1996.
3. Rybakov, B.A. Paganism of the ancient Slavs. – Moscow: Nauka, 1994.
4. Veselovsky, A.N. Where was the legends about the Holy Grail?: A few thoughts // Proceedings of the Department of Russian Language and Literature of the Imperial Academy of Sciences. – St., 1900.
5. Murzina, I.Y. Phenomenon of regional culture: existence and identity: Thesis. for the degree of Doctor of Cultural. – Ekaterinburg, 2003.
6. Semenov, V.B. The Book carved artistry / V.B. Semenov, N.I. Timofeev, edited by E.V. Logunova. – Ekaterinburg: IGEMMO «Lithica», 2001.

*Статья поступила в редакцию 07.03.11*

УДК 81'23; 81'374

**Mandrikova G. M. BASIC PROPOSITIONS OF ANTHROPOCENTRIC LEXICOGRAPHY.** In the work basic propositions of anthropocentric lexicography in comparison with lingua-centric are considered, the basic problems of the anthropocentric dictionary description are described: catering for the addressee and the user inquiry as adequate reaction of the lexicographer to the reader of the dictionary.

**Key words:** anthropocentric lexicography, anthropocentric dictionary, catering for the addressee, the user inquiry.

*Г.М. Мандрикова, докторант Гос.ИРЯ им. А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: mandrikova@mail.ru*

## ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

В работе рассматриваются основные положения антропоцентрической лексикографии в сравнении с лингвоцентрической, описываются основные проблемы антропоцентрического словарного описания: ориентация на адресат и пользовательский запрос как адекватное реагирование лексикографа на читателя словаря.

**Ключевые слова:** антропоцентрическая лексикография, антропоцентрический словарь, ориентация на адресат, пользовательский запрос.

Заявление об антропоцентрическом подходе, в русле которого тот или иной автор проводит свое исследование, в современной науке считается уже «хорошим тоном». Гораздо меньше работ, где авторы берут на себя труд ясно и четко пояснить, в чем именно состоит антропоцентричность его исследования. Тем не менее, сравнение лингвоцентрического (системоцентрического) и антропоцентрического подходов к рассмотрению конкретных языковых единиц и лингвистических объектов в той или иной степени находит отражение во многих лингвистических исследованиях, так что рассуждение о лексикографии лингвоцентрической и антропоцентрической кажется вполне уместным. Тем более что до сих пор встречаются утверждения о том, что «на современном этапе развития русской лексикографии встает вопрос о теоретической разработке основ антропоцентрической лексикографии и о создании словаря, способного отражать механизм владения языком, ориентированного на язык как на сущность сознания человека» [1, с. 48]. Считаем, что основополагающие позиции, т.е. теоретическая разработка основ антропоцентрической лексикографии, о которых говорит А.С. Цой, абсолютно проявлены, о чем свидетельствуют не только исследования авторов, на

которых мы будем ссылаться в своей работе, но и уже созданные антропоцентрические словари. Целью настоящей статьи является не полемика с автором приведенной цитаты, а желание разобраться в том, что же такое антропоцентрическая лексикография, вернее, что должен делать лексикограф, чтобы словарь, который он создает, не декларировался как антропоцентрической, а на самом деле был таковым.

Начнем с того, что «русская лексикография, как, впрочем, и другие естественно развивающиеся лексикографии, начинались с антропоцентрического периода», т.е. «более чем тысячекратной практики разъяснения непонятных и малопонятных слов, встречающихся в текстах» [2, с. 141]. На смену этого, по словам Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, эксплицирующего, периода пришел кодифицирующий период [3], когда внимание переключается «с человека, читающего словарь, на описываемый в словаре язык, его лексику». По меткому выражению В.В. Морковкина, как нельзя лучше характеризующему лингвоцентрический этап словарной деятельности, «человек, для которого создается словарь, отступает в густую тень, а то и вовсе забывается лексикографом. Создается даже впечатление, что лексикограф, выступающий на предыдущем

этапе в качестве доверенного лица языкового коллектива, т. е. в качестве лица, представляющего интересы этого коллектива перед лицом Его Величества Языка, становится теперь как бы доверенным лицом Языка, не желающим слышать о каких-то там интересах пользователей» [1, с. 142].

Анализируя сложившуюся к настоящему времени ситуацию в лексикографии, Ю.Н. Караулов, отметив наличие двух разнонаправленных тенденций – «к созданию системно-ориентированных словарей и антропо-ориентированных словарей» [4, с. 16] – высказал мысль о том, «если мы в нашей науке неплохо представляем себе соотношение в парах «лексикография (словарь) и система языка», «лексикография (словарь) и общество», то проблема «лексикография (словарь) и человек» ждет своего исследования» [там же, с. 18]. Наступивший период «мирного сосуществования» лингвоцентрической и антропоцентрической словарной интерпретации языковых единиц позволяет надеяться на то, что идея «человеческого фактора» в языке приведет к появлению некоторого количества «очеловеченных» словарей. Разделяя взгляды В.В. Морковкина на то, что антропоцентрический словарь, будучи направленным на адресата и его цели, призван «целесообразно воздействовать на языковое сознание человека» [5, с. 104], мы оказываемся на позиции методологического экзогенного антропоцентризма (термин Е.В. Каламбет).

Е.В. Каламбет, отмечая, что антропоцентризм в лексикографии стал далеко не случайным понятием, рассматривает круг явлений, описываемых этим термином в теории и практике лексикографирования. Одним из выводов проведенного Е. В. Каламбет исследования является обнаружение в лексикографии 2-х типов антропоцентризма, основаниями для выделения которых являются а) имманентный/методологический характер, б) эндогенный/экзогенный характер; в) уровни изучения понятия **человек** (биологический, социальный и индивидуальный) [6].

**Эндогенный антропоцентризм**, как пишет автор, «реализуется в таком качестве лексикографического текста, как субъективность – не являющаяся или являющаяся результатом методологической установки автора (имманентный/методологический антропоцентризм)».

**Экзогенный антропоцентризм** «реализуется в таком качестве лексикографического текста, как «настройка» содержательных и структурных параметров словаря на параметры пользователя (так называемый фактор «адресата словаря») – не являющаяся или являющаяся результатом целенаправлен-

ной деятельности автора (имманентный/ методологический антропоцентризм)» [6, с. 9].

Автор, предлагая в своем исследовании данные термины, вполне справедливо считает, что в теоретических работах по лексикографии последних лет такие термины, как **антропоцентризм**, **антропоцентрический принцип**, **антропоцентрический словарь** чрезвычайно употребительны. «Тем не менее теоретические основания такого употребления либо отсутствуют (чаще всего), либо недостаточно эксплицированы, либо противоречат друг другу». При этом Е. В. Каламбет отмечает, что «единственная целостная концепция антропоцентрического (в противоположность лексоцентрическому) подхода к лексикографированию принадлежит В.В. Морковкину» [там же].

Исследование Е.В. Каламбет выявило то разнообразное содержание, которое разные авторы вкладывают в понятие **антропоцентрическое лексикографирование**:

- проявленность автора в его лексикографическом труде,
- организация словаря в соответствии с господствующей идеологической / религиозной системой,
- лексикографирование культурологической составляющей лексико-семантической системы,
- лексикографирование концептосферы человека,
- создание словаря, описывающего язык как объект усвоения, отражающего взаимодействие языка и человека, то есть лексикографирование, ориентированное на адресата. [6, с. 3-4].

Обратимся к последней позиции предъявленного списка, а именно к антропоцентрическому словарю. Несмотря на то, что различные идеи антропоцентрической направленности, связанные с «очеловечиванием» словаря, можно найти в трудах многих отечественных лексикографов, в том числе Л.А. Новикова, Ю.Н. Караулова, В.Г. Гака, В.П. Беркова, П. Н. Денисова, В.И. Зимина, Л.П. Крысина, Г.Н. Складневской, честь выдвижения антропоцентрического подхода к лексикографированию как осознанной альтернативы подходу традиционному, лингвоцентрическому, принадлежит В.В. Морковкину [7].

Основные положения антропоцентрически ориентированного лексикографирования автор раскрывает через противопоставление двух упомянутых подходов, которое в обобщенном виде можно представить в следующей таблице:

Таблица 1

Лингвоцентрическое описание	Антропоцентрическое описание
Во главе угла – язык как подлежащая данность	Во главе угла – человек и его языковое сознание
Лингвоцентрический словарь – словарь для языка и при языке	Антропоцентрический словарь – словарь для человека, познающего и использующего язык
Задачи лингвоцентрического словаря: фиксация, описание и оценка языковых фактов	Задачи антропоцентрического словаря: помощь человеку в формировании языка как принадлежности сознания и в эффективном использовании языка
Ориентация словаря на традиционное отражение лингвистических свойств	Ориентация словаря на заранее установленные мотивы обращения пользователя к словарю, т.е. на пользовательские запросы
Безадресные словари на все случаи жизни	Словари точной адресации для усвоения определенного языкового (речевого) явления, регистра речи.
Объект описания в словаре – лингвоцентрические единицы	Объект описания в словаре – лингвоцентрические и антропоцентрические единицы

Представление об антропоцентрически ориентированном описании лексических единиц можно получить, обратившись к словарю, который является наиболее примечательным опытом создания антропоцентрического словарного продукта. Речь идет о лексикографическом произведении, озаглавленном «Лексическая основа русского языка: Комплексный учеб-

ный словарь» под редакцией В.В. Морковкина (1984) (второе исправленное и дополненное издание вышло в 2004 году под названием «Комплексный учебный словарь: Лексическая основа русского языка»). Важнейшим качеством, определяющим его антропоцентрический характер, является точная адресация: словарь предназначен вполне конкретным пользова-

телям, а именно студентам, изучающим русский язык, и преподавателям, осуществляющим обучение таких студентов. Уникальность этого словаря состоит в нетривиальном характере его содержания и структуры: все «нужные» избранные пользователем словари и справочники по русской лексике собраны воедино. Словарь содержит более 10 000 лексических единиц, которым дано небывало многостороннее лингвистическое описание, с отражением всех видов парадигматических связей каждого слова в наиболее употребительных его значениях. При этом языковые единицы, выявляющие идеографическую, синонимическую, антонимическую омонимическую, паронимическую, фразеологическую, страноведческую, этимологическую и нек. др. ценностные характеристики каждого исходного слова, собраны в отдельные разделы. Словарь завершается общим индексом всех включенных в него лексических единиц с точным указанием на то, в каком месте и в каком качестве она присутствует в нем. Ю. Н. Караулов считает, что такой перечень связей слова в «Лексической основе ...» «делает каждую его единицу «узлом» в сети многопризнаковых отношений, т.е. воссоздает структуру, близкую к структуре индивидуального лексикона носителя языка или пользователя языком» [4, с. 13]. Все это позволяет решить главную задачу антропоцентрического словаря – помочь его пользователям (в данном случае преподавателям и учащимся) в освоении лексического ядра русского языка.

Другим успешным примером практической реализации антропоцентрической установки является серия учебных толково-сочетаемых словарей терминов (новому для отечественной лексикографии жанру), созданных с использованием разработанной в отделе учебной лексикографии Гос.ИРЯ им. А. С. Пушкина технологии лексикографирования терминов [8]. Особенность этой технологии состоит в том, что она позволяет отразить двойственную природу термина как единицы логоса и лексиса – как члена терминологической и языковой систем. Все словари данной серии (их опубликовано около 20) имеют четкую ориентацию на пользователя – иностранного или русского студента, изучающего одновременно и соответственно, специальную дисциплину и русский язык в той его версии, которая реализуется в соответствующих специальных текстах. Все они исполнены в соответствии с запросами, которые может предъявить к словарю такой пользователь. Ответы на эти запросы, данные в словаре, позволяют пользователю включать термин в собственную речевую деятельность, поскольку, в отличие от лингвоцентрического описания, практикуемого в традиционных терминологических словарях, термин как объект описания в учебном толково-сочетаемом словаре снабжен всеми необходимыми лингвистическими характеристиками (орфоэпическими, морфологическими, семантическими, парадигматическими, сочетаемыми и др.).

Нетрудно заметить, что ориентация на адресата – четкое представление о потенциальном пользователе – позволяет автору антропоцентрически ориентированного словаря предложить такое описание языковой единицы, которое, как нам представляется, в полной мере отвечает карауловскому пониманию соотношения «лексикография (словарь) и человек». Инструментом развертывания данного соотношения в словаре выступает не раз уже упоминавшийся нами термин **пользовательский запрос**.

В антропоцентрически ориентированном описании, напомним, в качестве центрального, выделяется проблемный блок, основным понятием которого является «фактор адресата». В рамках этого блока изучаются всевозможные корреля-

ции характеристик адресата лексикографического текста и характеристик макро- и микроструктуры словаря, которые Е. В. Каламбет называет «настройкой» параметров словаря на параметры адресата [6]. Под такой «настройкой» автор понимает выбор между логически непротиворечивым и психологически адекватным описанием единицы в пользу последнего; определение глубины семантизации в зависимости от принадлежности единицы к продуктивному/ рецептивному/ потенциальному массиву; ориентацию в большей степени не на языковую систему, а на речь; выбор между дифференциальной и интегральной моделью лексического значения в пользу последней.

Ю.А. Бельчиков и Г. Я. Солганик вообще предлагают группировать словари по их адресной направленности, т.е. по запросам пользователей, а именно: 1) носители языка; 2) изучающие язык; 3) лингвисты [9, с. 41].

Как считает В. В. Дубичинский [10], научно обоснованная стратегия ориентации на пользователя словарем была предложена Р. Хартманном (R. R. K. Hartmann), назвавшим основные принципы учета отношений между создателем словаря и его пользователем. Приведем некоторые из этих принципов:

- лексикограф должен представлять себе своего читателя;
- классификация словарей (словарная типология) должна базироваться на нуждах пользователей;
- у различных групп пользователей свои потребности;
- потребности пользователей определяется разными факторами, главный из которых – цель;
- нужды пользователей подвержены изменениям;
- рекомендации по пользованию словарем должны быть предназначены для читателя;
- исследования потребностей словарного использования должны поощряться [11].

Как видим, автор достаточно подробно останавливается на проблеме взаимоотношения автора-лексикографа с читателем его словаря. Кроме того, данная стратегия предполагает, что анализ потребностей читателя должен предшествовать проекту словаря. По мнению В. В. Морковкина, «пользователь как бы заказывает лексикографу изготовление словаря с определенными свойствами точно так же, как, например, клиент заказывает портному костюм определенного качества и фасона» [2, с. 144]. Такой «заказ» в концепции антропоцентрически ориентированной лексикографии В. В. Морковкина обозначен термином **пользовательский запрос**. Под пользовательским запросом понимается «указание на необходимый конкретный категории предполагаемых читателей словаря аспект рассмотрения той или иной языковой единицы, равно как и на целесообразную с точки зрения адресата глубину рассмотрения этого аспекта» [12, с. 33]. Ответом на пользовательский запрос является информация, которая и должна быть отражена в словаре.

В качестве примера воспользуемся разработанной В. В. Морковиным и А. В. Морковиной для комплексного объяснительного словаря аггномимов процедурой реагирования на пользовательские запросы [2]. Иллюстрация взаимодействия «лексикограф – читатель» на примере словаря аггномимов была выбрана нами потому, что является своего рода образцом при создании словаря, описывающего антропоцентрические единицы. Представим пример реагирования лексикографа на запросы пользователей в виде таблицы, первая графа которой будет содержать запросы адресата словаря, вторая – соотносимые с запросами лексикографические решения, а третья – иллюстрации данных решений.

Таблица 2

Запрос пользователя	Лексикографическое решение	Иллюстрация
Установление абсолютной ценности слова	• Ведущим способом толкования аггномимов следует считать переводной (синонимический) способ: если среди общеупотребительных слов имеется такое, которое	АМАНАТ. Заложник. ГУМУС. Перегоняй.

	<p>совпадает по своей абсолютной ценности с агнонимическим словом, его нужно использовать в качестве толкования.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• При отсутствии специальных условий следует отдавать предпочтение отражающим толкованиям (таким, которые отражают значение, наблюдающееся в речевых произведениях); в случае же а) искажения значения слова в речевых произведениях, б) изменения значения слова в связи с новейшими достижениями науки следует обратиться к установочным толкованиям (мировоззренчески или познавательнo ангажированным толкованиям).</li> <li>• Лексикограф в большинстве случаев должен делать выбор в пользу толкования, отражающего денотативное значение; сигнификативное определение уместно использовать только в том случае, если словарная статья сопровождается рисунком или явлением, обозначенное агнонимом, хорошо известно носителям языка.</li> <li>• При представлении абсолютной ценности агнонимов лексикограф обязательно должен прибегать к таким дополнительным средствам семантизации, как рисунок и пояснение, при этом последнее чаще всего будет иметь вид энциклопедической справки.</li> </ul>	<p>ТОМАГАВК. Ударное ручное и метательное оружие североамериканских индейцев в виде топора с длинной рукояткой (ср. сигнификативное определение – ударное метательное оружие у индейских племен).</p>
Установление относительной ценности агнонима	<ul style="list-style-type: none"> <li>• В том случае, если агноним является ЛСВ многозначного слова, остальные значения которого не являются агнонимическими, ЛСВ-агноним следует предъявлять в лоне многозначного слова, выделив его каким-либо лексикографическим средством (шрифтом, специальным значком и т.п.); семантическую структуру следует упорядочивать на основании логического принципа.</li> <li>• В словарной статье должна быть предусмотрена зона, в которой лексические единицы, являющиеся по отношению к заголовочному слову синонимами, антонимами, паронимами, гиперонимами, гипонимами, эквонимами и т.д.</li> <li>• Информацию, касающуюся вхождения слова в совмещенные единицы лексической системы, следует передавать с помощью традиционных лексикографических помет.</li> </ul>	<p>ШИФР. [1. Система знаков для секретного письма. 2. Регистрационный условный знак на книгах, рукописях, документах]. 3. ! Вензель. 4. ! Знак отличия в виде вензеля императрицы, выдававшийся отлочно закончившим курс институткам, фрейлинам.</p> <p>ЕПАХИ-Я. &lt;...&gt; <b>Син.</b> епископия, епископство ЕЛИКО, <i>книжн., устар.</i></p>
Установление сочетательной ценности агнонима	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Синтаксическая (грамматическая) сочетаемость может раскрываться посредством приведения имеющихся при заголовочной единице синтактико-семантических позиций (в первую очередь оформляющих актантную сочетаемость) с помощью вопросительных слов.</li> <li>• При раскрытии лексической сочетаемости в первую очередь необходимо привести сочетаемость, существенную для выяснения значения агнонима, сочетаемость, выявляющую особенности словоупотребления в функциональной сфере, к которой относится агноним, а также сочетаемость с единицами, чаще всего обеспечивающими включение агнонима в речь.</li> </ul>	<p>ЕВАНГЕЛ=ИЗИРОВА-ТЬ <i>кого</i>.</p> <p>ЕВАНГЕЛИ-Е.&lt;...&gt; <i>Святое Е. Канонические Евангелия. Синоптические Евангелия. Е. от Матфея. Напрестольное Е.</i> ПОСТРИГ.&lt;...&gt; <i>Иноческий постриг. Принять постриг (с каким-л. именем)</i> ЕГЕРЬ. &lt;...&gt; <i>Нанять егеря.</i></p>
Установление словообразовательной ценности слова	<p>Словообразовательная ценность должна отражаться в гнезде, которое может содержать информацию о морфемной структуре агнонима, перечень производных от него слов, а также производящую для него единицу.</p>	<p>ЕСАУЛ. &lt;...&gt; // <i>сущ. есауль/ств(о) См., подь/есаул См.; прил. есауль/ск(ий)</i> ЕСАУЛЬ=СТВ-О &lt;...&gt; // <i>От сущ. есаул См.</i></p>
Приведение морфологической информации о слове	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Приведение исходной и показательной словоформ достаточно в том случае, если слову присуща регулярная парадигма словоизменения.</li> <li>• Приведение исходной, показательной и восполняющей словоформ необходимо в том случае, если слово изменяется по нерегулярной схеме словоизменения.</li> </ul>	<p>ЕНДОВ-А, -ы, <i>ж.</i> ЕПАХИ=АЛЬН-ЫЙ, -ая, -ое. ЕВАНГЕЛ=ИЗИРОВА-ТЬ, <i>евангелизируют, несов. и сов.</i> ЗАИМК-А, -и, <i>займок, ж.</i> ЗА=БУТ=И-ТЬ, <i>забутят, забучу, забученный, сов.</i></p>
Приведение орфоэпической и акцентологической информации	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ударение агнонима должно быть обязательно представлено в словарной статье.</li> <li>• Произношение следует отражать выборочно с помощью букв алфавита.</li> </ul>	<p>СЕПИ-Я [сэ] СУ=ПЕСЧАН-ЫЙ [ш] ЕВХАРИСТИ-Я [доп. с'т']</p>

Представленная таблица эксплицирует антропоцентрический характер деятельности лексикографа, состоящей в адекватном реагировании на запросы пользователя/«заказчика» словаря. Более того, представленная процедура реагирования в настоящий момент является своего рода образцом для лексикографирования языковых единиц с явной антропоцентрической направленностью. Все это свидетельствует в пользу того, что антропоцентрическая лексикография не только обрела вполне отчетливые черты, но и способна отчитаться перед обществом

Термин **пользовательский запрос** прочно вошел в терминологию антропоцентрической лексикографии, а обозначаемое им понятие является весьма существенным для теоретических и практических разработок антропоцентрического лексикографирования (см. например, работы В.В. Морковкина, Е.М. Кочневой, Г.М. Мандриковой, Гаршина, М.В. Влавацкой, А.А. Казачихиной и др.).

По мнению Е.В. Каламбет, чрезвычайная актуальность исследований, объединяющихся вокруг понятия «адресат словаря» обуславливается коммуникативной, речевой природой словаря. Все научные работы в этом направлении имеют большую практическую ценность и обособляются ныне в отдельную ветвь лексикографических исследований. [13, с. 78-79].

Считаем, что дальнейшая разработка проблемных участков теории антропоцентрической лексикографии будет, по-видимому, связана с необходимостью поиска определенных лексикографических решений при создании конкретных антропоцентрических словарей – словарей точной адресации для формирования языка как принадлежности сознания и его эффективного использования и усвоения читателем – пользователем словаря.

#### Библиографический список

1. Цой, А.С. Антропоцентрическая лексикография: теоретическое обоснование и перспективы развития // Русский язык за рубежом. – 2008. - № 1.
2. Морковкин, В.В. Агнонимы / В.В. Морковкин, А.В. Морковкина, – М.: Астрель, 1997.
3. Верещагин, Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1980.
4. Караулов, Ю.Н. Современное состояние и тенденции развития русской лексикографии // Советская лексикография: сб. статей. – М.: Русский язык, 1988.
5. Морковкин, В.В. О базовом лексикографическом знании // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному: сб. статей. – М.: Русский язык, 1986.
6. Каламбет, Е.В. Проявления антропоцентризма в современной отечественной лексикографии (на материале лингвистических словарей): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар: Изд-во КубГУ, 2007.
7. Морковкин, В.В. Антропоцентрический versus лингвоцентрический подход к лексикографированию // Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре: сб. статей. – М.: Наука, 1988.
8. Морковкин, В.В. Типовой проект базового учебного словаря (для иностранных учащихся определенной национальности). – М.: ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1985.
9. Бельчиков, Ю.А. О лексикографических изданиях адресной направленности / Ю.А. Бельчиков, Г.Я. Солганик // Облик слова: сб. ст. памяти Д.Н. Шмелева. – М.: Институт русского языка, 1997.
10. Дубичинский, В.В. Лексикография русского языка. – М.: Флинта, Наука, 2009.
11. Hartmann, R.R.K. Sociology of the dictionary user: Hypotheses and empirical studies // F.J. Hausmann et al(eds) Worterbucher / Dictionaries. – Berlin. – 1989. - Vol.1.
12. Морковкин, В.В. Ориентация на пользователя как доминанта учебной лексикографии / В.В. Морковкин, Е.М. Кочнева // EURALEX's Proceedings I-II / Eds. H. Tommola, K. Varantola, T. Salmi-Tolonen, J. Schoop. – Tampere, 1992.
13. Каламбет, Е.В. Лексикографический текст как объект исследования антропоцентрической лингвистики // III Международные Бодуэновские чтения: И.А.Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания, Казань, 23-25 мая 2006 г.: труды и материалы: – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2006. – Т. 1.

#### Bibliography

1. Tsoy, A. S. Anthropocentric lexicography: theoretical substantiation and development prospects. Russian Language Abroad. – 2008. – № 1.
2. Morkovkin, V.V. Agnomy / V.V. Morkovkin, A.B. Morkovkina. – M: Astrel, 1997.
3. Vereschagin, E.M. Linguistic and cross-cultural theory of word / E.M. Vereschagin, V.G. Kostomarov. – M: Russian Language, 1980.
4. Karaulov, JU.N. Current state and tendencies of the development of Russian lexicography // Soviet lexicography: collected articles. – M: Russian Language, 1988.
5. Morkovkin, V.V. About basic lexicographic knowledge // Textbooks and dictionaries in system of teaching aids of Russian as a foreign language: collected articles. – M: Russian Language, 1986.
6. Kalambet, E.V. Examples of anthropocentrism in modern lexicography of our country (on material of linguistic dictionaries): author's abstract of dissertation... Candidate of Philology Sciences. – Krasnodar: Publishing House KubGU, 2007.
7. Morkovkin, V.V. Anthropocentric versus lingua-centric approach to lexicographic description // National specificity of language and its reflection in the standard dictionary: collected articles. – M.: Science, 1988.
8. Morkovkin, V.V. Standard design of the basic educational dictionary (for foreign pupils of a certain nationality). – M: Institute of the Russian Language named after A.S. Pushkin, 1985.
9. Belchikov J.A. About lexicographic editions of an addressed orientation / J.A. Belchikov, G.Ja. Solganik // Image of a word: collected articles in commemoration of D.N. Shmelev. – M.: Institute of the Russian Language, 1997.
10. Dubichinsky, V.V. Lexicography of the Russian Language. – M: Flinta, Science, 2009.
11. Hartmann, R.R.K. Sociology of the dictionary user: Hypotheses and empirical studies // F.J. Hausmann et al (eds) Worterbucher / Dictionnaires. – Berlin– Vol.1. – 1989.
12. Morkovkin, V.V., Kochneva, E. M. Catering for the user as a dominant of educational lexicography // EURALEX's Proceedings I-II / Eds. H. Tommola, K. Varantola, T. Salmi-Tolonen, J. Schoop. – Tampere, 1992.
13. Kalambet, E. V Lexicographic text as an object of research of anthropocentric linguistics // III International Boduenovsky readings: I.A. Boduen de Kurtene and modern problems of theoretical and applied linguistics, Kazan, May, 23-25, 2006: works and materials. – Kazan: Publishing House of Kazan.University, 2006. – T.1.

Статья поступила в редакцию 15.03.11



УДК 76.01: 004

*Turlyun L.N. COLLAGE IN THE COMPUTER ART.* The article deals with the development stages of collage as a picture art technology. The notions of computer collage, photomontage, photo-collage, stylized collage are being considered in the article. The article also gives the analysis of computer collage creation. The creative works of Russian and foreign computer artists are also being touched upon in the creation.

**Key words:** Computer Art, Computer Artists, collage, photomontage, picture art technology.

**Л.Н. Турлюн**, канд. искусствоведения, ст. преп. каф. истории отечественного и зарубежного искусства  
АлмГУ, г. Барнаул, E-mail: barturagu@mail.ru

## КОЛЛАЖ В КОМПЬЮТЕРНОМ ИСКУССТВЕ

В статье показаны этапы развития коллажа как технологии в изобразительном искусстве. Раскрываются такие понятия, как компьютерный коллаж, фотомонтаж, фото-коллаж, стилизованный коллаж. Анализируются особенности создания компьютерного коллажа. Рассматривается творчество отечественных и зарубежных компьютерных художников.

**Ключевые слова:** Компьютерное искусство, компьютерный художник, коллаж, фотомонтаж, технологии в изобразительном искусстве.

Коллаж в истории искусств занимает особое место. История зарождения коллажа как технологии в изобразительном искусстве начинается с начала двадцатого столетия, хотя принципы создания коллажа были известны гораздо раньше, например: лоскутное шитье, оформление фотоальбомов, составление гербарий.

В искусстве начала XX века формируется новый взгляд на мир и его интерпретацию. Этот период можно охарактеризовать как поиск изобразительных средств и приемов для создания своеобразного художественного стиля, который мог бы соответствовать новому мировоззрению. Художники в это время акцентируют свое внимание на проблеме создания пространства в изобразительном искусстве. Одним из способов решения проблемы в организации пространства стал коллаж. Коллаж возникает в 10-е годы XX столетия среди различных художественных группировок, связанных с авангардом.

На протяжении десятилетий коллаж стремительно развивался, изменялся, выступая всё время в новых и новых трансформациях, как принцип художественного мышления и пластический приём, как явление изобразительного искусства, и как явление, проявившее себя в музыке, литературе, фотографии, театре, кино.

Первыми попытки в применении техники коллаж в своем творчестве были у М.Врубеля, художник наклеивал кусочки бумаги на свои рисунки для создания более объемного образа (1901г.), а в работе «Автопортрет» 1905-06 годов вклеил бумажную папиросу. В те же годы И.Ефимов использовал цветную бумагу и золотую фольгу в своих графических произведениях.

Коллаж, считается открытием кубистов. Первые коллажи Брака и Пикассо появляются в 1912 году. В их творчестве коллаж остается дополнительным элементом графических или живописных произведений, не обретая самостоятельного значения. В том же качестве коллаж использовался и футуристами. Только к концу 10-х годов появляются самостоятельные, несвязанные с живописью или графикой коллажи [1].

На протяжении века коллаж обрел самостоятельный художественный язык, обладающий способностью саморазвития. Коллаж внедрился в суть современного сознания, в мировоззрение и в способ «поглощения» информации [2].

Коллаж нарушил традиционную схему развития искусства, заменив принципы традиционного искусства на калейдоскопическую картину, составленную из мелких кусочков, каждый из них занимает важное место в образе картины. Картину, в которой границы между направлениями и стилистическими тенденциями оказываются прозрачны. В ней фигурирует масса взглядов на созданный образ, каждый ее фрагмент мобилен и открыт для взаимодействия со множеством семантических, символических, стилистических контекстов.

В инновационном искусстве пост - культуры на смену идеализации, символизации в классическом понимании, при-

шло конструирование самодовлеющих объектов на основе коллажа-монтажа, отмечает В. Бычков [3]. По мнению Г. Розенберга, «коллажная революция» привела к концу древнее разделение между искусством и реальностью. С возникновением коллажа искусство более не копирует природу, выражая наступившую индустриальную эру, оно освоило внешний мир, частично включив его в себя [4]. Коллаж не только отделяет искусство от реальности, но создает особое пространство для творчества с самыми разными формами и объектами для создания нового неповторимого художественного образа. Коллажное пространство состоит из сплавов разных реальностей: между изображениями разных тем или разного стиля, текстом и изображением между фотографией и рисунком, между графикой и рисунком единственным и тиражным материалом, между текстом и изображением между материалом разных фактур и разной плотности. В коллаже может существовать абсолютно все: формы и образы, не имеющие аналогов в действительности, а в коллаже могут существовать с безусловной достоверностью, подкрепленной конкретикой и реальностью их материала. Возможность союза и взаимодействия в коллажном пространстве реальности с воображением художника, создало коллаж наиболее привлекательной технологией для творчества.

Коллажный принцип базируется на особом понимании произведения искусства, представляющего собой побуждающий к «ассоциациям визуальный материал из любого источника независимо от того обладает он или не обладает статусом искусства» [5]. Сам принцип коллажа - возможность сочетания «всего со всем» - метафоричен. Коллаж стремится к бесконечности: он не претендует на роль законченного произведения, сводя творчество к процессу установления связей между изображаемым и переходом восприятия зрителя на уровень обобщения. Множество изображений-знаков объединяются одним - единой точкой зрения художника или зрителя. Коллажная техника повлияла на формирование целого ряда новых видов художественного творчества: фотомонтаж, ассамбляж, инсталляция.

За столетнюю историю, коллаж усовершенствовался, начиная со случайных наклеенных фрагментов газетной бумаги, до сложных многослойных коллажей, выполненных средствами компьютерной графики.

В компьютерном искусстве эстетически весьма далеких друг от друга направлениях художники обращаются не к поиску новых форм в изобразительном искусстве, а к интерпретации уже известных стилей и техник. Среди этих техник можно выделить коллаж, который бесспорно, занимает одну из лидирующих позиций в современном компьютерном искусстве. С использованием компьютерных технологий художник усовершенствует технику коллажа, используя всевозможные спецэффекты компьютерной графики. Компьютерная графика дает возможность художнику создавать в коллажном

пространстве фантазийный и в то же время совершенно реальный, даже бытовой мир

В компьютерном искусстве *коллаж* – это композиция, образованная из разноплановых слоев, сведенных воедино и объединенных в один графический символ посредством однородной текстуры.

Компьютерный коллаж подразделяется на два вида: фото-коллаж и стилизованный коллаж.

*Стилизованный коллаж* – это коллаж созданный в едином стиле с применением ретуши и художественных спецэффектов.

Фото - коллаж - это свободное, произвольное соединение, иногда даже не взаимосвязанных между собой, нескольких стилей фотоизображения в одной картине или фотографии.

Фото-коллаж, как и многие самостоятельные виды изобразительного искусства, подразделяются на виды и жанры, и художественные приемы для создания композиций. Можно выделить три основных вида фото-коллажа – плакатный, художественный и журнальный. Разбирая художественные приемы, отметим, что и способы и задачи их могут быть совершенно разными. Фотоколлаж может нести в себе несколько или один из смыслов – философский, сюрреалистический, метафорический, пропагандистский, политический, комический [6].

Создание компьютерных коллажей это, прежде всего умение работать со слоями, и умение грамотно применять различные виды наложения параметров слоя, наложения прозрачности и применения художественных спецэффектов. Ножницы это основной инструмент для создания традиционного коллажа. В компьютерном искусстве традиционные ножницы заменили виртуальные инструменты и фильтры для выделения и обрезки изображений, которые имеют ряд преимуществ перед традиционным инструментом. В графических редакторах инструменты для извлечения объектов делятся на группы, которые имеют свою специфику при извлечении объекта. В группу простые геометрические выделения входят инструменты прямоугольное и овальное выделения. С помощью этих инструментов можно вырезать круг, овал, прямоугольник или квадрат любых размеров, не применяя при этом дополнительных инструментов, в отличии от традиционной техники, где бы понадобились чертежные инструменты. Вторая группа – это группа Лассо. Используя инструменты лассо для извлечения фрагментов, можно вырезать более сложные формы. Инструмент лассо работает по принципу карандаша, обрисовывается нужный фрагмент, копируется и вставляется на новую рабочую плоскость. Чтобы вырезать архитектурное сооружение, художник использует прямолинейное лассо, если нужно вырезать более сложные фрагменты, например, людей, животных, то художник использует в своей работе магнитное лассо, инструмент как бы примагничивается к контуру объекта. При извлечении нужных фрагментов из общего фона, изображение можно масштабировать, чтобы вырезать более точно мелкие детали объекта. Еще одно преимущество цифровых инструментов – это сглаживание и растушевка краев, вырезанных объектов, что позволяет выполнить при монтаже плавный переход от одного объекта к другому. Новый инструмент освобождает от эффектов наклеенности, наложенные фрагменты воедино сливаются в общую композицию, лишая произведение фрагментарности. Компьютерные технологии при создании коллажа минимизируют, с одной стороны, рукотворность, а с другой, напротив, расширяют возможности, придавая новое качество коллажному произведению. Основоположниками в разработке технологии создания и развития компьютерного коллажа являются такие художники как, Лиллиан Шварц, Марго Лавджи, Жан-Пьер Иварал, Мишель Бобо, Шерри Лондон, Хелен Голден, Екатерина Макентайр.

Для Лиллиан Шварц компьютер – это превосходящий фотографию инструмент для создания изображений и обработки изображения. Она фотографировала художественные произведения: картины, скульптуры, рисунки и печатные издания, где были собраны репродукции музея Современного Искусства в Нью-Йорке. Она хранила их в компьютерной базе

данных и создавала коллажи. Лиллиан Шварц совместила изображения на мониторе компьютера и создала композицию, которая демонстрировала сходство между автопортретом Леонардо и его Мона Лизой.

В творчестве Марго Лаваджи встречаются различные виды компьютерной обработки. Марго Лаваджи вводила данные извне, сканировала различные изображения: фотографии, репродукции картин, преобразовывая их в лирические композиции, создавая коллажи, внося в них художественные эффекты, которые можно было воспроизвести только с помощью компьютерных технологий. В 1984 году Лаваджа исследовала отношения между иллюзией и действительностью, данные исследования вели ее от тонального зерна фотографии к ее первому столкновению с компьютерными пикселями. В этом же году Лаваджа начала свою первую инсталляционную работу, в которой использованы многократные изображения скульптуры, которые она прежде использовала в создании печатных изданий, книг, фотографий.

Многие работы Жан-Пьера Иварала выполненные в технике коллаж, такие как Мона Лиза (1989), включает двенадцать визуальных композиций, основанных на числовом анализе, он разбил изображение Моны Лизы Леонардо Да Винчи на измеримые элементы. Их строго геометрическая структура делает возможным не только воссоздание первоначального изображения, но также дает возможность в создании многообразных композиций иного лица, с теми же самыми элементами. Каждая общая форма может быть рассмотрена как геометрическая комбинация элементарных единиц, доступных для реконструкции. Именно в систематической эксплуатации этой области художник может создавать абстрактные визуальные композиции. Ричард Мэйл также разбивал изображения на составные элементы, составляя новые композиции. Одна из работ, выполненная в этом стиле – это Рождение Венеры, которая была экспонирована в Далласе в 1990 г. на выставке «Сиграф - 90». Это было цифровое изображение, основанное на картине Боттичелли «Рождение Венеры», где изображение было создано с помощью математического программирования, Ричард Мэйл заменил и объединил изображение Венеры на фигуру Элвиса Пресли [7].

Екатерина Макентайр, фотохудожник, работает на компьютере в технике коллаж с 70-х годов. В настоящее время занимается графическим дизайном, созданием художественных плакатов и иллюстрированием книг, используя технику коллаж. Ее коллажи сочетают в себе природные и искусственные объекты. Некоторые ее коллажи с изображением киборгов химер, но большинство ее работ с изображением обнаженных людей. Обнаженные фигуры в постерах Екатерины Макентайр, символизируют чистоту, природное начало, глубокую сущность человечества, излучают благополучие. Химеры, киборги в произведениях Екатерины Макентайр показывают высокомерие людей по отношению к животным и к природе. Для Фотохудожника Екатерины Макентайр компьютер – это исключительно инструмент для создания цифровых картин в технике коллаж. Екатерина Макентайр в основном работает в программе adobe Photoshop. Photoshop, расширяет творческие возможности для создания художественных произведений.

Работы художницы Хелен Голден, основоположника в области цифрового изобразительного искусства, эклектичны, сочетают в себе компьютерную графику с офортом, живописью и фотографией. Хеллен переводила в цифровой формат готовые произведения, выделяла нужные фрагменты и создавала коллажи. Это один из распространенных прием в создании коллажей, который использовали еще Советские авангардисты такие как, Родченко, Степанова, Галаджев, Телингатер и др.

Сочетание традиционных методов с возможностями компьютерных графических программ расширили творческий потенциал художника. Из сканированного материала, она собирала коллажи, применяла к ним художественные спецэффекты, деформировала, создавая иллюзорные композиции. Многие работы Хеллен Голлден начинала создавать непо-

средственно на компьютере с помощью графических программ, распечатывала на принтере и дорабатывала карандашами или красками. Большинство работ Хелен Голлден, абстрактны. Она разрезала на компьютере фотографии и линогравюры на очень мелкие кусочки и составляла абстрактные композиции в хаотичном порядке. При создании абстрактных коллажей Хелен Голлден опиралась на творчество кубистов и футуристов, в основе ее коллажирования лежит структурирование из простых, беспредметных элементов — плоскость, цвет, линия - тех или иных композиций. Иногда в своих абстрактных коллажах Хелен Голлден использовала сочетание фотографий с трехмерными объектами, созданных в графических редакторах трехмерной графики, тем самым она заложила основу компьютерного ассамбляжа [8].

С развитием графических редакторов и компьютерных технологий усложняется и коллаж, коллаж становится более совершенен и разностильным. Компьютерные художники современности создают коллажи во всех стилях и направлениях изобразительного искусства от неоклассицизма до авангарда. Развитие компьютерного коллажа и компьютерной графики в России связано с русским неоклассицизмом и с основанием в конце 80-х годов XX столетия в Петербурге Т. Новиковым «новой академии изящных искусств. Коллажи О. Тоберелутс — это воспоминание о прошлом, каким бы хотелось его видеть. Художница сама становится героиней своих произведений. Стилистически определить ее творчество можно как неоклассицизм, пропущенный через постмодернистское сознание, как эклектичный мир, в котором изображены античные храмы, ренессансные интерьеры, голландские мельницы и костюмы от дизайнера К. Гончарова как штрих современности. Безграничные возможности компьютерной графике придают работам О.Тоберелутс нереальность и сверхъестественность.

Ю. Барина, московская художница, работает в технике коллаж средствами компьютерной графики. Компьютерный спецэффект позволяет создать видимость непрерывности переходов. Коллаж Ю. Бариной - это движение художественного замысла от четкой предметности натюрморта, от реального мотива пейзажа к свободной композиции, к абстрактной форме. Ю. Барина работает с природным материалом, все объек-

ты в ее картинах - реальные: сканированные листья, семена, насекомые, собранные в единый натюрморт уже на компьютере. Это необычная для российской компьютерной графики работа - коллаж из реальных объектов. Ее работы напоминают малых голландцев и портрет, в котором профиль человека составлен из фруктов, овощей и цветов. Из этого натюрморта она создала две "философские" работы - это желтое "Солнце" на синем фоне и композиция "Земля" с колесом от детского трактора. Обе работы не просто натюрморты, а символические композиции. Если "Солнце" уже выглядит вполне двумерной картиной, то "Земля" по-прежнему сохраняет в себе эффект объемной инсталляции и скульптурность реальных объектов. Эта художественная линия, сочетающая в себе реальные, осязаемые, вещные объекты и компьютерную графику [9].

Современные компьютерные технологии позволяют реализовывать самые смелые идеи художников сюрреалистов. Картины Джорджа Грие (Юрия Грибановского), Омского художника полны мощного визуального импрессионизма и философских поисков. Использование фото-реалистической манеры письма усиливает зрительное восприятия его сюрреалистических идей. Его компьютерные произведения являются экстраординарным зрительным отражением его мыслей, философских убеждений и фантазий. Часто путешествуя в под-сознание, Джордж Грие показывает волшебный и игривый, иногда похожий на сон, мир, украшенный совершенными деталями. Иллюзии, мистический романтизм, волшебство и фантазии широко представлены в его фото - реалистическом виртуальном мире, не всегда спокойном и миролюбивом. Напряжение и отчуждение является неотъемлемой частью событий, происходящих в пейзажах его воображения [10].

Таким образом, можно отметить, что в компьютерном коллажном пространстве может существовать абсолютно все. Формы и образы, не имеющие никаких аналогий в реальности, в коллаже могут жить с полной достоверностью, подкрепленной конкретностью и реальностью их материала. Коллаж, созданный средствами компьютерной графики, - это движение художественного замысла от четкой предметности натюрморта, от реального мотива пейзажа к свободной композиции, к абстрактной форме.

#### Библиографический список

1. Hoffman, Ed. by K Collage Critical Views. Ed. by K. UMI Research Press, London, 1989.
2. Коллаж в России. XX век [Э/п] URL: <http://www.gorodovoy.spb.ru/rus/news/culture/618361.shtml>
3. Бычков, В.Д. Феномен неклассического сознания // Вопросы философии. – 2003. - № 10.
4. Афанасьев, М.Н. Западные концепции художественного творчества. - М.: Высшая школа. - №10.
5. Гулыга, А.В. Что такое постсовременность? // Вопросы философии. - 1988. - № 12.
6. Шляхтина, С.А. Обзор пакетов для разработки презентаций [Э/п] URL: <http://www.compress.ru/Archive/CP/2004/12/40/>
7. Popper, F. Art of the Electronic Age. – L., 1993.
8. Artist's Statement [Э/п] URL: [http://www.helengolden.com/the\\_artist/the\\_artist.html](http://www.helengolden.com/the_artist/the_artist.html)
9. Петрова, Н.П. Передвижники и малые голландцы возвращаются. [Э/п] URL: <http://www.museum.ru/museum/cga/art/bios/index.html>
10. Неосюрреализм Джорджа Грие [Э/п] URL: <http://www.liveinternet.ru/community/2810404/post99376662/>

#### Bibliography

1. Hoffman, Ed. by K Collage Critical Views. Ed. by K. UMI Research Press, London, 1989.
  2. Collage in the Russian The XX-th century [E/r] URL: <http://www.gorodovoy.spb.ru/rus/news/culture/618361.shtml>
  3. Byichkov, V.D. Phenomenon of nonclassical consciousness // Philosophy questions. – 2003. - № 10.
  4. Afasijev, M.N. The western concepts of art creativity. - M.: The higher school. - № 10.
  5. Gulyiga, A.V. What is the postpresent? // Philosophy questions. - 1988. - № 12.
  6. Shliahtina, S.A. The review of packages for working out of presentations. [E/r] URL: <http://www.compress.ru/Archive/CP/2004/12/40/>
  7. Popper, F. Art of the Electronic Age. – L., 1993.
  8. Artist's Statement [E/r] URL: [http://www.helengolden.com/the\\_artist/the\\_artist.html](http://www.helengolden.com/the_artist/the_artist.html)
  9. Petrova, N.P. Peredvizhniki and small Dutches come back [E/r] URL: <http://www.museum.ru/museum/cga/art/bios/index.html>
  10. George Grie's neosurrealism [E/r] URL: <http://www.liveinternet.ru/community/2810404/post99376662/>
- Статья поступила в редакцию 15.03.11

УДК 7.07

**Usanova A.L. PROBLEMS IN STUDIES OF ARTISTIC AND FOLK TRADITIONS OF THE FIRST HALF OF THE 20<sup>th</sup> CENTURY AS A SPECIFIC TYPE OF FOLK ART.** The paper deals with the consequent characterization of different contexts in studies of folk art and folk artistic traditions in Russian art studies of the 20<sup>th</sup> century. The author

places an emphasis on the effectiveness of the interdisciplinary approach to the study of imaginative system in different types of folk art.

**Key words:** folk art, Russian art studies of the 20<sup>th</sup> century, artistic and folk traditions, folk arts and crafts, art crafts.

*А.Л. Усанова, канд. искусствоведения, доц. каф. ТИиК АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: alla\_leo@mail.ru*

## **ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-БЫТОВЫХ ТРАДИЦИЙ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА КАК ОСОБОЙ ФОРМЫ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА**

В работе последовательно характеризуются различные контексты исследования народного искусства, народных художественных традиций отечественным искусствоведением в XX веке. Акцентируется внимание на результативности междисциплинарного подхода в изучении образной системы различных форм народного художественного творчества.

**Ключевые слова:** народное искусство, отечественное искусствоведение XX век, художественно – бытовые традиции, народное декоративно-прикладное искусство, художественные промыслы.

В условиях кризисных проявлений в отечественном искусстве историки искусства, художники, культурологи на протяжении более сотни лет обращаются к изучению потенциала народного искусства во всем его многообразии как источнику вдохновения и творческого обновления. Со времен «абрамцевского кружка» в истории отечественного искусства и искусствоведения можно выделить ряд разно уровневых этапов обращения к народной художественной культуре, результатом которых явились ярко выраженная национальная, народная основа художественных произведений и фундаментальные исследования в области народного искусства.

В начале XX века, в период активных творческих исканий нового художественного языка, когда основу многих новаторских художественных течений составляло «смещение французского с нижегородским», появляются труды В. Стасова, Н. Бердяева, В. Воронова, А. Некрасова. Авторы рассматривали семантическую природу крестьянского искусства, его историю, и образную систему традиционного народного искусства. Позднее, в работах А. Бакушинского, В. Василенко рассматриваются вопросы преемственности художественных традиций.

В послереволюционное десятилетие центром изучения народного искусства (понятие «народное искусство» введено в обиход в 20-е годы) и координирования организованной (артельной, промысловой) формы работы народных мастеров становится бывший Кустарный музей (современный Всероссийский Музей декоративно-прикладного и народного искусства им. С.Т. Морозова). В 1932 году на базе музея как структурное подразделение создается Научно - экспериментальный кустарный институт. В течении десятилетия Музей занимается собирательской, выставочной, хранительской и научной деятельностью, открывает постоянную экспозицию по истории крестьянского искусства XVIII-XIX вв. и современной художественной промышленности. Наряду с выполнением функции хранения и экспонирования, он оставался базой для практической работы с художниками промыслов.

Следует отметить, что практические шаги государства в области народного искусства выражались, прежде всего, в создании небольших артелей в традиционных центрах художественных промыслов (после 1917 года) с последующим их укрупнением в 1930-х годах. Эти процессы вполне соответствовали духу эпохи «индустриализации» и существенно облегчали распространение и внедрение идей о новом формате «народности», о новом социалистическом содержании народного искусства. В этом отношении показательна история формирования палехского центра лаковой миниатюры на основе старейшего иконописного промысла, народных промыслов Кунгура, обеспечивающих Сибирь в 80-х – 90-х годах XIX века небольшими гипсовыми статуэтками анималистической направленности «зайчики», «петушки» и т.д. Из воспоминаний старейшего кунгурского модельщика Н.М. Давыдова о работе артели в начале 30-х годов XX века: «Правительство разре-

шило иметь подсобные мастерские, и мы со своей семьей из четырех человек организовали цех по производству гипсовых изделий. Вырабатывали бюсты вождей и писателей, барельеф «Крепи оборону СССР» и другие изделия, которые пользовались большим спросом. Через год мастерская объединяла уже 20 человек» [1; 2]. Таким образом, трансформация традиционных форм народного искусства и как следствие художественно – бытовых традиций, начавшаяся еще в 90-х годах XIX века, в последующие три десятилетия, приобретает причудливые формы «промежуточной» художественной культуры. Настоящий процесс, обусловленный наступлением индустриальной эпохи и утратой семантических функций предметной среды под натиском городской культуры, форсируется революционными преобразованиями в начале XX века.

В среде широких кругов особенного городского населения в 30-х годах и послевоенное десятилетие, отмечается возрастающий интерес собственно к произведениям народного декоративно - прикладного искусства и художественных промыслов [3]. Особой популярностью в мужской и женской одежде 30-х начале 50 - х годов, пользуется вышивка как элемент декора, выполняя эстетические функции и обеспечивая «народность» костюма, в оформлении жилого интерьера – распространены кружевные подзоры, рушники.

В то же время научно – исследовательская работа в области народного искусства в этот период продолжает концентрироваться на изучении истории народного искусства и кураторской деятельности в сфере развития художественных промыслов. В 1940 году выходит первый том коллективного монографического труда «Народное искусство СССР в художественных промыслах» посвященного традиционному творчеству народов советских республик и развитию художественных промыслов как его логическому продолжению. В 1946 году Кустарный музей переименовывается в Музей народного искусства Научно-исследовательского института художественной промышленности. В советском искусствоведении складывается упрощенная система классификации народного творчества: история народного искусства, точнее крестьянского, поскольку еще в конце 20-х годов, по выражению М.Некрасовой, «в теорию вошло понятие народного искусства – как прошлого, крестьянского прошлого» и его современные формы - самостоятельное художественное творчество и система художественных промыслов [4]. Исследователь народного искусства М. Некрасова, отмечает губительность данной политики, как для искусства, так и для развития теории искусствоведения: «Народность, органично проявлявшаяся в творчестве крестьянских мастеров, к середине 30-х годов, директивно заменяется «Народностью», слитой с партийными установками на искусство, где специфика творческая и художественная не принимаются во внимание. На это была направлена и наука, давшая свои результаты в 50-е годы» [5].

Следующий этап, изучения народного искусства связан с демократическими процессами в культурной политике СССР

начала 60-х годов. В этот период проводится активная работа по музейному строительству в регионах, предпринимаются этнографические экспедиции в ранее «закрытые» для исследования территории русского Севера, Западной и Восточной Сибири, что существенно расширяет источниковую базу для дальнейшей исследовательской работы. Эмпирический материал, оказавшийся в поле зрения специалистов, в первую очередь искусствоведов, включал в себя не только образцы крестьянского искусства прошлых эпох, но и некоторые предметы быта, утварь начала XX века, отличающиеся нетрадиционными приемами декорирования или другими формальными признаками.

В 70-х, начале 80-х г. выходит ряд монографий, статей посвященных различным художественным явлениям, определяемых авторами как «народные», например, в 1977 году выходит работа Т. Семеновской «Народное искусство и его проблемы: Очерки», в 1975 году Н. Шкаровской «Народное самодеятельное искусство», в 1983 году монография М. Некрасовой «Народное искусство как честь культуры. Теория и практика». Явные понятийные разночтения, не только инициировали вопрос о терминологическом определении различных форм низового творчества XIX – XX веков (примитив, фольклор, наивное искусство, китч), но и включении их в сферу научного знания.

Исследовательская работа в 90-е годы, концентрируется на углубленном изучении различных аспектов народного творчества XIX начала XX веков. Историки уделяют особое внимание развитию капиталистических отношений в ходе формирования крестьянских промыслов, развитию кустарно-ремесленной деятельности. Этнографы изучают предметный мир народной художественной культуры сквозь призму устойчивых элементов изобразительного искусства, рассматривая их как результат творческой деятельности этноса или ос-

воения этносом художественных традиций в процессе культурных взаимодействий. Искусствоведы анализируют систему художественных средств и образную основу в различных видах традиционного народного искусства (художественная резьба, декоративная роспись, ковка и т.д.), смысловой язык нетрадиционных форм народного творчества (примитив, наивное искусство, городском фольклоре). Как результат междисциплинарного исследования, в 2000 году выходит коллективный труд под редакцией Н. Михайловой «Народная культура в современных условиях». В эпитафе приводится тезис М. Некрасовой о народном творчестве как о саморазвивающемся явлении, о том, что «некоторые виды творчества, а с ними и сами предметы продолжают рождаться и жить в народной бытовой культуре» [6].

В настоящее время, когда в обществе наблюдается всплеск интереса к искусству, культуре, быту советского периода, а при характеристике различных художественно-культурных, бытовых явлений, все чаще обращаются к обобщающему понятию – «советский стиль», такой подход к изучению художественно-бытовых традиций в СССР 1 п. XX, представляется нам наиболее продуктивным. Всесторонний анализ художественно - бытовых традиций формирующихся в 20-х -50-х годах, как уникальной образной системы, позволит объективно рассматривать процессы, происходящие в современной народной художественной культуре, искусстве XX - XXI веков. В этом отношении неопределимым источником для изучения является наследие региональных краеведческих, этнографических, тематических музеев, которое может и должно быть интерпретировано, поскольку музейный предмет является не только иллюстрацией факта истории, но и носителем материальной, духовной, художественной культуры, медиатором символов и смыслов, реконструирующим элементы цельной образной системы народной художественной культуры.

#### Библиографический список

1. Некрасова, М.А. Искусство Палеха. М., 1966.
2. Федосова, И.Н. Изделия из модельного гипса производства Кунгурской артели имени 18-ой парт конференции / <http://www.art59.ru>
3. Наумкина, Н.Н. Библиотека Музея народного искусства им. С.Т. Морозова / <http://www.vmdpni.ru/data/publications.htm>
4. Некрасова, М.А. Народное искусство как часть культуры. Теория и практика. - М., 1983.
5. Некрасова, М.А. Народное – как сущностное определение народного искусства // Народное искусство России в современной культуре XX -XXI век. - М., 2003.
6. Народная культура в современных условиях / отв. ред. Н.Г. Михайлова. - М., 2000.

#### Bibliography

1. Nekrasova, M. The art of Palekh. - M., 1966.
2. Fedosova, I. Products from model gypsum production Kungurskaya Artel named the 18th partner conference / <http://www.art59.ru>
3. Naumkina, N. Library of the Museum of Folk Art. ST Morozov / <http://www.vmdpni.ru/data/publications.htm>
4. Nekrasova, M. Folk art as part of the culture. Theory and practice. - M., 1983.
5. Nekrasova, M. People - as the essential definition of folk art / folk art of Russia in the modern culture of XX-XXI century. - M., 2003.
6. Popular culture in modern terms / Ed. N. Mikhailova. - M., 2000.

Статья поступила в редакцию 15.03.11

УДК 7.034 (45-57)

*Prokhorova T. V. SIBERIAN ICONS OF GALAKTOTROPHOUSA.* The article researched and analyzed two Siberian icons of Our Lady Galaktotrophousa. Most likely, icons from the Irkutsk Art Museum and from Resurrection cathedral of Semipalatinsk are the replica of different originals. They reflect trends in iconography of Western and Eastern Siberia 18th and 19th centuries.

**Key words:** the Siberian icon, replica (copy), iconography type, canon, academic painting, archaistic traits.

**Т.В. Прохорова**, преп. Новосибирской государственной архитектурно-художественной академии, Новосибирск, E-mail: kontur73@mail.ru

## СИБИРСКИЕ ИКОНЫ БОГОМАТЕРИ МЛЕКОПИТАТЕЛЬНИЦЫ

Рассмотрены и проанализированы две сибирские иконы Богоматери Млекопитательницы. Икона из Иркутского художественного музея и образ из Семипалатинского Воскресенского собора, скорее всего, являются списками, выполненными с различных оригиналов и отражают тенденции развития иконописи в Западной и Восточной Сибири в XVIII – XIX вв.

**Ключевые слова:** сибирская икона, список (копия), иконографический тип, канон, академическая живопись, архаичные черты.

В XVIII веке церковная реформа Петра I, упразднившая патриаршество введением коллегиального управления – Святейшего Синода, способствовала изменениям в искусстве, открыв его воздействию западной культуры. Проводя политику просвещения и критикуя чин и обряд Православной церкви, Петр стал опираться на воспитанников Киевской духовной академии, ориентированной на европейскую систему средневекового образования. В первой половине XVIII в. высшее духовенство в России практически полностью состояло из украинцев выходцев. В XVIII веке Тобольскую и отделившуюся от нее Иркутскую епархию также возглавляли преимущественно малороссийские митрополиты.

Благодаря сибирскому духовенству, ведущему свое происхождение с Украины, происходит переориентация иконописных вкусов в Сибири, в иконопись проникают западно-европейские тенденции. Естественно, что митрополиты привозили с собою в Сибирь уклад и церковные традиции своей родины. В сибирских иконах этого времени угадываются не северные, как на начальном этапе ее развития, а южно-русские и украинские влияния, появляются сюжеты, свойственные западноевропейской живописи.

Ярким примером является появление икон Богоматери Млекопитательницы в Сибири. С 1712 по 1715 гг. сибирскую кафедру возглавлял митрополит Иоанн (Максимович) из Чернигова, окончивший Киевско-Могилянскую духовную академию. В Тобольск Иоанн прибыл с двумя иконописцами, и привез с собою иконы: копию с Черниговской Божией Матери Ильинской на полотне, хранившейся в Тобольском кафедральном соборе и икону Богоматери Млекопитательницы.

Икона Черниговской Богоматери особо почиталась на родине Иоанна, в XVII - XVIII вв. список с этой иконы имелся

практически в каждом храме Чернигова. Особое отношение митрополита к этому образу отмечено тем, что он скончался в Тобольске в 1715 г. коленапреклоненным в молитве перед этой иконой.

Вторую привезенную икону - Богоматери Млекопитательницы, в 1714 г. Иоанн пожаловал ясашиным князьям Чулымских татар, принявшим крещение от предшественника Иоанна, Филофея Лещинского. Икона была пожалована с благословением на постройку церкви в с. Чердацком, расположенном в 150 верстах от Томска. В 30-е гг. XIX в. икона прославилась, избавив жителей с. Зыряновского от падежа скота. По словам И.А. Евтихевой, после крестного хода, икону, написанную на полотне, наклеили на доску и изготовили медную посеребренную ризу, а позже она была вызолочена. В 1871 г. икона погибла в пожаре, сохранилось только ее описание: «Святейшая Мать изображена на ней чудными и ясными красками, достойными небесной красоты, сидящая в саду под масличными деревьями, окруженными решеткой» [1, с. 214].

Как выглядела икона Богоматери Млекопитательницы, привезенная митрополитом Иоанном, достоверно неизвестно, но традиционная иконография этого образа далека от описанных подробностей. Можно предположить, что со столь почитаемых митрополитом икон был сделан не один список как привезенными им иконописцами, так и местными мастерами, а списки, распространившись, конечно, могли сохраниться. В Сибири известны две иконы с таким сюжетом: икона Богоматери Млекопитательницы из Иркутского художественного музея (илл. 1, а) и образ Млекопитательницы из Воскресенского собора г. Семипалатинска (ныне г. Семей, Восточный Казахстан) (илл. 1, б).



Илл. 1. а) Богоматерь Млекопитательница. Иркутский областной художественный музей им. В.П. Сукачева;  
б) Богоматерь Млекопитательница. Воскресенский собор г.Семей. Казахстан

Даже при первом рассмотрении очевидны существенные различия в их написании. Дальнейший сравнительный анализ этих изображений доказывает их происхождение от разных оригиналов. Для выяснения, какая из икон является списком с привезенного в Сибирь митрополитом Иоанном образа, необходимо обратиться к истории сложения иконографии образа Богоматери Млекопитательницы.

Богоматерь Млекопитательница или «Галактотрафуса» (греч.), является единственным иконным изображением Марии, кормящей грудью Младенца Христа и относится к разно-

видности иконографического типа «Умиление». Почитаем был этот сюжет на юге Европы – в Италии, Греции, на Балканах. На Руси икона Божией Матери «Млекопитательница» не получила большого распространения и является иконографической редкостью для российской, тем более для сибирской иконописи.

Византийская иконография выработала семь основных типов изображений Богоматери. Все эти типы вошли в обиход греко-итальянской иконописи и итальянской живописи, и, обогатившись вариантами, перешли в иконопись греческую.

Такая тесная взаимосвязь православного востока и католического запада способствовала проникновению в позднюю греческую и русскую иконопись западных сюжетов.

Древнейшее изображение Млекопитательницы – мозаика церкви Св. Марии в Трансевере (середина XII в.) [2, с. 32]. В сиенской и флорентийской живописи XIV-XV вв. были распространены два варианта иконографии этого сюжета: с Младенцем полулежащим на руках Матери и с положением Младенца сидящим на Ее коленях. Существует еще иконографический вариант Богоматери Млекопитательницы – «Блаженное Чрево», отличительной особенностью которого является положение Марии, сидящей на подушке на земле. Младенец на этой иконе возлежит на левой руке Богоматери, правой рукой касаясь ее груди. Названием иконы послужили начальные строки евангельского текста, обращенного к Христу: «Блаженно чрево, носившее Тебя, и сосцы, Тебя питавшие» (Лк 11. 27), отражающие иконографию образа.

«Восточный» вариант источника иконографии сохранило церковное предание Хилендарского монастыря на Афоне, утверждающее, что древнейшая икона Богоматери Млекопитательницы находилась в Лавре святого Саввы Освященного под Иерусалимом. Св. Савва скончался в 532 г., завещав эту икону одноименному ему паломнику, после чего около семи веков икона находилась в Лавре. В первой половине XIII века Палестину посетил святитель Савва, первый архиепископ Сербии, которому Лавра благословила образ «Млекопитательницы». На обратном пути из Палестины в Сербию святы

тель Савва посетил Святую Афонскую Гору, где им был основан Хилендарский монастырь. Именно этой обители он оставил в наследство икону Божией Матери «Млекопитательница». Богоматерь на этой иконе изображена в царском венце, поддерживаемом двумя ангелами, с Богомладенцем, сидящим на ее правой руке (илл. 2, а). Восточное происхождение первооригинала данной иконы подвергается сомнению Н.П. Кондаковым, утверждающим, что икона вряд ли может быть отнесима к древней византийской иконописи: «Византийская иконография не знает такого памятника и подобные темы принадлежат позднему периоду западного искусства» [2, с. 37].

В России и на Украине известны несколько прославленных списков с этого образа. Один из них был послан в 1860-м году в Курскую губернию, другой обретен в 1650 году в двадцати верстах от города Минска. Два списка находятся в Одессе: первый, привезенный преподобным Гавриилом Афонским, находится в Свято-Успенском одесском мужском монастыре. На рамке иконы справа и слева расположены редчайшие святыни: часть ризы Христа Спасителя и часть хитона Пресвятой Богородицы. Второй, также находится в Ильинском соборе этого монастыря, это аналойная икона Божией Матери «Млекопитательница» с надписью на обратной стороне самого преподобного Гавриила Афонского: «Варваре Ивановне Туробовой в память закладки храма Пр. Илии от настоятеля Афонского Ильинского скита Архимандрита Гавриила 10 ноября 1894 г.» (илл. 2, б).



Илл. 2. а) Древняя чудотворная икона «Млекопитательница», привезенная св. Саввой Сербским из палестинской лавры св. Саввы Освященного в XIII веке. Афон; б) Богоматерь Млекопитательница. Образ привезенный со Святой горы Афон прп. Гавриилом Афонским. Свято-Успенский монастырь. Одесса.

Список, хранящийся в Москве также связан с именем прп. Гавриила Афонского. В 1894 г. в течение двух месяцев в Богоявленском соборе находилась привезенная из афонского Ильинского скита его настоятелем архимандритом Гавриилом икона Божией Матери Млекопитательница. В дар и благословение Богоявленскому храму архим. Гавриил оставил список с иконы афонской работы конца XIX в., который хранится в соборе и представляет собой икону Млекопитательницы с предстоящими святыми Николаем Чудотворцем и пророком Иоанном Предтечей. Пресвятая Богородица изображена в царском венце, который поддерживают коленопреклоненные Ангелы.

Сравнение всех представленных образов показывает идентичность афонскому оригиналу и неизменность иконографического типа, решаемого разными иконописцами каждый раз несколько по-своему, соответственно вкусам своего времени. Так, одесский список, точно повторяя композицию древней афонской иконы, имеет приметы современности:

орнаментации каймы мафория, венца, барочных картушей с изображением святых.

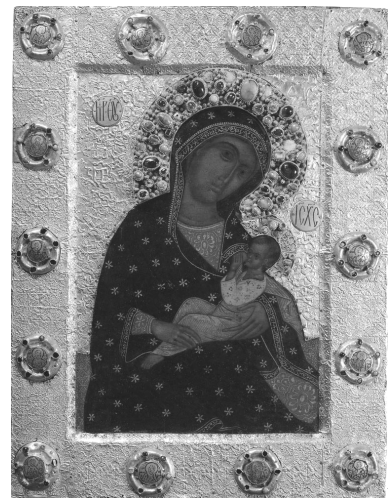
Семипалатинская икона Млекопитательницы (илл.1, б) также может быть поставлена в этот ряд икон. Она представляет собою изображение Богоматери на голубом «небесном» фоне, сидящей с поворотом слева направо к Младенцу, опирающемуся на ее правую руку. Фигура Марии имеет поколенный обрез, что характерно для украинских и южно-русских Богородичных икон XVII в. Правой рукой Мария поддерживает спинку, а левой ножки Младенца, который обеими руками держится за грудь Матери. Голова Марии чуть склонена к Младенцу, взгляды обоих направлены вперед, «на зрителя». Младенец Иисус лежит на коленях Марии, ножки его сведены вместе и согнуты в коленях. Богоматерь одета в тунику и мафорий – длинное женское покрывало замужней женщины, украшенный на плечах и челе Богородицы тремя звездами, символизирующими одновременно Ее «тройное девство» и Святую Троицу.



Икона Млекопитательницы, в композиции не отступая от иконографического канона, представляет собою поздний образец иконописи, что выражается в живописности изображения. Лики Марии и Младенца даны в трехчетвертном повороте, их отличает анатомически правильный рисунок и светотеневая моделировка, свойственные академической живописи. Светлая кожа, тронутая нежным румянцем, подчеркнута холодноватыми тенями и зеленоватыми рефлексам на подбородке и под глазами, хорошо «вылеплен» объем губ, а форму подбородка и носа подчеркивают слабые блики. Великолепно исполненные большие карие глаза Богоматери с чуть красноватыми веками и блестящим зрачком выражают тихую печаль образа Марии. Хорошо разработаны мягкие складки одежд. Золотую кайму мафория украшают камни красного и зеленого цвета, прописанные объемно, имеющие яркий белильный блик. Также, по всем правилам академической живописи разработана фигурка голубоглазого и светловолосого Младенца Христа. Его длинный светло-зеленый хитон украшен по горловине живописно исполненной золотой каймой. Фигуры парящих ангелов имеют такую же тщательную светотеневую моделировку, но воспринимаются бестелесными и воздушными. Этот эффект иконописец умело подчеркивает белым цветом одежд и крыльев и более слабой тональной разработкой теней. Подобное живописное решение свойственно вышеупомянутой иконе из главного престола Ильинского храма Одесского Свято-Успенского монастыря (илл. 2, б). Роднит семипалатинский образ с одесским также и цветовое решение одежд: зеленая подкладка мафория Богоматери, перекликающаяся с нежно-зеленоватым хитоном Младенца. Соответствие семипалатинской иконы афонскому оригиналу и его малороссийским аналогом, позволяет предположить, что она является списком с иконы Богоматери Млекопитательницы, привезенной митрополитом Иоанном из Чернигова.

Богоматерь Млекопитательница Иркутского художественного музея (илл. 1, а) выделяется из этого ряда одноименных икон. Особенности композиции позволяют причислить данную икону к разновидности иконографии Богоматери Млекопитательницы, называемой «Блаженное Чрево».

Н. П. Кондаков и Н. П. Лихачёв отмечали связь этого извода также с итало-греческой живописью первой трети XIV в. [2, с. 36 ], [3, с.207]. Иконы Блаженного Чрева часто именуются иконами Млекопитательницы, так как являются разновидностью этого типа. Иногда икона «Блаженное Чрево» именуется «Барловской». Это наименование, как и «Барбарская», является искаженной формой от «Барградская», т. е. происходящая из города Бари. Согласно сказанию из рукописного сборника 1714-1716 гг., икона была принесена в Москву в 1392 г. из «Бара града Римския области», и поставлена в Благовещенском соборе Московского Кремля. Икона не сохранилась и известна по фотографии начала XX века (илл. 3, а). Композиция «Блаженное чрево» описана в иконописном подлиннике: «...Лице на шую страну, рукама же своима держаше Христа на лоне своем обвита во одежде и нозе Его, сядише ниско, до рама Ея. В руце Его десной сосец Ея и ссаше, а другой придерживаше» [4, стр. 274, 529]. Младенец на этой иконе также возлежит на левой руке Богоматери, правой рукой касаясь ее груди. Образцами этого варианта иконографии могут служить иконы из собрания Оружейной палаты ГММК (илл.3, б-в), и икона из ризницы Суздальского Спасо-Евфимиева монастыря, хранящаяся в Государственном Владимиро-Суздальском историко-архитектурном и художественном музее-заповеднике. Суздальский список исполнен иконописцем Иоанном Авксентьевым в 1664 г. На иконе есть надпись, содержащая историю ее создания, при этом дается искаженное наименование чудотворного образа – Хабаровская (илл. 4. а).



Илл. 3. а) . Богоматерь Блаженное Чрево (Барловская). XIV в. Утраченный оригинал иконы из Благовещенского собора Московского Кремля. Фотография из книги Н.П. Кондакова «Иконография Богоматери». СПб, 1910;  
б-в) Иконы «Богоматерь Блаженное Чрево». Кон. XVI - нач. XVII в. Оружейная палата Государственного музея Московского Кремля.

Иркутскую икону Млекопитательницы роднит с иконами «Блаженное Чрево» несколько композиционных особенностей. Во-первых, низкая посадка Богоматери и почти полнофигурное ее изображение, создается впечатление, что она сидит на небольшом возвышении от земли; во-вторых, поворот Марии справа налево к Младенцу на ее левой руке (на иконах Млекопитательницы чаще наоборот), в-третьих, отсутствие царского венца и ангелов, обычных для икон Млекопитательницы, и, наконец, изображение одежд. На иконах Млекопитательницы Младенец часто одет только в хитон, а на иконах «Блаженное Чрево» изображен еще и гиматий, окутывающий ножки Христа и одним краем лежащий на левой руке Богоматери под головкой Младенца. На иркутской иконе

изображен не хитон, но пелена, также накинутая на левую руку Марии.

Еще одна интересная особенность иркутской иконы – Богоматерь с Младенцем написаны в интерьере. Известно описание фрески XIV века в сербской церкви Богородицы Одигитрии в Пече с изображением Богоматери Млекопитательницы в интерьере. Богоматерь представлена сидящей на престоле под киворием с подвешенной к нему лампадой и кормящей Младенца, расположенного у Нее на коленях. С обеих сторон от престола изображены два поклоняющихся ангела. Иркутская Млекопитательница изображена не в церковном, а в быденном жилом интерьере, символически обозначенном несколькими деталями.



Живопись иконы сочетает в себе приемы древнего письма с новыми тенденциями. Архаичен рисунок ликов, кистей рук, а также драпировок, передаваемых резкими изломами прямых линий. Многочисленные выlicoобразные мелкие складочки драпировок, выписанные с ремесленной старательностью, дробят форму и усложняют ее восприятие. Нимб Богородицы испещрен лучеобразно расходящимися волнистыми линиями, подчеркивая декоративность.

Колорит иконы построен на теплых красно-коричневых оттенках. Тени и пробелы очень контрастны. Ритмично перекликаются яркие акценты композиции: алые туника Марии и кулиса; желто-оранжевые одежды Младенца, нимб Богородицы и зарево Голгофы. Живописность уступает декоративному ритму чередования цветовых пятен. Фигура Богоматери в красной тунике и темно-зеленом мафории написана очень крупно и выдвинута на первый план, усиливая монументальность образа. Глубину интерьеру придает холодноватый с сиреневым оттенком фон, как бы подсвеченный за спиной Марии.

Слева над головой Богоматери виднеется ниспадающая красная кулиса, отличающаяся от традиционного велума, символизирующего интерьер, бытовыми подробностями, прорисованы колечки, как бы прикрепленные к верхнему полю иконы. В глубине комнаты, справа от Богоматери размещена прямоугольная картина в раме, или может быть окно с видом на Голгофу, как символ будущих страданий Христа. На фоне озаренного неба виднеются два холма, на одном из которых возвышается крест. Склонившись над Сыном, Мария как бы пытается защитить его от Голгофы. Взгляд Ее больших печальных глаз из-под припухших век направлен не «на зрителя», как это принято в моленных образах, а опущен вниз, на

Младенца. Эта деталь усиливает ощущение интимности общения Марии с Младенцем, создает духовно-эмоциональную среду изображения, приближая икону к жанру религиозной живописи.

Чуть ниже, за спиной Богоматери красной краской нарисовано подобие лежащей лестницы или решетки. Это изображение можно рассматривать как лестницу, рисунок которой встречается на иконах в качестве символа соединения небесного с земным - Матери с Сыном. Однако горизонтальное расположение этой лестницы, за которой едва угадываются полустертые очертания вазона с цветами, вызывает ассоциацию с вышеприведенным описанием иконы Млекопитательницы, привезенной митрополитом Иоанном из Чернигова: «...Святейшая Мать изображена ... сидящей в саду под масличными деревьями, окруженными решеткой» [1, с. 214]. Следовательно, иркутская икона также может являться списком с первой иконы Богоматери Млекопитательницы в Сибири, но скорее она – список с икон Богоматери «Блаженное Чрево», имевших распространение в России.

Русские иконы Богоматери Млекопитательницы XVIII века часто изображают Богородицу в саду (илл. 4, б-в). Такое изображение прославляет Богоматерь в сравнении ее с плодоносящими деревьями – пальмой, кедром, маслиной, кипарисом. Божия Мать, из Которой «течет мед и млеко» (стих 6 икоса), мыслилась Подательницей Жизни вечной, образом Рая.

Возможно, иркутский иконописец, выполняя список с подобного оригинала, перенес изображаемое действие в интерьер, но счел необходимым оставить изображение древа, как символ Богородицы.



Илл. 4. а) Богоматерь Блаженное Чрево («Хабаровская»). Иван Авксентиев. 1664. Из ризницы Спасо-Евфимиева монастыря в Суздале. Государственный Владимиро-Суздальский историко-архитектурный и художественный музей-заповедник; б) Икона «Богоматерь Млекопитательница». Кон. XVII – нач. XVIII в. Древнерусская коллекция Георгия Костаки в Музее им. Андрея Рублева. Москва; в) Икона «Богоматерь Млекопитательница». XVIII в. Россия. Церковно-археологический кабинет Московской Духовной Академии, Троице-Сергиева лавра.

Таким образом, две сибирские иконы Млекопитательницы, скорее всего, являются списками, выполненными с различных оригиналов. Семипалатинская икона представляет собою типичное произведение западно-сибирской иконописи, строго придерживающейся композиции иконографического образца, и обнаруживает высокое качество академической живописи, свойственной для церковной иконописи XIX века. Мастер Семипалатинской иконы владел техникой академической живописи, тем не менее, он строго следовал официальной линии иконописания, соблюдая композицию и рисунок оригинала, не допуская вольностей: нет перспективы, лишних деталей. Она близка к украинским и московским образцам, имеет традиционную иконографию, характерную для южно-русских Богородичных икон XVII – XVIII вв.

Иркутская икона Богоматери Млекопитательницы близка к композиции икон «Блаженное Чрево», бытовавшим в России

в XVI-XVII вв. Восточно-сибирская иконопись, развивавшаяся вдали от регламентирующего влияния Тобольского Софийского дома, выработала свои особенности. Автор иркутской иконы, обнаруживая архаичные черты в рисунке и живописи, тем не менее смело и творчески подходит к композиционному решению, вводя в икону интерьер, осуществляет попытку изображения прямой перспективы, ищет и подчеркивает эмоциональную выразительность сюжета. По сути, это уже не икона, а картина на религиозную тему, окрашенная эмоционально, изображающая Богоматерь в образе земной женщины, по обычаю кормящую свое дитя в собственном доме. Такое «вольное» отношение к иконографическому образцу – примета Нового времени, сформировавшего светское мировоззрение художников-иконописцев, и толкнувшего их к поиску новых выразительных средств.

## Библиографический список

1. Евтихиева, И.А. Томская икона // Сибирская икона. - Омск, 1999.
2. Кондаков, Н.П. Иконография Богоматери. Связи греческой и русской иконописи с итальянской живописью раннего Возрождения. - СПб., 1910.
3. Лихачев, Н.П. Историческое значение итало-греческой иконописи. Изображения Богоматери в произведениях итало-греческих иконописцев и их влияние на композиции некоторых прославленных русских икон. - СПб., 1911.
4. Маркелов, Г.В. Книга иконных образцов. - СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2001. - Т. I.

## Bibliography

1. Evtihieva, I.A. Tomsk icon // Siberian icon. - Omsk, 1999.
  2. Kondakov, N.P. Iconography Of The Mother Of God. The Greek and Russian icons from the early Italian Renaissance painting - St. Petersburg, 1910.
  3. Likhachev, N.P. Historic Italo-Greek icon painting. The image of our Lady in the works of Italo-Greek icon painters and their influence on the composition of some famous Russian icons. - St. Petersburg, 1911.
  4. Markelov, G.V. Russian icon designs, Book-Publishing House Ivan Limbah, 2001. - Vol. I.
- Статья поступила в редакцию 15.03.11

УДК 821.161.1

*Shunkov A.V. HAGIOGRAPHY IN THE STORY «MATRENIN COURT YARD» BY A.I. SOLZHENICIN.* The subject of the article is the story «Matrenin court yard». The article analyses the point of hagiography. Elements of a hagiographical genre are under consideration of the spatial organization of the story, artistic images. The article considers the interpretation of some motives which are traditional for a genre of hagiography, their role in construction of a plot and expression of an author's position is also comprehended.

**Key words:** a genre originality, hagiographical tradition, an author's position, poetics.

**А.В. Шунков, канд. филол. наук, доц., г. Кемерово, E-mail: alexandr\_shunkov@mail.ru**

## ЖИТИЙНЫЕ ТРАДИЦИИ В РАССКАЗЕ А. И. СОЛЖЕНИЦИНА «МАТРЁНИН ДВОР»

Предметом рассмотрения является рассказ «Матренин двор», который анализируется в контексте житийной традиции. Выявляются элементы агиографического жанра при рассмотрении пространственной организации рассказа, художественных образов. Предложена интерпретация ряда мотивов, традиционных для жанра жития, осмысливается их роль в построении сюжета и выражении авторской позиции.

**Ключевые слова:** жанровое своеобразие, агиографическая традиция, авторская позиция, поэтика.

Неразрывная связь духовных источников творчества А.И. Солженицына с ценностями христианской культуры отмечается практически всеми исследователями, в разное время обращавшимися к его произведениям. Мысль о несомненной преемственности писателя по отношению к «художественному опыту религиозных художников давно ушедшей эпохи» [1, с. 66] четко прослеживается в ряде работ А.В. Урманова [1; 2], М. Шнеерсона [3], Г. М. Фридлендера [4], В.В. Кузьмина [5] и др. Прот. А. Шмеман прямо называет А.И. Солженицына «христианским писателем», исходя в своём суждении не из религиозных убеждений писателя, а из того, что в основе его творчества лежит «триединая интуиция сотворённости, падшести и возрождённости», определяющая подлинно христианское восприятие мира [6, с. 82–83].

В этом контексте рассказ «Матрёнин двор», написанный в 1959 г. и опубликованный в 1963 г. («Новый мир», 1963 г., № 1), прочно вошел в историю русской литературы как текст, ориентирующий на традиции русского Средневековья и, в частности, житий святых [7; 4; 8; 5]. Как пишет С.И. Красовская, «начал этот разговор... сам автор, первоначально дав своему произведению недвусмысленное название – "Не стоит село без праведника", тем самым, обозначив не только характер героини, но и жанровые очертания своего произведения» [9, с. 98]. Однако, несмотря на то, что большинство исследователей склонны считать «Матрёнин двор» «современным житием» [9, с. 98], подробного описания критериев, обосновывающих подобный вывод, в научной литературе не встречается. Так, А.В. Урманов рассматривает поэтику «Матрёнин двора» в контексте всей христианской культуры русского Средневековья [2, 1]. Т.А. Лопухина-Родзянко говорит о своеобразной «рамочности» рассказа (зачин, описание жизни Матрёны Васильевны и концовка), что композиционно сближает «Матрёнин двор» с древнерусским житием, однако кон-

статацией данного факта перечень сходств ограничивается [7]. Таким образом, существует необходимость в тщательном и всестороннем рассмотрении того, как авторское сознание модифицирует и применяет каноны древнерусского жития в своём произведении.

Как отмечает А.В. Урманов, сочинения А.И. Солженицына «рассматриваются, как правило, на фоне ... социально-политических и литературных явлений XIX–XX веков» [2, с. 33]. В частности, многие исследователи проводят параллели между образами тургеневской Лукерьи и Матрёны Васильевны. На мысль об этом наводит тот факт, что первая встреча рассказчика Игнатича с Матрёной похожа на первую встречу тургеневского барина с Лукерьей. Над ними обеими властвует тяжёлый недуг, обе во время разговора неподвижно лежат, накрытые каким-то тряпьем. К тому же, незадолго до появления Матрёны Васильевны рассказчик прямо напоминает нам о создателе «записок охотника», восклицая: «Ах, Тургенев не знал, что можно по-русски составить такое!». Исследователи поднимают также вопрос степени сходства с Матрёной Васильевны лесковских персонажей. Обращает на себя внимание и ярко бросающаяся в глаза деталь, наталкивающая на мысль о гоголевских реминисценциях: колченогая кошка, которая пропала в феврале, накануне отвоза горницы – аналог серой кошечки, сбежавшей у Пульхерии Ивановны из гоголевских «Старосветских помещиков».

Однако Новое Время – не единственная литературная эпоха, традиции которой воспринимает А.И. Солженицын. Глубокую духовную основу его творчества составляет религиозный и художественный опыт русского Средневековья. С нашей точки зрения, это проявляется, прежде всего, в триединой организации физического, социального, исторического и духовно-нравственного пространств в творческом мире А.И. Солженицына, что объясняется соответствием принци-

пов этой организации природе Святой Троицы. Выше уже цитировались слова прот. А. Шмемана о том, что подлинно христианское восприятие мира писателем определяет его «триединая интуиция». Это означает, что созданная Богом Вселенная изначально прекрасна и принадлежит добру, всё же падшее, что есть в ней – изначально прекрасно. «Сколько бы ни было в мире уродства, страдания и зла, сколь бы ни был он падшим ... в первооснове своей он светел, а не тёмн, осмыслен, а не бессмыслен хорош, а не плох. ... Пасть же может только то, что высоко. ... Зло – это падение высокого, драгоценного и прекрасного и это – страдание, ужас и горе, падением этим вызванные» [6, с. 83–85]. Вспомним описание воплощения всего тёмного в рассказе «Матрёнин двор» – старика Фаддея: чёрные волосы, борода, усы, брови, и «... только лоб уходил лысым куполом в лысую просторную маковку». Эта деталь указывает на то, что даже в таком жадном, закосневшем в жадности и не меняющемся на протяжении всего рассказа герое имела Божья искра, а может, имеется и сейчас, но Фаддей уже давно перестал различать её. «Батюшка!.. Вижу вас плохо». Эта слепота не только внешняя, физическая, но и внутренняя, духовная.

Т.А. Лопухина-Родзянко, анализируя «Нобелевскую лекцию» А. И. Солженицына, указывает на то, что подлинное искусство писатель воспринимает как «триединство Истины, Добра и Красоты» [7, с. 11]. Графическое отображение этих понятий не зря оформлено с заглавной буквы: это те самые концепты, которые в Средневековье считались прямыми следствиями и доказательствами существования Бога как высшей, объединяющей, упорядочивающей и одухотворяющей силы. Т.А. Лопухина-Родзянко, опираясь на классификацию, приведенную самим А.И. Солженицыным в романе «В круге первом», говорит о трёх типах праведников. Те, кому «гяжелей всего даётся ... подвиг, ... добытый неподготовленным усилием воли»; те, у которых подвиг «был последствием усилия многолетнего, равномерно-направленного» – им легче; и те, для которых он был «естественен и произошёл просто, как вдох и выдох». К числу последних, вместе с Шуховым, баптистом Алёшей, Спиридоном, Благодаревым, относится Матрёна Васильевна [7, с. 24–50].

Как известно, по поводу «идеальности» Шухова и Матрёны советская критика развернула широкую полемику с защитниками и поклонниками только что вышедшего на писательскую арену А.И. Солженицына. Он был обвинён в отсутствии чувства масштабности исторической и социальной перспективы, в изображении отживших и не имеющих прогрессивной силы фрагментов общества, в упадническом отношении к действительности и отсутствию позитивных начал [10]. «Характеры героев, – отмечала Л. Крячко, – прямолинейны как схемы. В палитре лишь чёрная и белая краски» [10, с. 210]. И критик в данном случае права. Но это свойство художественного мировидения определяется отнюдь не ограниченностью творческого кругозора писателя, а его ориентированностью на христианское мироощущение. Вот цитата об изображении человека в житийной литературе из работы Д.С. Лихачёва: «...первостепенное значение приобретает даже не сам поступок, подвиг, а то отношение к подвигу, которое выражает автор .... Преувеличиваются самые факты, зло и добро абсолютизированы, никогда не выступают в каких-либо частичных проявлениях. Только две краски на палитре автора – чёрная и белая» [11, с. 86]. Эти строки вполне могут быть отнесены к произведениям А.И. Солженицына. Человек судится по делам его. Человек, совершивший злое дело, автоматически вступает на путь зла, совершивший добро – относится к сфере света. Никакие оправдания слабостью и обстоятельствами не должны приниматься в расчёт. Игнатич один раз упрекает Матрёну, но этот поступок сразу проводит резкую черту между ней и её квартирантом. Можно считать кем угодно, но только *поступок* по-настоящему определяет человека. И на палитре нет третьей краски.

«Матрёнин двор» включает в себя три части, с прологом и эпилогом. Эта композиция, как уже было отмечено, по мнению многих исследователей, схожа с композицией жития.

Художественное пространство «Матрёниного двора» также трёхъярусно. Уровни реальности достаточно наглядно описывает А.В. Урманов. Он говорит о «трёхмирном» устройстве художественного пространства рассказа: мире инферальном, мире земном и мире идеальном [2]. «Для Солженицына дьявольский антимир – это царство эгоизма и примитивного рационализма, власть грубой силы и зоологических инстинктов, торжество корысти и отрицание абсолютных ценностей» [2, с. 37]. Инферальный, дьявольский мир представлен плоскостью задымлённого, чёрного и шумного Торфопродукта. «Меж торфяными низинами беспорядочно разбросался посёлок .... Над посёлком дымила фабричная труба. Туда и сюда ... паровозики, тоже густодымные, пронзительно свистя, таскали по ней поезда с бурным торфом, торфяными плитами и брикетами. Без ошибки я мог предположить, что вечером над дверьми клуба будет надрываться радиолы, а по улице пображивать пьяные да поддирать друг друга ножами». Таков облик «антимира». Обратимся теперь к противоположному образу – посёлку Высокое Поле, куда первоначально направили Игнатича. «На взгорке между ложков, а потом других взгорков, цельно-обомкнутое лесом, с прудом и плотинкой», где «ниоткуда не слышно радио и всё в мире молчит». В этом месте человек находится в полной гармонии с природой. Но существует и промежуточное пространство: деревня Тальново. Недаром первоначально женщина, встреченная Игнатичем, стремившимся попасть в «тихий уголок России», на базаре нравится ему и своим выговором и поведением. Он даже «светлеет». Однако впоследствии жители Тальново обращаются к читателю и к рассказчику совершенно другой стороной. Доминирующим желанием в их направленностях и стремлениях является жадность, стремление к материальному. Даже близкая подруга Матрёны, Маша, после её смерти не забывает о серой вязаночке, обещанной ей Матрёной.

Для А.И. Солженицына значимо противопоставление материального и духовного, а также отношение человека к тому и другому. Это критерий определения чистоты его души. Поэтому Матрёна – праведница – не держит поросёнка, которого можно откармливать на сало, и «не гонится за обзаводом». Матрёна посвящает основное своё время труду. «... У неё [Матрёны] было верное средство вернуть себе доброе расположение духа – работа. ... она или хваталась за лопату и копала картовь. Или с мешком под мышкой шла за торфом. А то с плетёным кузовом – по ягоды в дальний лес». И вознаграждения за свой труд она не ждёт совершенно никакого. Для неё важна сама работа. И если картошка, пусть чужая, будет крупной и хорошей, тем приятнее ей будет работать. Ни обиды, ни гнева, ни сожаления по поводу отсутствия помощи со стороны и притеснений со стороны колхоза Матрёна не испытывает. Особым вниманием к своей одежде она тоже не отличается: одевается «кое-как, по-деревенски», – рассказывает Игнатичу уже после смерти Матрёны её золовка. Матрёна Васильевна любит «природные объекты»: её изба заставлена фикусами, а в кухне кишмя кишат, создающие шум океана, тараканы. Советскую власть и её пропагандистские лозунги она воспринимает совершенно по-своему, эстетически. Плакат с девушкой и книгами висит у неё в избе для красоты. Все уродливые веяния времени обходят её стороной, не меняя ни частицы матрёниного миропорядка.

С этой точки зрения, казалось бы, в названии рассказа заложено противоречие: семантика заглавия отнюдь не включает в себя акцентировку на духовном мире или хотя бы личности Матрёны. Весь рассказ построен на акцентировке различия между Матрёной и жителями деревни по признаку жадности–щедрости. Матрёна, в отличие от своих односельчан, не «гонится за обзаводом», не бережёт вещи, ходит в бедной и нечистой одежде, не имеет поросёнка, незначимо для неё материальное, а рассказ называется именно по совокупности вещей: «Матрёнин двор». Нам кажется, что здесь, как и в житийном повествовании, речь идёт не о характере, а об образе действий и об укладе жизни. Двор – это дом и хозяйство, но это и образ жизни Матрёны. Матрёнин двор – система её

внутренних убеждений, выражающаяся в её поведении и, соответственно, в окружающих её вещах. Они принимают такой вид и порядок, который существует во внутреннем мире их владельца. И в этом смысле название является знакомым, так как уже в нём самом заложено представление о неразрывной связи материального и духовного. Именно то, что Матрёна помнит – пусть неосознанно – о крепости этой связи, делает её душу чистой и ясной. Другие же забыли об этой связи или не видят её, понемногу утрачивая контакт со своей частицей божественного.

В этом кардинальном и постоянно подчёркиваемом различии между Матрёной и её односельчанами кроется глубокая закономерность. Мир жития – мир совершенный и законченный, в нём праведник обретает свою награду и обладает силой. Причём обычные люди, за некоторыми исключениями, в художественном мире «Жития» воспринимают святого как носителя определённых качеств с уважением и осознают свою по сравнению с ним «ущербность». В этом они по своему мироощущению являются христианами. Жители же Тальново относятся к своей праведнице совершенно по-другому: «с презрительным сожалением». В их сознании идеалом для подражания является скорее чёрный, угрюмый стяжатель Фаддей. Ведь вся деревня одержима «бесом жадности». Даже Игнатич жалеет о своей фронтальной телогрейке. И значимо то, что он упрекает Матрёну накануне её гибели именно за вещь. Сама Матрёна не обладает способностью творить чудеса: она не исцеляет больных и изувеченных, не влияет на явления природы, у неё не бывает видений. Некоторые исследователи отмечают, что она владеет даром предвидения (иррациональная боязнь поезда), но со способностями древнерусских святых это несравнимо. Чудо в Матрёне – она сама. Её характер и поведение, остающиеся неизменными много лет, несмотря на меняющуюся действительность. Таким образом, мы видим, что если мир жития оптимистичен и направлен в будущее, мир солженицынского рассказа наполнен тоской по уходящему старорусскому миру и достаточно пессимистичен. «Матрёнин двор» – произведение о гибели. О гибели исконных русских устоев. Вспомним, каким в первый свой приход видит Игнатич матренин двор: *«Дом не низкий – восемнадцать венцов. Однако изгнивала щепка, посерели от старости брёвна сруба и ворота, когда-то могучие, и проредилась их обшивка. ... Строено было давно и добротнo на большую семью, а жила теперь одинокая женщина лет шестидесяти»*. С самого начала знакомства с героиней мы встречаемся с образами старости, болезни и разрушения. И эта тенденция усугубляется к концу повествования. Усугубляется настолько, что, в итоге, «разрушенным» оказывается тело самой праведницы. Череда этих печальных событий начинается с 1914 года, когда удар войны разваливает готовую родиться молодую семью. С этого момента и начинается падение. Постепенное разрушение матрёниного двора подчёркивается и историей «чёрного старика» Фаддея, бывшего Матрениным женихом и ставшего полной противоположностью ей. Фаддей олицетворяет собой сущность «дьявольского антимира», который, судя по наличествующему здесь мотиву двойничества, является своеобразным двойником «мира горного». Жену Фаддея зовут Матрёна и у него шестеро детей, одного из которых – Киру – взяла на воспитание Матрёна. Муж Матрёны Васильевны пропал без вести на войне, их шестеро детей умирали один за другим во младенчестве. Если рассматривать потомство в данном случае как развитие и расширение, то получается, что «инфернальный мир» имеет более выигрышную позицию, чем мир духа, постепенно приходящий в упадок.

Образ Матрёны подан нам сквозь призму видения рассказчика. Причём сквозь призму видения духовно эволюционирующего рассказчика, который, как считает, например, С.И. Красовская, является главным героем рассказа [9]. Действительно, в «прологе» рассказчик отмечает собственную выделенность и исключительность, демонстрируя это и на синтаксическом, и на текстовом уровне: *«Только машинисты знали и помнили, отчего это всё. Да я»*.

В первой части «Матрёниного двора» прослеживается стремление рассказчика отделиться от других людей. Как отмечает С.И. Красовская, рассказчик по ходу повествования раскрывает перед нами одно противоречие своей личности за другим. С одной стороны, его тянет затеряться и затесаться в глуши среди людей, подобных молочнице, встреченной им на базаре в Торфопродукте, его привлекают широта и простор. С другой – ему необходимо замкнутое пространство. *«... Внутри ... домиков [в Торфопродукте] нельзя было увидеть перегородки, доходящей до потолка, так что не снять мне было комнаты с четырьмя настоящими стенами»*, – сокрушается Игнатич. С третьей стороны, у Матрёны Васильевны рассказчик снимает именно угол, но никак не комнату. Отчего это так? Нам кажется, что в начале своего знакомства с Матрёной Васильевной, рассказчик несколько неадекватно оценивает самого себя. Первейшим доказательством этого является то, что он объединяет себя с Матрёной Васильевной, постоянно говоря в первой части «мы», «нам», хотя его поведение и речь свидетельствуют совершенно об обратном. Во-первых, он, по сути, относится к Матрёне так же, как остальные: первое, что он сделал, поселившись у неё, *«оттеснил от света любимые Матрёнины фикусы»*. Это совершенно не похоже на поведение Матрёны, которая даже печь топила *«тихо, вежливо, стараясь не шуметь»*. Во-вторых, бежавший в «кондовую Русь» рассказчик, когда у него появляются деньги, начинает приобретать предметы, к «кондовой Руси» явно не относящиеся: фотоаппарат, «разветку» [розетку], радио. Это при том, что одним из достоинств Матрениной избы он первоначально признаёт то, что *«по бедности Матрёна не держала радио, а по одиночеству не с кем было ей разговаривать»*. Сам рассказчик необходимость радио объясняет потребностью в «вылазках» в окружающий мир. Но окружающий мир – «дьявольский антимир». Матрёна *«увидев на себе холодный глаз объектива, ... принимает выражение или натянутое, или повышено-суровое»*, а практически все сводки по радио принимает с крайним неодобрением. *«В тот год повелось по две – по три иностранных делегации в неделю ... Матрёна хмурилась, неодобрительно вздыхала: – Ездят-ездят, чего-нибудь наездят»*.

Услышав, что машины изобретены новые, ворчала Матрёна из кухни: – *Всё новые, новые, на старых работать не хотят, куды старые складывать будем?»*.

Рассказчик же, по наблюдению С.И. Красовской, постоянно подчёркивает, выделяет не относящиеся к литературному языку слова Матрёны, как бы подчёркивая её оригинальный выговор. Но оригинальным может казаться только то, что чуждо тебе самому [9]. Игнатич относится к музыке совсем не так, как Матрёна. А.В. Урманов отмечает брошенное им о музыке Глинки полуснисходительное *«после пятка камерных романсов»*. И это о музыке, после которой Матрёна выходит *«растёпленная, с пеленой слезы в неярких своих глазах»* [2]. Игнатич относится к людям совсем не так, как Матрёна Васильевна. Он оценивает её и окружающих, а она не оценивает других людей. Он видит несправедливость, а она не видит. Она видит только то, что картошка крупная. При этом Игнатич подчёркивает свою терпеливость и покорность. *«Я покорно съедал всё наваренное мне, терпеливо откладывал в сторону, если попадалось что неурядное ... Я мирился с этим, потому что жизнь научила меня не в еде находить смысл повседневного существования»*. Говорит об общности с Матрёной Васильевной. *«Может, кому из деревни, кто побогаче, изба Матрёны и не казалась доброжитой, нам же с ней в ту осень и зиму вполне было хорошо»*. С нашей точки зрения, подобное поведение свидетельствует скорее об обратном. Сложно представить, чтобы Матрёна постоянно думала про себя, какая она спокойная и терпеливая.

Во второй части картина меняется. Герой начинает духовно сближаться со своей хозяйкой. Здесь уже практически отсутствует маркирование местного диалекта. Он узнаёт больше о судьбе Матрёны, о её тяжком прошлом и она «открывается» ему «сполна». Рассказ об этом вызывает целый переворот в душе рассказчика. И если видения у Матрёны

отсутствуют, то в этот вечер они возникают и Игнатича. Он как будто прозревает. *«Я невольно оглянулся. Этот старый серый изгнивающий дом вдруг ... проступил мне молодым, ещё не потемневшим тогда, струганными брёвнами и весёлым смолистым запахом. ... Я представил их рядом: смоляного богатыря с косою через спину; её, румяную, обнявшую сною»*. Не зря Фаддей в этом отрывке видится Игнатичу не чёрным, а смоляным, как запах свежесрубленного дома. Прошлое – цельный и гармоничный пласт, где всё направлено к миру и стабильности. Крепчайшая связь объединяет людей с землей – именно оттуда черпали русские богатыри свою силу.

В третьей части Матрёна погибает, а рассказчик начинает понимать истинную сущность женщины, которую в последний день жизни он укорил за телогрейку. Теперь он уже не отсоединяет себя от жителей Тальново и всей планеты. Он с полным осознанием относит себя к тем, кто противопоставлен Матрёне. *«Все мы жили рядом с ней и не поняли, что есть она тот самый праведник, без которого, по пословице, не стоит село. Ни город. Ни вся земля наша»*. Этим своим суждением рассказчик, переставая выставлять напоказ свою исключительность и принимая себя таким, какой он есть, максимально приближается к Матрёне, обретая подобие христианского миропонимания.

Конец произведения вызывает ощущение жгучей несправедливости и напрасности всего произошедшего. Та половина горницы, которая не поместилась на сани и из-за которой погибла Матрёна, так и не досталась Фаддею. Можно сказать, что гибель праведницы в конце рассказа указывает на полную и окончательную победу материального над духовным. А так как Тальново является аналогом земного мира, это означает, что среди людей также побеждает «дьявольский антимир».

Но есть ещё один пласт понимания концовки: гибель Матрёны можно понимать как доведение до предела её стремлений. И с этой точки зрения, всё предельно гармонично и закономерно. Матрёна пренебрежительно относилась к телу при жизни – оно становится ненужно ей после смерти: *«всё было месиво – ни ног, ни половины туловища, ни левой руки»*. Остаётся правая рука, которой она может креститься после смерти, и лицо – лик – икона. Матрёна не исчезает из мира. Она лишь перестаёт существовать на земле.

В этом, по мнению А.В. Урманова, состоит «эстетический идеал» писателя: «сквозь череду невыносимых бедствий» показать реальность мира *идеального* [курсив – А.В. Урманов].

ва]» [2, с. 35]. Как мы помним, целью древнерусских книжников являлось именно это. Смерть Матрёны и то, что видят оставшиеся на земле люди, – чудо. Становится виден лик – одухотворяющая частица Бога в человеке. Матрёне на самом деле не нужно признание и одобрение окружающих. Она не испытывала таких чувств, какие обуревали Игнатича и которые испытывает читатель, следя за судьбой Матрёны. Внутренний мир Матрёны всегда оставался кристально чистым и ясным независимо от того, что происходило вокруг. И вряд ли А.И. Солженицын призывает нас сочувствовать Матрёне, которая не могла обрести успокоение, потому что его не теряла. Он вместе с рассказчиком призывает читателя подумать о себе, о своей приближающейся гибели. Матрёна получила свою награду: её икона была писана не людьми, а Богом, высшей силой. А вот что получат в итоге те, кто смеялся над Матрёной и были способны чувствовать гнев и злобу, где окажется в итоге сам рассказчик, – остаётся неясным. Таким образом, художественное пространство рассказа «Матрёнин двор» А.И. Солженицына по своей структуре близко строению мира христианского: оно включает в себя три уровня – inferнальный, земной и небесный, духовный.

Матрёна Васильевна по своему поведению и мироощущению – персонаж, близкий к образу древнерусских святых, относящийся к духовному миру. Это выражается в её отношении к труду, природе, вещам, собственному облику и другим людям. Она не является рьяно верующей женщиной, не соблюдает со строгостью церковные обряды, и рассказчик ни разу не видел, чтобы она молилась. Но это не отменяет истинной религиозности и подлинно христианского мировосприятия Матрёны Васильевны. А.И. Солженицын описывает определённую культурно-историческую среду, построенную по своим законам. Герой иного типа в этих условиях смотрелся бы неестественно. В рассказе, в соответствии с мнением прот. А. Шмемана, не идёт речь о несовершенстве существующего мира. Упрёк делается людям, не умеющим в этом мире оставаться людьми. И важнейшим началом в человеке является часть вечного, заложенная в каждом, – лик. Образ рассказчика динамичен. Он проходит путь духовного роста: от неверного понимания – к осознанию и, соответственно, просветлению. Это также подтверждает тот факт, что Добро ещё обладает влиянием на людей, хотя для духовного прозрения одного может понадобиться смерть другого.

#### Библиографический список

1. Урманов, А. В. Творчество Александра Солженицына: учебное пособие. – М.: Флинта; Наука, 2003.
2. Урманов А. В. Христианская модель бытия в рассказе «Матрёнин двор» // «Матрёнин двор» А.И. Солженицына: Художественный мир. Поэтика. Культурный контекст / под ред. А.В. Урманова: сб. науч. тр. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 1999.
3. Шнейерсон, М. Александр Солженицын: Очерки творчества. – Frankfurt am Main, 1984.
4. Фридлиндер, Г.М. О Солженицыне и его эстетике // Русская литература. – СПб. – 1993. – № 1.
5. Кузьмин, В.В. Рассказы А.И. Солженицына: проблемы поэтики: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 1997.
6. Шмеман, А. Прот. О Солженицыне // Вестн. рус. студенч. христиан. движения (РСХД). – Париж; Нью-Йорк. – 1970. – № 98, IV.
7. Лопухина-Родзянко, Т. Духовные основы творчества Солженицына. – Frankfurt am Main: Possev-verlag, 1974.
8. Урманов, А.В. Традиции древнерусского искусства в творчестве А.И. Солженицына // Традиционное и новое в преподавании литературы: Материалы научно-практич. конфер. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 1996. – Вып. 1.
9. Красовская, С.И. «Матрёнин двор»: автор, повествователь, герой // «Матрёнин двор» А.И. Солженицына: Художественный мир. Поэтика. Контекст / под ред. А.В. Урманова. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 1999.
10. Крячко, Л. Позиция творца и бесплодие мещанина // Октябрь. – 1964. – № 5.
11. Лихачев, Д.С. Человек в литературе Древней Руси. – М.; Л., 1958.

#### Bibliography

1. Urmanov, A.V. Works by A.Solzhenizin: Manual. – Moscow: PH Flinta; Science, 2003.
2. Urmanov, A.V. Christian way of living in the story "Matrena's yard" // "Matrena's yard" A.I. Solzhenizin: Artistic world. Poetics. Culture context / edition by A.V. Urmanov. Science works. – Blagoveshensk: PH PH of Blagoveshensk state pedagogical university, 1999.
3. Shneerson, M. Alexandr Solzhenizin: Essays of works. – Frankfurt am Main, 1984.
4. Fridlender, G.M. About Solzhenizin and his aesthetics // Russian literature, St.-Petersburg. – 1993. – №1.
5. Kuzmin, V.V. Stories by A.I. Solzhenizin: problems of poetics: Summary of dissertation by Candidate on Philological Sciences. – Tver, 1997.
6. Shmeman, A. About Solzhenizin // Bulletin of Russian student Christian movements. – Paris; New-York. – 1970. – № 98, IV.
7. Lopuhina-Rodzyanko, T. Spiritual basis of works by A. I. Solzhenizin. – Frankfurt am Main: Possev-verlag, 1974.
8. Urmanov, A.V. Traditions of Old Russian art in works by A. I. Solzhenizin // Traditional and new in teaching literature: Materials of scientific conference. – Blagoveshensk: PH of Blagoveshensk state pedagogical university, 1996. – Vol. 1.
9. Krasovskaya, S.I. "Matrena's yard": author, teller, character // "Matrena's yard" by A. I. Solzhenizin: Artistic world. Poetics. Context / edition by A.V. Urmanov. – Blagoveshensk, 1999.
10. Kryachko, L. Position of creator and inaction of gigman // October. – 1964. – № 5.
11. Lihachev, D.S. A man in a literature of Ancient Russia. – Moscow; Leningrad, 1958.

Статья поступила в редакцию 28.03.11

УДК 81'37

**Kulichenko Yu.N. Representation of facial expressions of embarrassment and shame in the Russian and English languages.** The linguistic representation of facial expressions of embarrassment and shame are considered in this article. The models of lingvocognitive scripts of Embarrassment and Shame and their representation in the Russian and English languages are analysed.

**Key words:** comparative research of the Russian and English languages, cognitive linguistics, lingvocognitive script, facial expression, emotions.

**Ю.Н. Куличенко, асп. ВолГУ, г. Волгоград, E-mail: yuliakulichenko@mail.ru**

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВНЕШНЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ СМУЩЕНИЯ И СТЫДА В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Данная статья посвящена рассмотрению языковых средств выражения мимики смущения и стыда. Представлены модели лингвокогнитивных сценариев «Смущение» и «Стыд», проанализированы способы их репрезентации в русском и английском языках.

**Ключевые слова:** сопоставительное изучение русского и английского языков, когнитивная лингвистика, лингвокогнитивный сценарий, мимика, эмоции.

Многие современные исследования в русле когнитивной лингвистики направлены на изучение способов вербализации различных эмоциональных состояний, что позволяет ученым оценить то, как язык отражает внутренний мир человека. Как отмечает М.В. Милованова, «в настоящий период развития лингвокультурологии и когнитологии в качестве одной из основных единиц, используемых для описания структур сознания, является концепт» [1, с. 79]. В связи с этой тенденцией большинство лингвистов рассматривают эмоции в виде концептов, структурирующих языковые средства выражения внутреннего состояния человека (И.В. Бардыкова, Е.Н. Винарская, Е.А. Дженкова, Н.А. Красавский, С.А. Малахова, П.М. Омарова, К.О. Погосова, Э.Г. Шимчук, и др.). В рамках этого направления мы предлагаем рассмотреть эмоциональное состояние человека в виде лингвокогнитивного сценария, представляющего собой развернутую характеристику проявлений внутреннего состояния субъекта, нашедших отражение в языке. Рассмотрим, как репрезентируются в языке лингвокогнитивные сценарии «Смущение» и «Стыд».

Эмоциональные состояния смущения и стыда взаимосвязаны, поэтому и трактуются они через друг друга: «Смущение – замешательство, состояние застенчивости, стыда» [2, с. 737]. «Стыд – чувство сильного смущения от сознания предосудительности поступка, вины» [2, с. 778]. Среди ученых нет единства мнений относительно данных эмоциональных состояний. Как отмечает К. Изард, стыд и смущение иногда «рассматривают как различные проявления одной и той же эмоции, иногда – как различные эмоции, не имеющие ничего общего между собой, а иногда – как различные эмоции, имеющие некоторые общие черты» [3, с. 342]. Тем не менее, все исследователи, как психологи, так и лингвисты, отмечают их важную роль в жизни человека. Е.П. Ильин относит смущение и стыд к коммуникативным эмоциям, тем самым подчеркивая их значимость не только во внутреннем мире человека, но и в процессе общения. [4].

Как отмечает К. Изард, мимические выражения стыда и смущения похожи. Когда человек чувствует стыд, он, как правило, прячет глаза, отворачивается или опускает голову. Движения его тела и головы демонстрируют, что он стремится стать меньше, чем есть на самом деле. Дарвин полагал, что именно глаза были исконным средством выражения стыда: они, как правило, опущены или «бегают из стороны в сторону», веки прикрывают глаза, иногда глаза полностью закрыты [3].

По мнению психологов, основным признаком проявления смущения является улыбка. К. Изард считает, что эмоцию смущения отличает от эмоции стыда улыбка, пробегающая по лицу человека, прежде чем он спрячет взгляд или отвернется. Зачастую смущенный человек, отвернув или опустив голову, украдкой поглядывает на смутившего его человека. Хотя

ученый обращает внимание на тот факт, что, если человек прячет глаза, отворачивается или опускает голову, его поведение можно расценивать как проявление смущения, но эта же мимическая реакция обнаруживается и при эмоции стыда [3]. Е.П. Ильин считает, что, кроме улыбки, характерным признаком смущения является покраснение лица [4, с. 192].

На основе исследований психологов, психолингвистов мы разработали модель лингвокогнитивного сценария «Смущение», которую можно представить следующим образом: причина – внутреннее состояние – внешнее проявление – мимика, при этом структурный компонент «мимика» имеет следующую наполняемость: а) румянец; б) отведенный в сторону взгляд; в) смущенная улыбка. В лингвокогнитивном сценарии «Стыд» компонент «мимика» может быть представлен следующим образом: а) глаза опущены; б) глаза «бегают» из стороны в сторону.

Рассмотрим, как реализуется данные сценарии в русской и английской лингвокультурах. Мы анализировали языковые единицы, характеризующие мимическое выражение смущения и стыда, на материале художественных произведений.

На основе анализа нашего фактического материала мы можем сделать вывод о том, что наиболее распространенным способом описания внешнего проявления смущения и стыда в обоих сопоставляемых языках является указание на изменения цвета лица. В русском языке одним из наиболее распространенных языковых средств описания изменения цвета лица является глагол *краснеть*. В самом толковании данного глагола уже объясняется физиологическая причина подобного изменения кожи: «Краснеть – (2) О теле человека: становиться красным от прилива крови к коже. *Руки краснеют от мороза. Краснеть от стыда*» [5, ст.1499]. Словари А.П. Евгеньевой и Л.Г. Бабенко дают более подробное определение: «Краснеть. 2. Становиться красным от прилива крови к кожи; покрываться румянцем. [*Соня*] всякий раз, как кумач, краснела при появлении Долохова. Л. Толстой, Война и мир. Уши краснели у него от волнения. Чехов. О любви. 3. перен. Стыдиться» [6, с. 121].

Связь эмоции стыда с изменением цвета лица прочно закреплена в языке, так как глагол *краснеть* имеет переносное значение «стыдиться», которое отражено в словаре [6, с. 121]. В нашем фактическом материале зафиксировано множество примеров, когда покраснение лица вызвано стыдом, связанным с чувством вины: *Княжна Марья покраснела пятнами и замолчала, как будто чувствуя себя виноватою* (Л. Толстой. Война и мир). Осознание своего поведения как предосудительного заставляет краснеть: «*Наташа спросила и покраснела. Ей постоянно казалось, что что-то неприличное она делает, говоря с ним*» (Л. Толстой. Война и мир).

Смущаясь, люди невольно краснеют, что видно в следующих примерах: «*Все смуглились поступком Наташи. Денисов тоже покраснел, но улыбнулся и, взяв руку Наташи,*

поцеловал ее» (Л. Толстой. Война и мир). Если в данном примере причина изменения цвета лица понятна по окружающему контексту, то есть по предшествующему предложению, то в следующем фрагменте текста прямо указывается на одновременность внутреннего переживания, выраженного глаголом *смущаться*, и внешнего действия, описанного лексемой *краснеть*: «Николай, точно так же, как и княжна Марья, **краснел и смущался**, когда ему говорили про княжну и даже когда он думал о ней, но в ее присутствии чувствовал себя совершенно свободным и говорил совсем не то, что он приготовлял, а то, что мгновенно и всегда кстати приходило ему в голову» (Л. Толстой. Война и мир). Использование данных глаголов в качестве однородных членов предложения позволяет говорить о тесной взаимосвязи двух выраженных ими действий.

Интенсивность процесса изменения цветового признака может обозначаться в предложении с помощью обстоятельств образа действия. Существуют следующие способы выражения высокой интенсивности:

1) указание на усиление оттенка цвета: «Наташа **багрово покраснела**, услышав эти слова» (Л. Толстой. Война и мир);  
2) указание на широкое пространственное распространение данного признака: «Соня задрожала вся и **покраснела до ушей, за ушами и до шеи и плеч**, в то время как Николай говорил» (Л. Толстой. Война и мир);

3) указание на действие, являющееся результатом данного процесса:

«— Отчего вы уезжаете? Отчего вы расстроены? Отчего?.. — спросила Пьера Наташа, вызываясь глядя ему в глаза.

«Оттого, что я тебя люблю!» — хотел он сказать, но он не сказал этого, **до слез покраснел и опустил глаза**» (Л. Толстой. Война и мир).

В русском языке существует множество сравнений с глаголом *краснеть*. В основе их могут лежать:

а) антропоморфные образы: краснеть, как мальчик, школьник, красная девица. «[Леонардо] иногда терялся от легкоймысленной шутки... и **краснел, как мальчик**». (Д. Мережковский. Воскресшие боги).

б) анималистические образы: краснеть, как рак. «Когда обманывают Андрея Ефимыча или льстят... то он **краснеет, как рак**» (А. Чехов. Палата № 6).

в) растительные образы: краснеть, как мак, пион, помидор, свекла. «И ей отвесил мой поклон. С тех пор при каждой нашей встрече, Она **краснеет, как пион**» (Я. Полонский. Мой молодой соседке...).

г) неодушевленные объекты: краснеть, как кумач, лакмусовая бумажка. «Соня, **красная, как кумач**, тоже держалась за его руку и вся сияла в блаженном взгляде, устремленном в его глаза, которых она ждала» (Л. Толстой. Война и мир).

Большой толковый словарь русских глаголов в качестве английских эквивалентов глаголу *краснеть* приводит следующие языковые единицы: *to glow, blush, flush, redden, become red in the face* [7].

Глагол *to redden* наиболее прост в семантическом отношении: он означает «to become red», то есть «покраснеть, стать красным», указывает на изменении цветового признака без определения вызвавшей его причины. В отличие от него, глагол *to colour* означает «(of a person or their face) to become red with embarrassment» (букв.: «стать красным от смущения»). Например: «Christine coloured slightly» (A. Cronin. Citadel). Ему близок по значению глагол *to blush* («to become red in the face because you are embarrassed or ashamed» («букв.: стать красным от смущения или стыда»)), но его семантика оказывается шире, так как покраснение лица в данном случае обусловлено не только смущением, как с глаголом *to colour*, но и стыдом, чувством вины. Для описания становления цветового

признака (а именно красного) в английском языке существует еще глагол *to flush* («to become red, especially because you are embarrassed, angry or hot»), т.е. подразумевается покраснение лица как следствие сильных эмоций, волнения, гнева, раздражения и т.д. Например: «Soames flushed; his flushes passed rapidly over his flat cheeks and centred between his eyes, where they remained, the stamp of disturbing thoughts» (J. Galsworthy. The Forsyte Saga). Глагол *to flush* подразумевает быстрый процесс изменения цветового признака, поэтому в качестве русского эквивалента ему наиболее близок глагол *вспыхнуть*.

И в русском, и в английском языках присутствуют описания отведенного в сторону взгляда, являющегося как признаком смущения, так и стыда: *Минут через пять тихо отворилась дверь, и медленно, с стыдливой неловкостью, с опущенными глазами, краснея, вышла Марфенька* (И. Гончаров. Обрыв). «For shame, Willoughby, can you wait for an invitation here?» His colour increased; and with his eyes fixed on the ground he only replied, «You are too good.» (J. Austen. Sense and Sensibility).

Как показывает наш фактический материал, улыбка (в русском языке даже *полуулыбка*) действительно является признаком смущения и застенчивости: *Марфенька застенчиво стояла с полуулыбкой взглядывая, однако, на него с лукавым любопытством* (И. Гончаров. Обрыв). His face, which was swarthy, but rather handsome in itself, wore something that may have been a slightly embarrassed smile, but had too much the appearance of a sneer (G. Chesterton. The Trees of Pride). Однако эти признаки (описание улыбки и взгляда) факультативны при выражении рассматриваемых эмоциональных состояний.

Таким образом, анализ языкового материала позволяет уточнить наполняемость лингвокогнитивных сценариев смущения и стыда. Наиболее распространенным способом вербализации указанных эмоциональных состояний является описание покраснения лица. Русские глаголы становления и проявления колоративного признака (*краснеть, розоветь, алеть, багроветь, румяниться, пунцоветь*) различаются прежде всего оттенками цвета, которые, в свою очередь, непосредственно связаны с силой переживаемого эмоционального состояния, в то время как в рассмотренном выше синонимическом ряду английских глаголов практически не происходит дифференциации по данному параметру, но в семантике присутствуют различия, связанные с эмоциями, вызывающими подобное проявление признака. Для характеристики изменения цвета лица, вызванного смущением или стыдом, в русском языке используется преимущественно глагол *краснеть*, являющийся доминантой названного выше синонимического ряда и обладающий широкими сочетаемостными возможностями, о чем свидетельствуют многочисленные сравнительные обороты с ним, способствующие более экспрессивному описанию внешнего проявления внутреннего состояния субъекта.

Изучение эмоциональных состояний человека в русле когнитивной лингвистики и психолингвистики открывает новые перспективы для исследований. Взаимодействие наук способствует более глубокому пониманию проблем, волнующих современных ученых. Проведенный анализ фактического материала с позиций лингвокогнитивного подхода позволяет сделать вывод о наиболее релевантных признаках репрезентации внешнего проявления базовых эмоций в неблизкородственных языках. Полученные результаты важны при изучении национально-культурных особенностей невербальных компонентов коммуникации.

<sup>1</sup> Статья написана при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России 2009 – 2013» (Госконтракт № 02.740.11.0367)

#### Библиографический список

1. Милованова, М.В. Категория посессивности в русском и немецком языках в лингвокультурологическом освещении. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2007.
2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1997.
3. Изард, К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2009.



4. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2008.
5. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935. – Т. I.
6. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1986. – Т. II.
7. Большой толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. Английские эквиваленты / под ред. проф. Л.Г. Бабенко. – М.: АСТ – ПРЕСС КНИГА, 2007.

## Bibliography

1. Milovanova, M.V. The Category of Possession in the Russian and German Languages in Lingvocultural Aspect. – Volgograd: Volgograd Scientific Publishing House, 2007.
2. Ozhegov, S.I., Shvedova N.Y. The Explanatory Dictionary of the Russian Language. – М.: Azbukovnik, 1997.
3. Izard, C.E. The Psychology of Emotions. – St. Petersburg: Piter, 2009.
4. Il'in, E.P. The Emotions and Feelings. – St. Petersburg: Piter, 2008.
5. The Explanatory Dictionary of the Russian Language in the 4 v. / under the editorship of D.N. Ushakov. – М.: State Publishing House of Foreign and National Dictionaries, 1935. – V. I.
6. The Dictionary of the Russian Language: in the 4 v. / Academy of Sciences of the USSR, the Institute of the Russian Language; under the editorship of A.P. Yevgeniyeva. – М.: Russky Yazyk, 1986. – V. II.
7. The Extensive Explanatory Dictionary of the Russian Verbs: Ideographic Description. Synonyms. Antonyms. English Equivalents/ Under the editorship of professor L.G. Babenko. – М.: AST-PRESS KNIGA, 2007.

*Статья поступила в редакцию 28.03.11*

УДК 73.04

*Prokopyeva I. A. HISTORICAL PERCULIARITIES OF COSTUMES' SHAPING FORMATION.* This article is devoted to researches of peculiarities of costumes' shaping formation in history-cultural aspect. The main stages of costumes' shaping formation are lit up in the concept of formation men's world outlook. Modern concept of costumes' shaping formation is represented in problematical form.

**Key words:** concept, shaping formation of costumes, function, composition, technology, variation of ranges.

**И.А. Прокопьева**, соискатель УрФУ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург,  
E-mail: lren.aleks.71@yandex.ru

## ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМООБРАЗОВАНИЯ КОСТЮМА

В данной работе проведено исследование особенностей формообразования костюма в историко-культурном контексте. Освещены основные этапы формообразования костюма, связанные со становлением мировоззрения человека. В проблемной форме представлена современная концепция формообразования костюма.

**Ключевые слова:** концепция, формообразование костюма, функция, композиция, технология, вариативный ряд.

На каждом этапе развития культуры общество в соответствии с материально-техническими возможностями, социальными и эстетическими нормами формировало свои концепции и законы формообразования архитектурной среды, предметного мира и костюма как его части. Поэтому при осмыслении закономерностей формообразования задача современного дизайна состоит не столько в том, чтобы искать новые концепции, сколько осмыслить и привести в порядок накопленный опыт предшествующих поколений.

В основе всех объектов предметного мира, будь то архитектурное сооружение, одежда или бытовой предмет, заложена одна идея формы.

Форма – вид, тип, устройство, структура, внешнее выражение чего-либо – всегда была обусловлена определенным содержанием. А одежда при всем многообразии форм остается оболочкой, в той или иной степени следующей за человеком. В процессе взаимодействия фигуры одежды с фигурой тела и фигурой образа человека, рождается форма костюма.

Человек, оценивая любой объект предметного мира, в том числе и одежду, всегда анализирует его форму с точки зрения удовлетворения утилитарной потребности и соответствия объекта его представлениям о красоте.

Античная эпоха породила глубокое и своеобразное сознание, которое состояло в видении мироздания по преимуществу гармоничным, разумным и целесообразным. Целесообразность любого объекта и явления в греческой философии это «благо», цель жизни человека на Земле стремление «к благу». В поисках формы «блага», греки осмысливали законы формообразования и посвящали этому немало философских учений.

Концепция формообразования древних греков может быть сформулирована как «красота формы есть идеально реа-

лизованное назначение», т.е. они напрямую связывали реализацию утилитарной функции с эстетической выразительностью объекта. Кроме того, именно греками, в отличие от египтян, красота осмыслилась объемно, «скульптурно» [1] и динамически. Греки не проектировали форму костюма, а шли вслед за пластическими свойствами материалов, получая форму как результат обертывания куска ткани вокруг фигуры человека.

«Не у одного народа ни в древности, ни в более позднее время не было такого разрыва между покроем одежды и умением ее носить» [2, с. 27]. С точки зрения современного формообразования, формы греческих одежд являются самыми пластичными. Одежды древних греков были естественны и просты, они полностью подчинялись фигуре человека как в статике, так и в динамике. Форма костюма полностью зависела от фигуры человека и от его субъективного восприятия действительности. «Не одежда облекает тело, а тело подчиняет себе ткань... В греческой одежде торжествует человек над ее покроем и формами, а не одежда над человеком» [2, с. 27].

В понимании греков современного представления о костюме не существовало: Аристотель считал, что как формы всех живых существ, так и материя, из которой они состоят, вечны (греки «не складывали» форму одежды с человеком). Древнегреческий костюм мог существовать только на конкретном человеке, обладающем определенной фигурой и определенным внутренним содержанием (характер, темперамент, образование и мировоззрение). Костюм рождался из взаимодействия пластических и оптических свойств плоского куска материи с фигурой тела, являя гармоничный образ античного человека. Античная философия сформулировала положение о норме костюма как блага, пользы и как эстетического норматива: «украшение, приносящее пользу», – говорит



Платон, «совершенное по производству», - добавляет Аристотель, «и точное по своему назначению», - заканчивает Сократ. Ибо «все хорошо и прекрасно по отношению к тому, для чего оно приспособлено, и дурно и безобразно по отношению к тому, для чего оно дурно приспособлено» [3, с. 56]. Максимально реализованная «польза», т. е. «точное по своему назначению» и «совершенное по производству» становилась эстетическим нормативом – «украшением». Базовыми факторами для формообразования у греков было утилитарное назначение и оптимальность технологии производства.

С появлением Христианства глобально меняется мировоззрение европейского человека, сознание средневековья глубоко теологично. Все основные понятия находят свое завершение в Боге. Цель существования человека на земле – обрести единство в Боге.

Фома Аквинский сформулировал понятие «благо» как цель постоянных человеческих стремлений познания законов божественного. Критерием достижения цели является красота. В философии Фомы Аквинского красота – достигнутая цель, когда интеллект человека освобожден от всех стремлений воли, когда он начинает испытывать удовольствие. Согласно Фоме Аквинскому «характерным признаком красоты является форма, воспринимаемая высокими человеческими чувствами, ... которая при созерцании рождает в душе человека бескорыстную любовь», т. е. объединяет человека с Богом. Красота воздействует на чувства человека, приближая его к Богу.

Цель, характерная для блага, в красоте уже как бы перестает быть целью, а является **чистой формой**, взятой сама по себе. Объекты, признанные красивыми, становятся каноничными и начинают тиражироваться, вне зависимости от конкретного предназначения.

Форма одежды мало учитывает особенности телосложения конкретного человека, а стремится подчинить фигуру идеальному образу, должен нравиться не сам костюм, а заключенная в нем божественная идея. «Несовершенство» человеческого организма компенсируется возможностями совершенной, уникальной одежды. Костюм средневековья – это средство достижения эстетического совершенства. Этот факт определяет агрессивное отношение костюма к человеку. Сотворенная форма идеальной модели при реализации не исключает физиологического ущерба организму и работает на выражение идеи.

Задача, которую решает Средневековье - «это упорядочение множества в единство, а не просто созерцание единства, отрешенного от всякой множественности» [4, с. 711]. Совершенство означало отсутствие изъянов.

Согласно учению Фомы Аквинского, форма и материя суть реальные сверхчувственные внутренние принципы, образующие всякую телесную вещь. «Чистая потенциальность» - материя, «слабейший вид бытия»; она характеризуется лишь пассивной восприимчивостью к воздействию извне. Средневековье научилось создавать форму одежды, которая не зависела от фигуры и содержания определенного человека, а несла на себе образ, отражающий высшее богоподобное единство. Средствами для достижения образа, по Р.В. Захаржевской, стали активные средства деформации. Использование конструктивных приспособлений (швы, закладывание вытачек и складок) позволило создавать стабильные объемы. Объемы, поделив между собой отдельные участки тела, получают самостоятельное значение. Со временем объемы начинают дробиться на более мелкие части, усугубляя конструктивную и производственную сложность одежды [5, с. 272].

Эстетический норматив («чистая форма образа») и возможности технологии являются базовыми факторами для формообразования Средневековья. Агрессивность формы одежды была следствием мировоззрения.

Традиции формообразования костюма, сформированные в Средневековье, были доминантными вплоть до конца XIX века. Установленная и регламентированная единым кроем форма одежды подчиняла себе тело человека, мало учитывая особенности его телосложения, являясь при этом жесткой эстетической нормой, где проявление индивидуального вкуса

становилось лишь «галантерейной подробностью» [5, с. 272] на протяжении трех столетий. Данный культурно-исторический тип формообразования исчерпал себя, когда изменения образа жизни европейского человека, появление новых видов деятельности в конце XIX начале XX века заставило посмотреть на принципы формообразования предметного мира иными глазами, переосмыслить их и найти новую концепцию формообразования предметного мира.

Мир перестает быть единообразным, он приобретает многовариантную сложность, которая лишена однозначных прочтений и трактовок. В 1920-е годы фактически сформировалась и проявилась новая концепция формы и как следствие новая концепция формообразования. Появляется «дизайн» как новый вид проектной деятельности, цель которого - формирование и организация предметной среды, созданной в рамках машинного производства. Дизайн предлагает новую методику формообразования: форма объекта = «функция + композиция + технология + вариативный ряд» [6]. Вплоть до 1970-х годов форма трактовалась как социально-культурная осмысленность, в которой утилитарная функция была ведущей, а эстетическая выразительность оставалась общественным нормативом. Это давало свободу выбора, в рамках стилистического единства, которое определялось возможностями и условиями индустриального производства. «Форма» трактовалась как самодовлеющая и главенствующая структура, когда каждый элемент структуры и все связи подчинены единому смыслу, как с точки зрения функциональности, так и с точки зрения эстетической выразительности [7]. Эта концепция практически не изменилась в течение последующих десятилетий, хотя активно развивалась и дополнялась теоретическими исследованиями и практической деятельностью многочисленных дизайнеров. Форма одежды становится зависимой от естественной формы тела, его статических и динамических параметров, при этом конструкция одежды подразумевает активную деформацию (уменьшение или увеличение естественных пропорций и объемов тела). Одежда начала активно взаимодействовать с телом человека, но все еще мало учитывала его субъективное восприятие действительности, эстетическая выразительность существовала как массовый стандарт.

Конец XX века провозгласил лозунг свободного доступа к информации для всех участников общества, каждый человек становится центром мироздания. Постмодерн не отрицает идеалы прошлого и не создает идеалов будущего, он абсолютно вне поля глобальных идеалов. Наступил момент самопознания и переосмысления для каждого человека. Каждый человек рождает свой мир и свои идеалы и транслирует их через свой образ.

Традиционной моды больше не существует, одежда важна как средство самовыражения, как вид искусства, доступный всякому. Таким образом, «костюм» начинает работать как система, когда «фигура образа человека + фигура тела человека + фигура одежды» выступает как единая объемно-пространственная структура, где элементами структуры являются перечисленные фигуры, а связями между ними выступает восприятие человека. Если понятия «образ человека», «тело человека», «одежда» достаточно исследованы и понятны современному дизайнеру, то связующее звено системы «костюм» - «восприятие» слабо интерпретировано в дизайнерскую деятельность, что является ее первоочередной задачей. Субъективное восприятие человека является барьером взаимодействия объекта дизайна и потребителя. Одежда «фрэперов», абсолютно не приемлема для «яппи» и наоборот, поскольку каждый из них живет в своем микромире, хотя все они являются частью одного большого мира современной европейской культуры. Задача современного дизайнера, не искать общий знаменатель для всех, а профессионально грамотно реализовывать запросы каждой из социальных групп.

Костюм как система, где «фигура образа человека + фигура тела человека + фигура одежды» существовал во все времена. Но каждая историческая эпоха формировала свою иерархию слагаемых. В Древней Греции доминантой была – «фигура тела», в Средневековье – «фигура одежды», а современ-

менный мир поставил на лидирующую позицию «фигуру образа человека».

На протяжении истории развития человека было создано множество теорий, позволяющих изучать и интерпретировать процессы формообразования. Реализация утилитарной формы достаточно изучена и реализована на практике. Современные дизайнеры владеют методиками формальной композиции и

могут технически грамотно реализовать практически любую абстрактно-гармоничную форму, но такая «форма» вряд ли найдет своего конкретного потребителя, т.к. эмоционально не связана с конкретным человеком. Современное понятие «форма», особенно «форма костюма» может быть осмыслена только с учетом субъективного восприятия индивидуума.

#### Библиографический список

1. Лосев, А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии. - М., 1993.
2. Тарабукин, Н.М. Очерки по истории костюма. - М., 1994.
3. Гильберт, К. История эстетики / К. Гильберт, Г. Кун. - М.: Иностранная литература, 1960.
4. Философский энциклопедический словарь. - М.: «Советская энциклопедия», 1989.
5. Захаржевская, Р.В. История костюма. - М., 2006.
6. Дижур, А.Л. У истоков промышленного дизайна. Петер Беренс: К 75-летию начала дизайнерской деятельности // Техническая эстетика. - 1982. - № 12.
7. Глазычев, В.Г. О дизайне. - М.: «Искусство», 1970.

#### Bibliography

1. Losev, A.F. Essays of Ancient Simvolism and Mythology. - M., 1993.
  2. Tarabukin, N.M. Essays on History of Costumes. - M., 1994.
  3. Gilbert, K., Kun G. History of Aesthetics / K. Gilbert, G. Kun. - M.: Foreign Literature, 1960.
  4. Philosophy Encyclopaedia. - M.: «Soviet Encyclopaedia», 1989.
  5. Zaharzhetskaya, R. V. History of Costume. - M., 2006.
  6. Dizhur, A.L. Sources of Industrial Desing. Peter Berens: To the 75<sup>th</sup> Anniversary of the Beginning of Desing Work. // Technical Auelhetics. - 1982. - № 12.
  7. Glazichev, V.G. About Desing. - M.: «Art», 1970.
- Статья поступила в редакцию 28.03.11

УДК 75. 047: 004

**Prokhorov S.A. DESIGN: APPLICATION OF COMPUTER ENGINEERING DURING TRAINING PAINTING IN PLEIN-AIR PRACTICE IN THE CONTEXT TOARCHITECTURAL - DESIGN PREPARATION IN NHE HIGHER SCHOOL.** In work modern aspects of innovational activity of application of computer engineering are described during training to discipline "Painting" in plein-air practice in a context of architectural - design preparation in the higher school. Increases of a share of the organization of independent work of students in educational process with active introduction of computer engineering, with a support on possessed experience introductions of new forms of the organization аудиторной and independent work of students are offered.

**Key words:** art, painting, computer graphics, architecture and design, art education, architectural coloristic, innovative activity, new educational programs, the independent work of students.

**С.А. Прохоров, канд. психол. наук, проф., г. Барнаул, E-mail:prokh64@mail.ru**

## ДИЗАЙН: ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕХНИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ НА ПЛЕНЭРНОЙ ПРАКТИКЕ В КОНТЕКСТЕ АРХИТЕКТУРНО-ДИЗАЙНЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В работе описаны современные аспекты инновационной деятельности применения компьютерной техники в процессе обучения дисциплине «Живопись» на пленэрной практике в контексте архитектурно-дизайнерской подготовки в высшей школе. Предложены увеличения доли организации самостоятельной работы студентов в учебном процессе с активным внедрением компьютерной техники, с опорой на имеющийся опыт внедрения новых форм организаций аудиторной и самостоятельной работы студентов.

**Ключевые слова:** искусство, живопись, компьютерная графика, архитектура и дизайн, архитектурная колористика, художественное образование, инновационная деятельность, новые образовательные программы, самостоятельная работа студентов.

В современной архитектурно-художественной практике актуальными векторами становятся развитие, реформирование, совершенствование архитектурно-дизайнерского образования. Архитектурно-дизайнерская подготовка в высшей школе нацелена на разработку образовательных программ нового поколения, выбора системы и методики образования, совершенствование инновационной составляющей процесса подготовки.

Художественная составляющая в архитектурно-дизайнерском образовании - один из элементов профессиональной культуры. Переход к «технологическому» обществу все больше и больше повышает требования к современному воспитанию и образованию, которые складываются с учетом

тенденции развития общества, что способствует формированию целостной личности - человека творческого, мыслящего, культурно образованного, с твердыми убеждениями, демократическими взглядами и активной жизненной позицией. Задачи, стоящие перед архитектурно-дизайнерским образованием в свете проблем XXI столетия, не оставляют сомнений в необходимости совершенствовании образовательного процесса в профильной подготовке специалиста. Реальное достижение этой задачи состоит в осмыслении накопленного творческого опыта и в достижении такого уровня профессионального архитектурно-дизайнерского сознания, которое гарантирует *преимущество в условиях активного внедрения новых достижений* в науке и технике, включает в себя *представление о*

*непрерывности культурно-исторического процесса* и даёт видение профессионалу себя в этом процессе.

Уплотнение времени, огромный поток информации, вхождение в единое информационное образовательное пространство, выбор широкого спектра технических возможностей, усложнение социальной и функциональной действительности - характерные объективные черты современного объективного мира. Архитектурно-художественное образование в силу специфики, необходимого консерватизма не может подвергаться частым и кардинальным изменениям, которые влекут за собой, как правило, утрату приобретенных веками традиций, особенностей, культуры. С другой стороны наступившая эпоха динамичного внедрения новых достижений в науке и технике во все сферы жизни человека должна определять требования к художественному образованию (квалификационные требования к специалисту) и совершенствованию архитектурно - художественной практики.

В настоящее время существует необходимость создания условий для подготовки поколения творческой интеллектуально мыслящей личности, современных тенденций архитектурно - художественного творчества, активного внедрения инновационных технологий, их отражение на процессе профессионального образования, непрерывного изучения с художественной и методической точек зрения.

Проблема развития художественного творчества в архитектурно-дизайнерской подготовке, на наш взгляд, является важным звеном в сфере профессионального образования. В современных условиях в качестве источника творчества всё чаще выступают знания, инновации в науке, технике и способы их практического применения в образовании. Владение культурным мировым и отечественным наследием, умение творчески сочетать его с современными архитектурно - художественными направлениями, и решать сложные пространственные задачи нашего времени являются актуальными требованиями к профессионалу.

В современном художественном образовании работает ряд прогрессивных исследователей - Л.П. Холодова, Т.М. Степанская, В.Т.Шимко, Н.Ф. Метленков, К.В. Кияненко, В.В. Ауров, В.К. Моор, А.В. Ефимов, С.Б. Поморов, Б.А. Глаудинов, - это ведущие архитекторы - практики, дизайнеры, искусствоведы, педагоги, ученые, активно участвующие в разработке теории, методик, принципов и методов проектирования, в подготовке профессионала, способного выражать актуальные проблемы художественно - проектной культуры и овладевшего целостным видением художественной и научной картины мира [1].

Постоянное обновление информации в области науки, техники, инновационных технологий, образования дает основание полагать, что рассматриваемая проблема практически всегда остается открытой системой для исследователей, что неизбежно приводит к поиску путей обновления теоретических моделей, философских подходов, мировоззренческих взглядов в архитектурно-художественном творчестве: в практике и образовании исследования современных тенденций в архитектурно - художественной сфере, ее специфических особенностей и отражение их инновационных процессов в архитектурном образовании.

Развитие архитектурно - творческих способностей всегда ставилось на первое место в образовательном процессе. Суть образования - создание новых возможностей для обучения. Это возможно лишь в том случае, если у студента постоянно развиваются и совершенствуются его творческие способности, его способность к обучению. Развитие творческого мышления требует *специальной организации учебной деятельности*, опирающейся на концепцию органического единства теоретических и практических форм деятельности, основанной на междисциплинарных связях.

Педагогическая составляющая этого направления - это усиление инновационной компоненты в содержании и методе обучения в соответствии с общесовременными процессами, интеграции образования с наукой и передовой практикой, это определенная переориентация педагогических

нововведений, методов усвоения знаний на процессы и методы формирования инновационных способностей; появление и возрастание роли междисциплинарных и многодисциплинарных педагогических новаций на стыке различных видов профессиональной деятельности, полипрофессионалов. В архитектурно-художественном образовании отмечается на современном этапе ряд педагогических нововведений и кластерных новаций, повышается роль научно-педагогического трансферта в сфере передачи знаний в учебный процесс, усиливаются трансфертные звенья между наукой и педагогической практикой [1]. Поэтому основополагающей задачей вуза становится не просто передача знаний, которые быстро утрачивают свою новизну и актуальность, но, в первую очередь, вооружение студентов четкой методологией познания, формирование у них умения работать в условиях постоянно изменяющейся действительности.

Инновации в высшем профессиональном образовании имеют следующие направления: совершенствование содержания образования; подготовку новых учебных программ; разработку и применение новых технологий в образовании (в первую очередь, информационно - телекоммуникационных технологий, дистанционных образовательных технологий); формирование у профессорско-преподавательского состава новаторских качеств; инновационной активности; структурные преобразования в высшей школе; создание новых государственных образовательных стандартов. В рамках изложенных направлений происходит совершенствование методических подходов к подготовке специалистов в архитектурно-дизайнерских школах. В частности, при подготовке дизайнеров, архитекторов учитывается специфика специалистов, развиваются особые методические техники для обучения профильным предметам.

Ведущую роль в совершенствовании методики преподавания акварельной живописи и ее декоративным преобразованиям на пленэрной практике мы отводим внедрению и применению в процессе обучения компьютерных технологий. Развитие данного художественного восприятия будет способствовать подготовке дизайнеров и архитекторов-колористов, хорошо знающих закономерности формирования живописного изображения и пространственно-цветового облика архитектур.

Углубленное и тщательное изучение натуры, освоение технических приёмов и средств выражения (линия, форма, цвет, плоскость и др.), направленные на повышение уровня и качества учебных живописных работ [2], свободное владение приёмами изобразительной грамоты с применением новейших технических достижений в сфере компьютерных графических программ обогащает, расширяет и углубляет творческий потенциал при выполнении заданий любого вида, жанра, направления.

Переосмысленный подход к методике ведения акварельной живописи на пленэре и ее декоративным преобразованиям с помощью компьютерных технологий для архитектурных и дизайнерских школ, как конечный результат цепочки «от реалистической живописи на выход художественного образа декоративного преобразования и далее в архитектурный и дизайн проект» соответствуют современным требованиям образования.

Овладение профессиональными приемами в живописи, знание технологии работы живописными материалами, различных техник и способов академической и декоративной живописи, умение применять эти знания на практике развиваются поэтапно, от изучения теории цветовых гармоний и этюдов с натуры к декоративному обобщению, интерпретации натуры, трансформации форм сначала на плоскости, а в дальнейшем и в пространстве, что необходимо для архитектора, дизайнера архитектурной среды, как способ минимальными, лаконичными изобразительными средствами добиться максимальной выразительности своего графического языка как основы будущей коммуникации между автором архитектурного, дизайнерского проекта и потребителем.

Итоговой задачей живописи на пленэре и ее цветографических преобразований является формирование художественной культуры и цветового композиционного мышления студентов, наработка профессиональных навыков в изобразительной работе и архитектурной графике. Эти навыки осваиваются в процессе декоративной живописи гуашевыми, temperными, акриловыми красками и, что не менее важно, с использованием на старших курсах современных компьютерных графических программ как инструмента современного архитектора и дизайнера, что позволяет приблизить дисциплину «Живопись и архитектурная колористика» к практической проектной деятельности в части визуализации. В основе методики лежит универсальный принцип: «от простого – к сложному» используемой учебной рабочей программы с постепенным и последовательным усложнением поставленных задач. Как не менее важный методический принцип можно обозначить закономерность, художественно-логическую последовательность декоративных интерпретаций на основе этюдов с натуры: «от реальности – к трансформации формы и к формообразованию», с учётом особенностей и различия *изобразительных средств* гармонизации колорита и композиции в пространственной живописи и в плоскостно-декоративной живописи локальными пятнами или цветной графики.

Пленэрная живописная практика является продолжением учебного процесса

и ставит целью повышение изобразительной культуры посредством совершенствования знаний, умений и навыков в свободном владении различными видами живописи и ее цветографическими преобразованиями, как традиционными методами, так и с помощью различных компьютерных программ [3].

Художественные материалы и компьютерные программы используемые на пленэрной практике:

Акварель, гуашь, акрил, соус, сангина, уголь, пастель, тушь, чернила, кисти, рапидограф, “Nero Snap Viewer”, “Corel Draw”, “Photoshop”, “Arhcad.” Примерная программа летней пленэрной практики по живописи:

Вводная лекция. Задачи летних этюдов и зарисовок, особенности зрительного восприятия в условиях изменения освещенности. Оборудование для работы, возможности использования различных материалов и техник изображения [3].

Тема 1. Серия набросков-эскизов композиций для подготовки к последующим работам.

Тема 2. Фрагмент сооружения.

Тема 3. Архитектурный объект в городской или природной среде.

Тема 4. Многоплановый объект — ансамбль, панорама.

Тема 5. Интерьер.

Тема 6. Приемы монументальной декоративной живописи в архитектуре.

Тема 7. Декоративные приемы архитектурных зарисовок.

Начало работы на пленэрной практике обусловлено кратковременными этюдами, выполнением серии односеансных этюдов в технике «Alla prima». Время односеансного этюда с натуры колеблется в пределах от тридцати минут до двух часов. Выполнение работы сопровождается поисками интересных ракурсов и композиционных решений изображения с использованием знаний линейной, воздушной, перцептивной и широкоугольной перспективы. Серия быстрых этюдов архитектурного пейзажа, поиски изображения с различных точек зрения, на разном формате и разными методами работы акварелью решают задачу подготовки к длительному, с детальной проработкой, многосеансному этюду большого формата с применением смешанной техники

Перед студентами стоит сложная задача передачи состояния освещения в пейзаже, передача динамики построения композиции, внутренних ритмов. Студент не располагает большим количеством времени, а только несколькими минутами и вынужден передавать наиболее существенные и характерные качества натуры, освещения. Поэтому задачей живо-

писного наброска заключается быстро и лаконичными изобразительными средствами передать наиболее сложное состояние природы, характер и пластику натуры.

Методическая последовательность выполнения акварельного этюда остается прежней, но все этапы выполняются быстро. Этюд создается сразу в полную силу цвета и тона и практически не поддается исправлению, что требует уверенных, энергичных движений кисти. В процессе создания акварельных этюдов в технике *Alla prima* формируется целый ряд навыков, в том числе и навык владения кистью без предварительного рисунка карандашом.

В живописных этюдах следует пытаться передавать цветовые особенности натуры несколькими пятнами, цветовыми заливками. Цветовое пятно есть лишь условная граница формы и от выразительности пятна, цветовой заливки зависит восприятие предметов в пространстве. В живописном этюде пятно служит непосредственному выражению обобщенности и цельности увиденной натуры. Непрерывное, смелое движение кисти имеет существенное значение, так как одновременно помогает обобщению изображения, а также отбору и увязке отдельных частей в единое целое. Выполнение кратковременных живописных набросков в технике «Alla prima» не позволяет с необходимой полнотой изучить все свойства и качества натуры. Поэтому целесообразно, после тщательного анализа и выбора наиболее интересных работ перейти на многосеансные живописные акварельные этюды с использованием таких техник как лессировка, мозаичное письмо, отмывка.

Для выполнения долговременного акварельного этюда в основном применяют лессировочный метод работы, на который тратится много времени и сил, в то же время, после тщательной этюдной подготовки, выверенной композиции и качественного рисунка, результат работы оправдывает себя. Закрепление знаний полученных методом «Alla prima», лессировочным или мозаичным методом позволяет за довольно короткое летнее время прохождения пленэрной практики, в определенной мере, изучить многообразие окружающей действительности. Студенты успевают выполнить нужный базовый объем живописных работ, который позволяет накопить первые профессиональные навыки в области пленэрной живописи.

При работе над этюдами, во время прохождения пленэрной практики, необходимо уделять внимание развитию художественной наблюдательности, зрительной памяти, умению отбора и обобщения самого важного и характерного в натуре, развитию художественного вкуса, умению целенаправленно воспринимать натуру, накоплению изобразительного материала нужно-го в дальнейшей творческой деятельности.

Наряду с описанием традиционной методики живописных приемов на пленэре считаем необходимым представить ряд инновационных заданий декоративных преобразований живописи с применением компьютерных программ: “Nero Snap Viewer”, “Corel Draw”, “Photoshop”, “Arhcad.”

#### Примеры заданий

1. Краткосрочные этюды, сбор материала для последующих работ (приложение №1).

2. Декоративные приемы архитектурных зарисовок. Цветная графика. Компьютерные вариации “Nero Snap Viewer.” (приложение №2).

3. Компьютерные цветографические преобразования на основе натурального материала “Corel Draw”, “Photoshop.” (приложение №3).

4. Фрагмент сооружения. Цветовые вариации цветной пленэрной графики, выполненной в «ручной» технике с применением компьютерных программ. Поиск цветового решения, подбор варианта цветографического решения (приложение №4).

5. Фрагмент сооружения. Упражнение в рамках самостоятельной работы на пленэрной практике. Анализ цветового и тонового состояния объекта, основанный на применении двух цветовых тонов исходя от черно-белого декоративного преобразования рисунка: дополнительные цвета, изохромия,

симулирующий контраст. “Nero Snap Viewer” (приложение №5).

6. Многопланный объект — ансамбль, панорама. “Corel Draw” (приложение № 6).

7. Многопланный объект — ансамбль, панорама. “Corel Draw”. Фотоколлаж (приложение № 7).

8. Архитектурный объект в городской или природной среде. “Corel Draw”(приложение № 8).

9. Многопланный объект — ансамбль, панорама. Длительный пленэрный этюд в технике лессировок. Перевод цветного пленэрного этюда в виртуальную «гризайль» с по-

мощью программы “Corel”. Цель - исследование тонового состояния выполненного этюда (приложение № 9) [4].

Приведенная методическая модель пленэрной живописной практики позволяет решать точно задачи по трансформации традиционного архитектурного образования в инновационное, учитывающее условия и требования современного мира. Обновленные идеи и методики позволяют осуществлять подготовку инновационно - ориентированных специалистов.

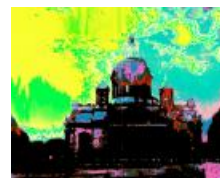
Важной целью процесса подготовки специалиста архитектурно-дизайнерского направления можно считать решение триединой задачи: инновационной, научной и образовательной.

#### Приложения:

Живопись и ее декоративные интерпретации на пленэрной практике



1. Краткосрочные акварельные этюды, сбор материала. 2. Декоративные приемы архитектурных архитектурных зарисовок. Цветная графика. Компьютерные вариации “Nero Snap Viewer.”



3. Компьютерные цветографические преобразования на основе натурно материала “Corel Draw”, “Photoshop.”

4. Архитектурный объект в городской или природной “среде Corel Draw”



5. Фрагмент сооружения. Цветовые вариации пленэрной графики. а/ Ручная техника б/ Технике с применением компьютерных программ. “Draw.”

6. Многопланный объект а/ Ансамбль, панорама “Corel Draw.” б/ Фотоколлаж, панорама. “Corel Draw.”



7. Передача цветного состояния архитектурного

8. Получение цветовой инверсии изображения

9. Длительный пленэрный этюд в технике лессировок. Перевод цветного этюда в виртуальную «гризайль» с помощью программы “Corel Draw”.

#### Библиографический список

1. Наумова, В.И. Современные тенденции архитектурно-художественного творчества и актуальные векторы архитектурного образования. - Барнаул: АГУ, 2010.
2. Бесчастнов, Н.П. Живопись / Н.П. Бесчастнов, В.Я. Кулаков, И.Н. Стор, Ю.С. Авдеев, Г.М. Гусейнов, В.Б. Дыминский, А.С. Шелдаев. - М., 1993.
3. Прохоров, С.А. Живопись для архитекторов и дизайнеров / С.А. Прохоров, А.В. Шадури. - Барнаул: АлтГТУ, 2010.
4. Поморов, С.Б. Декоративная живопись и цветографические интерпретации в проектной культуре / С.Б. Поморов, С.А. Прохоров, А.В. Шадури. - Барнаул: АлтГТУ, 2010.

#### Bibliography

1. Naumova, V.I. Modern lines of architectural - art creativity and actual vectors of architectural education. - Barnaul: ASU, 2010.

2. Beschastnov, N.P. Painting / N.P. Beschastnov, V.Y. Kulakov, I.N. Stor, J.S. Avdeev, G.M. Gusejnov, V.B. Dyminsky, A.S. Sheboldaev. - M., 1993.
3. Prokhorov, S.A. Painting for architects and designers / S.A. Prokhorov, A.V. Shadurin. - Barnaul: AltSTU, 2010.
4. Pomorov, S.B. Decorative painting and computer graphics interpretations in design culture / S.B. Pomorov, S.A. Prokhorov, A.V. Shadurin. - Barnaul: AltSTU, 2010.

Статья поступила в редакцию 28.03.11

УДК 81' 373.4

**Stepanova E.D. COMPARATIVE DESCRIPTION OF OBJECTS OF MATERIAL FORTUNE IN RUSSIAN, ENGLISH AND GERMAN LINGUOCULTURES.** The article deals with the comparative description of a fortune, reality in the Russian, English and German languages. The meanings of the words *will, testament, inheritance, dowry, trousseau* are examined in linguocultural aspect to reveal their similarities and differences in these languages. In the article the description of the definition *wealth* is given.

**Key words:** fortune, reality, will, wealth.

**Е.Д. Степанова, соискатель ВолГУ, г. Волгоград, E-mail: sstepanov61@mail.ru**

## СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЪЕКТА ИМУЩЕСТВЕННОГО СОСТОЯНИЯ В РУССКОЙ, АНГЛИЙСКОЙ, НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Статья рассматривает сравнительную характеристику состояния, недвижимости в русском, английском и немецком языках. Исследуется значение слов *завещание, наследство, приданое* в лингвокультурологическом аспекте для выявления их сходства и различия в этих языках. В статье дается характеристика понятия *богатство*.

**Ключевые слова:** состояние, недвижимость, завещание, богатство.

На всем протяжении процесса познания человеком окружающего мира его окружает множество объектов, которые, как правило, имеют неорганическую природу и чаще всего сделаны самим человеком. С точки зрения философии, объект – это философская категория (если определять её в пределах эпистемологии), выражающая нечто, существующее в реальной действительности (то есть независимо от сознания) — предмет, явление или процесс, на которые направлена предметно-практическая и познавательная деятельность субъекта (наблюдателя). В качестве объекта может выступать и сам субъект, в качестве субъекта выступает личность, социальная группа или всё общество.

В философии языка (естественно-языковой онтологии) объектом считается то, что воспринимает, мыслит, упоминает и обрабатывает носитель языка, в отличие от субъекта – т.е. самого носителя языка. Объекты – это потенциальные референты (обозначаемые) речевых единиц или потенциальные денотаты (означаемые) языковых знаков.

Объектом культуры является элемент, фрагмент бытия культуры, являющийся результатом процесса предметно-практической деятельности субъекта культуры. Сама культура – не только способ присвоения, но и отбор объекта для присвоения и его интерпретации [1].

В лингвистике объект – семантическая категория со значением того, на кого (что) направлено действие или обращено состояние. В предложении объект является дополнением, которое выражено именем существительным, обозначает предмет, отражает на себе действия глагола или служит его орудием [2]. Н.Д. Арутюнова отмечает, что для понимания смысловой стороны предложения очень существенны семантические отношения между глаголом и его актантами, прежде всего прямым объектом [3].

Возможен широкий и узкий подходы к толкованию термина «объект». При широком подходе объектами считаются означаемые отпредикатных существительных и номинализованных (подчиненных) пропозиций – т.е. признаки, свойства, состояния, отношения предметов, процессы и т.п.; при более узком понимании понятие объекта охватывает только собственно объекты – непреддицируемые сущности, в данном случае объектами считаются только предметы [3].

Существуют объекты физические (материальные, конкретные) и абстрактные; объекты исчисляемые (вещественные) и неисчисляемые (невещественные) и т.д. Объекты могут принадлежать субъекту, а значит, быть его личной собствен-

ностью. По определению В.И.Лоскутова, собственность в экономике есть отношение между людьми по поводу принадлежности вещей. Это отношение проявляется в том, что один человек (или группа людей) относится к определенной вещи как к своей, а другие люди относятся к ней как к чужой [4]. По его мнению, продать или потерять можно только объекты собственности, но не собственность, так как собственность не вещь, а общественное отношение, характеризующее принадлежность вещи тому или иному лицу. Е.В. Бабаева, рассматривая нормы собственности, обращает внимание на объект собственности в русской и немецкой лингвокультурах, отношение носителей русского и немецкого языков к размеру своего и чужого объектов, богатству, уменьшению, увеличению или сохранению собственности. Е.В. Бабаева выделяет рекомендуемые модели поведения в русском и немецком языках, которые отличаются следующей спецификой: русскому человеку не следует стремиться к увеличению собственности, а носителю немецкого языка рекомендуется проявлять активность для ее приобретения; представителю немецкого общества нужно точно знать, на что истрачены материальные средства; носителю русского языка не следует обращать большое внимание на уменьшение собственности, т. к. это часто происходит независимо от его воли, без его вины [5].

Мы выделяем среди объектов личной собственности следующие: объекты физические (материальные, конкретные); объекты абстрактного характера; одушевленные объекты собственности.

В данной статье мы остановимся на сопоставительной характеристике объектов физических (недвижимое имущество); а также объектов собственности, которые могут относиться как к движимому, так и недвижимому имуществу, на материале русского, английского, немецкого языков.

Все физические объекты личной собственности разделяются на движимое и недвижимое имущество, их можно хранить, передавать и т.д. Обычно это – производственные бытовые объекты, вещи, имущество, а также дома, участки, например: *Удержалось у него тысячонок десяток, запряганных про черный день, да дюжины две голландских рубашек, да небольшая бричка, ... да два крепостных человека...* (Гоголь); *... for the tiny chairs and mirrors, the fairy plates and cups, were her property* (Bronte); *Ihre Mitgift ist nicht mehr da, sie steckt in der Ausstattung, in den Moebeln und den Bildern* (T. Mann), т.е. объекты могут быть представлены языковыми единицами, номинирующими различного рода предметы: *рубашки, брич-*



ка, *mirrors* (зеркала), *plates* (тарелки), *Moebel* (мебель), *Bilder* (картины), и др.

Вышеперечисленные объекты, а также многие другие в русском языке обозначены языковой единицей *состояние*, которая является производной от глагола *состоять*, древнерусский глагол «състояти» является однокоренным с существительным «съставъ», которое представляет собой кальку с греческого слова со значением «система» [6]. Н.М. Шанский толкует глагол *состоять* как словообразовательную кальку XIX века немецкого *bestehen* (be- «с», stehen – «стоять») [7]. Существительное *состояние* имеет обобщенное значение имущества, собственности частного лица, а также значительного имущества, богатства: *Вот, скажут, скотина, не оставил нам никакого состояния; ... и убившего на эту уборку все состояние свое до последней копейки* (Гоголь). Примеры демонстрируют тот факт, что в понятие *состояние* включены все материальные объекты, которыми может владеть человек, а также важность их наличия или отсутствия.

В английском языке обобщенное наименование материальных конкретных объектов – *состояние* – представлено следующими языковыми единицами: *fortune* – существительное, которое носители английского языка понимают прежде всего, как процветание, успех, достаток, огромная сумма денег, например: *My uncle ... realized a fortune of twenty thousand pounds* (Bronte). Существительное *fortune* заимствовано из древнефранцузского языка в XII веке (латинское слово *fortuna*), первоначально имело значение «шанс, удача», иногда оно персонифицировалось и выражало значение богини, затем значение положения в жизни, определяемое богатством и само богатство [8]: *... where she passed the period of her novitiate, and which she endowed with her fortune; It seemed to me that should he become the possessor of Mr. Oliver's large fortune...*; *My uncle engaged afterwards in more prosperous undertakings realized a fortune of twenty thousand pounds; ... and tell them of the fortune that has accrued to them* (Bronte) *... that his fortune was not destroyed by some unexpected and ...* (Dreiser); языковая единица *property* заимствована в XII веке от древнефранцузского слова *proprie* (латинское *proprietas*) [8], которое выражало значение качества, умственные, физические, духовные характеристики, человека, либо вещи, затем само владение каким-либо имуществом, участком земли, строением, и самого факта владения, собственности: *... it was his resolution to keep the property together; ... he has left you all his property* (Bronte); *To Forsytes that final renunciation of property is hard* (Galsworthy). Языковая единица *possession* (латинское слово *possessionem*), которая, как указывалось выше, имеет значение владения, обладания, во множественном числе передает значение имущества, собственности: *a man of great possessions* какой-либо законной собственностью, состоянием: *He was certain his possessions were real and vast...* (Bronte); *...little legacies and donations to charities, which fritter away a man's possessions; wealth* восходит к существительному среднеанглийского языка *wel* – *well-being* – «благосостояние», выражает значение огромного количества имущества, денег; степень материального благосостояния; зажиточность, изобилие; богатства: *... wealth was added in the next five years* (Dreiser). Значение достатка, наличия довольно большого дохода для комфортного проживания человека выражено существительным *competence*: *Providence has blessed my endeavors to secure a competency* (Galsworthy); прилагательное *worth* в сочетании с одушевленным объектом указывает на обладающего состоянием (определённого размера): *He saw himself soon to be worth about fifty thousand dollars* (Dreiser). Размер состояния может быть большим, например: *He was certain his possessions were real and vast; It seemed to me that should he become the possessor of Mr. Oliver's large fortune* (Bronte), незначительным: *Neither she nor her sister have very large fortunes* (Bronte); маленьким: *little property must stay behind, but otherwise all that could be should be done* (Galsworthy).

В немецкой лингвокультуре значение языковой единицы *состояние* выражено существительным *Vermögen*, производным от глагола *moegen*, который происходит от древне-

верхненемецкого глагола *magan* и также, как и английский глагол *may*, восходит к корню *magh* – «koennen, vermoegen»; таким образом, префиксальное образование *vermoegen* имеет значение «быть в состоянии, мочь», существительное *Vermögen* выражает значение «способность, сила; средства, деньги, имущество» [9]. В настоящее время существительное *Vermögen* репрезентирует значение полного владения чем-либо, имеющего материальную стоимость: *...so galt im allgemeinen sein Vermögen fuer stark reduziert und ...* (T. Mann) *Taeglich hat er die furchtbarsten Szenen mit seiner Frau wegen des Sohnes, und sein bißchen Vermögen verfällt* (T. Mann).

Итак, как показывает анализ фактического материала, в русском языке языковая единица *состояние* указывает на обобщенное значение имущества, на его состав; в английском языке наблюдается более детальная классификация, значение состояния ассоциируется с успехом, богатством (*fortune, wealth*), наличием имущества (*property*), собственности (*possession*); языковая единица *competence* от латинского слова *competentia* «согласие, гармония» расширило свое значение до значения «достаточно средств для комфортного проживания», что непосредственно связано с душевным согласием и комфортом человека. Другие указанные единицы английского языка, произошедшие от латинского источника, также сохранили свое этимологическое значение. Носители немецкого языка связывают значение состояния (*Vermögen*) с деньгами, имуществом, силой, способностью. Сходство проявляется в том, что, как показывают примеры во всех указанных языках, размер состояния может быть сокращен, прийти в упадок, сохранен и т.д., что состояние имеет важное значение в жизни носителей данных языков.

Имущество – материальный объект собственности, который является составной частью состояния. Языковую единицу *имущество* носители английского языка выражают существительным *property*, (так же, как и *состояние*); *estate*; немецкого – языковыми единицами *Vermögen*; *Gut*; *Habe*. Обозначение *движимого имущества*, которое состоит из обстановки, носильных вещей, посуды, личных вещей и т.п., в английском языке представлено следующими языковыми единицами: *personalty, personal estate: movable* или *personal property, belongings*; в немецком языке – *bewegliche (transportable) Gueter, bewegliche Habe, Mobilien*.

Недвижимое имущество состоит из застроенного или незастроенного земельного участка, участков недр, обособленных водных объектов, лесов, – всего, что прочно связано с землей, то есть объектов, перемещение которых без несоразмерного ущерба их назначению невозможно. К недвижимым вещам относятся также подлежащие государственной регистрации воздушные и морские суда, суда внутреннего плавания, космические объекты. В понятие *недвижимое имущество* включаются земельное владение с хозяйством, территория с находящимися на ней угодьями, являющаяся чьей-либо собственностью. В русском языке характеристика недвижимого имущества номинирована следующими языковыми единицами: *имение*: *Да кто ж мне поверит имение* (Гоголь); *поместье* – суффиксально-префиксальное существительное от существительного *место*, имеет значение земельного владения; *земля, участок, деревня, дом, выдел* – выделение кому-либо части, доли из общего имущества (жилищного, земельного) и т.д.: *А ты выдела требуй, Яша* (Мамин-Сибиряк); *Разве нельзя быть в одно время и на ярмарке, и купить землю? Ну, а если вы продадите деревню, это вас поправит; ... будут средства в руках – сделаться самому мирным владельцем подобного поместья* (Гоголь). В английском языке недвижимое имущество номинировано следующими языковыми единицами: *realty, real estate, ground; holding, land, house* и т.д.: *... the value of the land certain to go up, would always fetch more than ...* (Galsworthy); *I suppose you wouldn't know whether the land was freehold?* (Dreiser); *Old Lord Ingram's estates were chiefly entailed ...* (Bronte); *property* в значении «участок земли»: *If he had only bought more property at the time he bought this* (Dreiser); языковые единицы (*living*) *allotment* (от древнефранцузского *aloter* – «to divide by lots, to divide into

lots») и *apportionment* (от древнефранцузского *aporcioner* «to divide into portions») [8] имеют значение *выдела*. Существительное *estate* может иметь значение как движимого имущества в форме денег и других видов собственности, так и недвижимого – собственности в форме земли, особенно в сельской местности. Недвижимое имущество в немецкой лингвокультуре представлено следующими языковыми единицами: *unbewegliche Habe, Gut, Immobilien*, а также *Grund, Boden, Land* – земля, участки земли во владении, деревня; *Besitzanteil, Erbteil* – выдел; *ihre Vermoegen bestehen aus Grund und Boden, ihre Einkuenfte aus landwirtschaftlichen Ertraegnissen; Das Vermoegen also betrag abgesehen von jedem Grundbesitz in runder Zahl 750000 Mark Kurant; ... aber ein grosses Gut muss er haben; Der Wert der Grundstuecke steht ja kaum noch in einem Verhaeltnis zu dem beweglichen Kapital* (Т. Mann). Согласно словарям немецкого языка существительное *Gut* выражает значение владения чем-либо, имеющим материальную или духовную ценность, существительное *Habe* также обозначает принадлежность, владение чем-либо, к чему выражена привязанность, любовь, жадность; оба существительных могут иметь значение как движимого, так и недвижимого имущества. Значение недвижимого имущества представлено в русском, английском и немецком языках сходными языковыми единицами, такими, как *земля, постройки* и т.д., все то, что не может быть передано физически. На значение данного вида имущества в русском и английском языках указывают прилагательные *недвижимый, real*, в немецком языке – *unbewegliche*, префикс *im-* в существительном *Immobilien*. Недвижимое имущество может иметь размер: *ein grosses Gut*; может быть куплено, продано: ... *probadite деревню*; ... *buy a piece of ground*, оценено и т.д.

Объект собственности, движимый или недвижимый, которым субъект может распоряжаться в дальнейшем: хранить, передавать и т.д., может быть передан по завещанию в наследство после смерти владельца, либо невесте в качестве приданого. Языковая единица *завещание* восходит к слову *завет* (старославянское – *веть* «уговор, договор, согласие»), означает документ, в котором дается распоряжение о своем имуществе на случай своей смерти: ... *и салопу суждено пролежать долго в распоротом виде, а потом достаться по духовному завещанию племяннице* ... (Гоголь); ... *что Марфа Петровна, за неделю до смерти, успела оставить тебе, Дуня, по завещанию три тысячи рублей* (Достоевский); на английский язык переводится существительными *will* (древнеанглийское слово *willan, wyllan* «желать, хотеть»), *testament* (от латинского *testamentum* – завещание, публикация завещания): *He was going to leave her something in his will* (Galsworthy); ... *since the death of his brother without a will left him master of the estate; Briggs has the will and the necessary documents* (Bronte); на немецкий – *Vermaechtnis* – последняя воля, распоряжение, *Testament*: ... *ich vermache dir andere 1000000 im Testament* (Т. Mann). Имущество, полученное по завещанию, носители русского языка называют *наследством*, производная единица от *след, следовать*: *В наследстве оказались четыре драгоценные безвозвратно фуфайки, два старых сертука, подбитых мерлушками, и незначительная сумма денег* (Гоголь); ... *и несколько раз к слову говорил, что предпочитает лучше совсем лишиться наследства чем когда-нибудь стать на одну доску с своими опекунами* (Мамин-Сибиряк). Носители английского языка выражают значение *наследства* следующими языковыми единицами: *inheritance* (от древнефранцузского *enheriter* – «сделать наследником») [8], *heritage*; а также существительными *legacy* – деньги, что-либо еще, полученное по завещанию со смертью другого человека; *residue* – наследство, очищенное от долгов и налогов; *bequest* – акт завещания, оставления в наследство, либо передача имущества кому-либо в наследство: *Just a bequest to his son of twenty thousand, and as to the residue of my property of whatsoever kind whether realty or personalty* ... (Galsworthy).

В немецкой лингвокультуре понятие *наследство* представлено следующими языковыми единицами: *Erbe*, происходит от средневерхненемецкого существительного *erbe*, значение которого первоначально заключалось в представлении

беззащитного, осиротевшего ребенка [9]; *Erbschaft, Hinterlassenschaft: Mein vaeterliches Erbstueck geb ich nicht her* (H.Mann)! *Aber der Buddenbrocks Anteil an der Kroegerischen Hinterlassenschaft von ...; Du gedenkst also Mutters Erbe mit den Ersparnissen dieser Dame zu vermischen; ... Aber das Erbe! Klaras Erbe ihm zuzusprechen* (Т. Mann)! Итак, языковая единица *завещание* в анализируемых языках трактуется как договор, в английском и немецком языках данная единица ассоциируется с волей, желанием владельца. Акт наследства, как показывают примеры, является важным элементом жизни носителей данных языков, его можно лишиться, передать (*zusprechen*), оно может быть выражено в виде недвижимого или движимого имущества (*realty or personalty*). Значение «наследство» номинировано в английском языке рядом единиц, заимствованных из французского языка, связанных с государственной, документальной лексикой: *legacy* (древнефранцузское слово *legacie*, латинское *legatus* «посол, посланник») [8] в XV веке приобрело значение «наследство»; *residue* (древнефранцузское *residu*, латинское *residuum* «остаток, оставленное за собой»). В немецком языке языковая единица *наследство* обозначает «оставление чего-либо после себя», «оказание помощи».

Объект, полученный невестой от родителей при выходе замуж, который может храниться, увеличиваться и т.д., в русской лингвокультуре получил свое выражение в языковой единице *приданое*, производной от глагола *придавать*: *придавать что, кому, при(на)бавлять, увеличивать количество; прикладывать, давать прибавку, придачу, например, языковая единица приданница – невеста с богатым приданым; бесприданница – невеста безо всего: Ведь если, положим, этой девушке да придать тысячонок двести приданого, из нее бы мог выйти очень, очень лакомый кусочек* (Гоголь). В английском и немецком языках объект, полученный невестой в качестве приданого, квалифицируется более детально, вероятно, это связано со скрупулезностью, более деловым отношением к данному предприятию носителей указанных языков, чем в русском языке. Данная детализация зависит от вида приданого. В английском языке существительное *dowry*, которое происходит от древнефранцузского *doaire* – «приданое; подарок, подношение» – появилось в конце XIII века (латинское *dotare* – «обеспечивать постоянным доходом; назначать доход, содержание; одаривать, наделять, наделять частью»), означает деньги, имущество, принесенное невестой к жениху; существительное *trousseau* произошло также от древнефранцузского *trousse* – «пучок, узел, сверток» [8]; в настоящее время имеет значение полного комплекта одежды (убор) для невесты; вещи для новорожденного ребенка выражены существительным французского языка *layette*. Носители немецкого языка приданое, которое объединяет все данное имущество, выражают существительным *Mitgift* – древневерхненемецкое *gift* «подача; дар, передача, подарок» основывается на образовании глагола *geben* от древневерхненемецкого *geban*, индогерманского корня *ghabh* «fassen, ergreifen» – «хватать», из данного значения развилось значение «darreichen – подносить, подавать; schenken – дарить» [9]; существительное *Mitgift* – «Heiratsgut» появилось в XVIII в., собственно означающее «das Mitgegebene» (данное с собой) [9]; постельное и столовое белье, которое дано невесте в качестве приданого, выражено существительным *Aussteuer* (древневерхненемецкое существительное *stiura* «поддержка, опора») [9]: *Ausdruecklich erbot er sich in einer Nachschrift zur sofortigen Restituierung der Mitgift* (H.Mann); *Die Mitgift seiner aeltesten Tochter freilich war verlorengegangen* (Т. Mann).

Проанализировав языковую единицу *приданое*, можно заключить, что носители русского языка, выдавая невесту замуж, вместе с ней дают еще что-либо в качестве приданого, «придают»; носители английского и немецкого языков разделяют приданое на несколько видов, номинируя его *подарком, наделением частью*, а также *опорой, поддержкой* (в немецком языке *Aussteuer*). Этимология языковой единицы *приданое* в



указанных языках свидетельствует о том, что носители каждого из данных языков стремятся сохранить национальные традиции, которые являются неотъемлемой частью культуры.

Значение большого количества имущества, как движимого, так и недвижимого, а также великолепие, пышность носители русского языка называют *богатством*, общеславянское существительное, образованное посредством суффикса *-at-* от существительного *богъ*, что означало «достоинство, счастье, доля, участь», религиозное значение является вторичным, которое развилось позднее [7]: *И все, что не отзывалось богатством и довольством, производило на него впечатление* (Гоголь); *то Мария получит свою часть наследства из несметных богатств старого штейгера; ... и он, напившись пьяный, горько плакался на свое обидное богатство* (Мамин-Сибиряк). В английском языке данное понятие номинировано следующими существительными: *fortune*, существительное, имеющее, как указывалось выше, значение собственности, большого количества денег: *Old Mr. Rochester and Mr. Rowland combined to bring Mr. Edward into what he considered a painful position, for the sake of making his fortune* (Bronte); *He believed sincerely that vast fortunes were made out of railroads if one only had the capital* (Dreiser). Языковая единица *wealth* в настоящее время имеет значение владения большим количеством денег, имущества; большое количество, например, иллюстраций в книге и т.д.: *He was going to leave her a portion of his wealth...* (Galsworthy); *... but wealth and position so often tend to destroy this dread* (Dreiser). Существительное *richness*, производное от *rich*, древнеанглийское *rice* «богатый, могущественный, сильный» происходит от протогерманского *riki-jaz* (древневерхненемецкое *rihi*, готическое *reiks* «властелин, правитель, могущественный, богатый») [8], объединяет в своем значении наличие в сфере субъекта дорогих вещей, украшений, мебели; богатство, проявляющееся в наличии или производстве минералов; наличие большого количества еды, картин в художественной галерее, звука, света и т.д. В немецком языке обилие чего-либо, большое владение, накопление имущества; богатство духа и т.д. выражено языковой единицей *Reichtum* от прилагательного *reich*, древневерхненемецкое *rihi*, гот. *Reiks* принадлежат к немецкому существительному со значением «властитель, государь, князь, король»: *Nein, Reichtum macht mir keinen Eindruck* (T.Mann). Вещи, представляющие собой личную ценность, имущество в форме единичных вещей, предметов различного вида, например, богатство музея, страны, обозначено существительным *Vorzug*: *... dass der Wald den wichtigsten Vorzug, den auf jede Art ergiebigen Stammsitz des Landes bedeutete* (T.Mann), в данном примере языковая единица *Wald* – лес – отображает богатство страны; языковая единица *Vermögen* выступает в значении большого количества денег: *das Bild kostet ja ein Vermögen*.

#### Библиографический список

1. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие. – М.: Академия, 2007.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская Энциклопедия, 1990.
3. Арутюнова, Н.Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. – М.: Едиториал УРСС, 2003.
4. Лоскутов, В. И. Экономические отношения собственности и политическое будущее России [Э/р]. – Р/д: [www.loskutov.org/Econom/list.htm](http://www.loskutov.org/Econom/list.htm). – Загл. с экрана.
5. Бабаева, Е.В. Концептуальные характеристики социальных норм в немецкой и русской лингвокультурах: монография. – Волгоград: Перемена, 2003.
6. Семенов, А.В. Этимологический словарь русского языка. – М.: ЮНВЕС, 2003.
7. Шанский, Н.М. Краткий этимологический словарь русского языка. – М.: Просвещение, 1971.
8. Harper, D. Etymology Dictionary [Э/р] / D. Harper. – 2001-2010. – Р/д: <http://www.etymonline.com/>. – Загл. с экрана.
9. Duden Etymologie Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache / 2, voellig neu bearb. u. erw. Aufl. von Guenther Drosdowski // Duden. – Bibliographisches Institut Mannheim etc.: Dudenverlag. – 1989. – Band 7.

#### Bibliography

1. Maslova, V.A. Linguoculturology: textbook. – M.: Academia, 2007.
2. Linguistic encyclopedic dictionary / V.N. Yartseva (ed.). – M.: Soviet Encyclopedia, 1990.
3. Arutyunova, N.D. Sentence and its sense: Logic-semantic problems. – M.: Editorial URSS, 2003.
4. Loskutov, V.I. Economic relations of the property and the political future of Russia [E/r] / V.I. Loskutov. – Mode of access: [www.loskutov.org/Econom/list.htm](http://www.loskutov.org/Econom/list.htm). – The title from the screen.
5. Babaeva, E.V. Conceptual descriptions of social standards in German and Russian linguocultures: monograph. – Volgograd: Peremena, 2003.
6. Semenov, A.V. Dictionary of Russian etymology. – M.: YUNVES, 2003.
7. Shanskiy, N.M. Short dictionary of Russian etymology. – Prosvetschenie, 1971.

В русской, английской, немецкой лингвокультурах языковая единица *богатство* по своему происхождению ассоциируется с счастьем, благосостоянием, достатком, могуществом (*fortune, wealth, Reichtum*). Исходя из примеров, наличие богатства, его размер, также как и состояние, является важной составляющей частью жизни носителей данных языков. Существительные *richness* и *Reichtum* имеют одно этимологическое происхождение, – протогерманское, их значение «богатство» связано с властью, силой, могуществом.

Одними из многочисленных объектов, которые можно называть *сокровищем*, *ценностью* или *богатством* являются следующие объекты: *золото* (общеславянское слово, образованное с помощью суффикса *-to* от той же основы, что и прилагательное *желтый*) [7] – драгоценный, благородный металл, и *серебро* – драгоценный металл. Существительное *золото* в английском языке выражено языковой единицей *gold*, которое восходит к протогерманскому *gulth*, от протоиндоевропейской основы *ghel* – «желтый, зеленый»; в немецком – *Gold*, также происходит от индоевропейского корня *ghel* – «блестящий, сверкающий, желтый» [9]; и существительное *серебро* (*silver* и *Silber* соответственно) обозначают либо изделия, либо монеты из данных металлов: *Действительно, между тряпьем были перемешаны золотые вещи* (Достоевский); *... принесла свое серебро, пересчитала его раз десять, и даже прослезилась, отдавая сокровище искусителю* (Мамин-Сибиряк); в переносном значении – «богатство, сокровище» – что или кто, представляющее собой неоценимое значение: *К вам потекут реки, реки золота. Не будете знать, куда девать доходы* (Гоголь); *I, wealthy – gorged with gold* (Bronte).

Проанализировав группу языковых единиц, которые номинируют имущество, следует отметить, что классификация объектов на движимое и недвижимое имущество наблюдается как в русской, так и в английской и немецкой лингвокультурах. С лингвистической точки зрения понятие *движимое (недвижимое) имущество* – это наиболее общее понятие, *объект движимого (недвижимого) имущества* – более конкретное, индивидуализирующее понятие, его можно посчитать, сравнить и т.д. Во всех анализируемых нами лингвокультурах обнаруживается характеристика таких понятий, как *состояние, завещание, наследство, приданое, богатство*, что указывает на сохранение традиций, обычаев и их отражение в языке, так как язык является одновременно и продуктом культуры, и ее составной частью, и условием существования культуры, которая, в свою очередь, воплощает в себе то, что есть в человеке, его деятельность в мире. Характеристика понятий наиболее подробно представлена в английской и немецкой лингвокультурах, что связано с менталитетом данных народов, с присущими им качествами: точность, порядок, расчетливость во всех предприятиях.

8. Harper, D. Etymology Dictionary [E/r] / D. Harper. – 2001-2010. – Mode of access: <http://www.etymonline.com/>. – The title from the screen.

9. Duden Etymologie Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. / 2, voellig neu bearb. u. erw. Aufl. von Guenther Drosdowski // Duden. – Bibliographisches Institut Mannheim etc.: Dudenverlag, 1989. – Band 7.

Статья поступила в редакцию 28.03.11

УДК 7.03(571.12)

*Stepanskaya T.M. ALTAI TEXTILE ARTIST G.A. BELYSHEV.* The article represents a work biography of the artist G.A. Belyshev, the role of the artist in the establishment of Altai textile art school and his achievements as a master of watercolor.

**Key words:** ornament, folk art, textile composition, watercolor.

**T.M. Степанская, зав. каф. истории отечественного и зарубежного искусства факультета искусств Алтайского государственного университета, д-р искусствоведения, проф., член СХ России, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru**

## АЛТАЙСКИЙ ХУДОЖНИК ПО ТЕКСТИЛЮ Г.А. БЕЛЫШЕВ

В статье представлена творческая биография художника Г.А. Бельшева, отмечена роль художника в создании художественной текстильной школы Алтая, а также заслуги мастера Г.А. Бельшева как мастера акварели.

**Ключевые слова:** орнамент, народное искусство, текстильная композиция, акварель.

Диплом художника-текстильщика Г.А. Бельшев получил после окончания Ивановского химико-колористического техникума в 28 июня 1942 г., а 29-го, в день своего рождения, он ушел на фронт. До сих пор хранится у художника фронтовая записная книжка с зарисовками растений, цветов, деревьев. Из всех дорог, открывшихся в 1945 г. перед бывшем фронтовиком, он выбрал свою единственную – художника по текстилю. Г.А. Бельшев был в числе тех, кто восстанавливал ивановскую текстильную промышленность, вынужденно «замороженную» в 1941–1945 гг.: медные валы с награвированными рисунками для печатания на ткани были переплавлены на оружие. Прежде, чем взяться за карандаш и кисти, художник в стальных послевоенных цехах Ново-Ивановской мануфактуры вместе с другими (другие – это преимущественно женщины) ремонтировал станки, инвентаризировал, красил оборудование, готовил фабрику к пуску, и она была пущена в декабре 1946 г. [1]. Среди множества эскизов Глеб Александрович сохранил первый послевоенный удавшийся крок. Он экспонировался на выставке – статичный спокойный мелкий растительно-цветочный узор по темному полю, укрепивший веру в то, что душу и мастерство не убила война.

В 1946 г. Г.А. Бельшев участвовал в работе первого Всесоюзного совещания художников-текстильщиков в Москве [2, с. 119]. Ориентиры развития советского промышленного искусства намечались тогда сложно и трудно. Некоторое время художники текстиля под влиянием Запада были увлечены созданием тканей «эскизной живописности» с цветовым пятном размытых очертаний. Но уже с начала 1950-х гг. элементы текстильного орнамента приобрели четкие реалистические формы. В этот период Г.А. Бельшев активно работает, основываясь главным образом на традиционных растительно-цветочных орнаментах. Его рисунки для ткани много раз получали высокую оценку художественного совета Ивановского управления хлопчатобумажной промышленности и на всесоюзных смотрах тканей в Москве. Работы Глеба Александровича хранятся в Ивановском краеведческом музее. С 1957 г. Г.А. Бельшев – член Союза художников СССР. Ивановский период творчества закончился в 1962 г., когда Г.А. Бельшев был приглашен руководителем художественной мастерской текстильной новостройки – Барнаульского хлопчатобумажного комбината. Первый метр набивной ткани в Барнауле был выпущен в 1963 г., осенью того же года мастерская Г.А. Бельшева представила на художественный совет 12 рисунков тканей. Гравировались они на Московской Трехгорной мануфактуре. В 1964 г. была пущена граверная мастерская отделочного производства Барнаульского ХБК. К 1982 г. коллектив художников, созданный и руководимый Г.А. Бельшевым, разработал более 1300 рисунков для ситца и сатина. Талант-

ливый создатель текстильного орнамента, Глеб Александрович показал себя не только хорошим организатором художественной мастерской отделочного производства ХБК, но и умелым, чутким наставником и учителем молодых кадров художников текстиля. Воспитанники Г.А. Бельшева работали на хлопчатобумажных и других текстильных производствах страны. У каждого из них свое творческое лицо. До члена Союза художников РСФСР выросла в мастерской Глеба Александровича Т.В. Рымаренко, ныне художница ХБК в Донецке. Выпускница Вижецкого прикладного искусства, она приехала в Барнаул в 1964 г., имея квалификацию художника по переплетению тканей. Художником текстиля Т.В. Рымаренко стала, пройдя школу Г.А. Бельшева. Темы орнаментальных композиций она часто черпает в национальном украинском орнаменте. Быстрой реакцией на предложения моды, современными орнаментальными темами характеризуется творчество другой воспитанницы мастерской – Л.И. Польшиковой, работающей сейчас на Калининском ХБК. За творческую и общественную деятельность на Барнаульском хлопчатобумажном комбинате Г.А. Бельшев уже в 1972 г. был удостоен высокой награды – ордена Трудового Красного Знамени.

1970-е гг. стали настоящим творческим взлетом художника. Его ткани и швейные изделия из них экспонируются на международных выставках: в Париже (1976 г.), Лейпциге (1977 г.). Художник участвует в краевых художественных выставках в Барнауле, в IV и V зональных художественных выставках «Сибирь социалистическая», на Всесоюзных выставках ВДНХ СССР и других смотрах. Успех связан прежде всего с тем, что на фундаменте зрелого практического и художественного опыта наиболее полно выразила себя индивидуальность художника. Ткани Г.А. Бельшева стали узнаваемы. Первоисточником творчества для него всегда оставалась природа, в ее красоте и многообразии находил художник темы орнаментальных композиций и мотивов – «Букет светлых роз», «Лужок», «Розы с травкой», «Вишенка на суровом полотне», «Розы ночью» и т.д. Лейтмотив этих динамичных или статичных композиций – утверждение прекрасного в реальном мире, пробуждение и радостное удовлетворение эстетического чувства.

В 1970-е гг. Г.А. Бельшева обратился к народному искусству как источнику орнаментальных тем. Художественное богатство дымковской игрушки, семеновской матрешки, городецкой росписи, хохломы, палеха вдохновило художника на создание тканей «Дымковский хоровод», «Дымковская», «Прялки» и др. Кроме названных традиционных художественных промыслов, Г.А. Бельшев открыл для себя произведения мастеров Полховского Майдана и Крутца: шкатулки, грибки, свистульки, матрешки, расписанные желтым, синим,

алым, фиолетовым. Здесь нашел Глеб Александрович выразительные мотивы для орнамента: матрешку с непременным завитком на щеке, солнышко, расписное яблоко, пейзаж с речкой и лодочкой. Народные мотивы художник обогащает другими соподчиненными орнаментальными образованиями, добиваясь композиционного единства текстильного рисунка. Для тканей Г.А. Бельшева 1970-х гг. характерны сложность орнаментальных тем, широкое обращение к различным художественным приемам интерпретации текстильного орнамента, многоплановые и плотные композиции, сочетание цветочно-растительных и сюжетных элементов орнамента, широкое использование фольклорных тем. Пластическим богатством и стройностью орнамента отличаются лучшие ткани Г.А. Бельшева: «Приглашение к чаю», «Барнаул юбилейный», «Полховские домики», «Полховские матрешки». В них есть то, что понимается под национальным колоритом, и на них особенно зримо лежит печать индивидуальности художника. Модели

одежды, выполненные Новосибирским домом моды из ткани «Приглашение к чаю», успешно экспонировались во Франции в 1977 г. и в Германской Демократической Республике в 1978 г. Управление Лейпцигской ярмаркой прислало благодарный отзыв, отметив своеобразие и русский характер этой ткани.

1980-е гг. отмечены началом нового периода в творчестве Г.А. Бельшева, который является логическим продолжением поисков 1970-х гг. В настоящее время художник изучает, и очень увлеченно, народные орнаменты Горного Алтая, в чем ему помогают экспонаты из фондов Алтайского краевого музея изобразительных в прикладных искусствах. Уже создана новая ткань, в основу рисунка которой лег казахский национальный орнамент. Сорок лет творчества, из них двадцать лет на Барнаульском хлопчатобумажном комбинате – нелегкий, но ясный и цельный путь художника-текстильщика, наставника молодежи, руководителя художественной мастерской.



Г. Бельшев. Ярмарка (Народные пословицы). Рисунок для ткани. Б., гуашь, 1975.



Г. Бельшев. Осенний натюрморт. Б., акв., 1998.



В настоящее время Глеб Александрович полон творческих замыслов, творческой энергии и по-прежнему его увлеченность искусством и высокий профессионализм служат примером для начинающих художников текстиля. Глеб Александрович убежден, что прикладное искусство – одно из важнейших, так как оно служит человеку в повседневной жизни. Игумнова Софья Ивановна (супруга Г.А. Бельшева) – тоже художник текстильного рисунка, полностью разделяет взгляды мужа. Любимый труд сделал счастливыми художников Бельшевых, и счастьем творческого труда они щедро делятся с учениками. Глеб Александрович помнит каждого из них. Это и супруги Михайловы, приехавшие по приглашению мастера из Иваново. Это и Тамара Рымаренко, обогатившая творческие поиски коллектива мастерской рисунками народного характера. А в начале 1970-х гг. на комбинат приехали молодые специалисты-художники. Среди них очень талантливо проявили себя Лариса Польщикова, выпускница художественного отделения Ивановского химико-технологического техникума. Затем она успешно работала в г. Калинин, отличалась образованностью и стремлением к учебе. Глеб Александрович всегда побуждал воспитанников учиться. По направлению комбината в Московский текстильный институт поступила Татьяна Павленкова. В Барнаулетворчески работают ученики Г.А. Бельшева И. Щетинина, Т. Дедова, П. Драничникова. С середины 1990-х гг. Барнаульский хлопчатобумажный комбинат более не существует (в его цехах находятся торговые площади).

Г.А. Бельшев всегда сохранял привязанность к растительному орнаменту часто обращается к народному творчеству. Известность приобрели его кроки и ткани: «Вятская игрушка», «Праздник в Кирове», «Приглашение к чаю», «Северные прятки», «Хоровод», «Полховские матрешки» и др. В ярмарочно звонком колорите воссозданы излюбленные цветочные сочетания вятской игрушки – малиновые, фиолетовые,

вишневые, желтые и зеленые. Очень увлеченно художник работал, используя орнаменты Горного Алтая, он создал такие текстильные композиции, как «Алтайский ковер», «Ковровая дорожка», «Сувенирная салфетка». Ткани Глеба Александровича и модели одежды из них экспонировались на международной выставке в Париже (1976 г.) и на международной ярмарке в Лейпциге (1977 г.) (рисунок на ткани «Приглашение к чаю»). Секрет успеха этих рисунков заключается в ярко выраженном национальном характере орнаментов. Г.А. Бельшев – одаренный художник-акварелист. Творческие работы Глеба Александровича экспонируются в музеях Иванова, Барнаула, Москвы. Многие работы Г.А. Бельшева находятся в частных коллекциях России, США, Канады, Швеции, Швейцарии, Италии, Германии, Японии и Кубе. Художник Бельшев много и охотно работает с натуры. Он всегда придает большое значение живописи, считая, что каждый художник прикладного искусства должен быть хорошим рисовальщиком и живописцем. Любой его набросок, акварельная работа говорят о незаурядном таланте и мастерстве.

Ведущим художником творческой мастерской Барнаульского хлопчатобумажного комбината 25 лет являлся Глеб Александрович Бельшев. В его творчестве четко просматривается преемственность ивановских текстильных традиций оформлений тканей. Ведущая тема – цветочный орнамент (розы, ромашки, тюльпаны). Он также активно развивает тему русских народных промыслов (Хохлома, Городец, Дымково, Жостово, Полхов-Майдан).

Выступает инициатором модернизации традиционных геометрических мотивов и трансляции национальных орнаментов в современную культуру Бельшев – человек искусства в провинции, художник-фронтвик, подлинный интеллигент, представитель великой русской культуры. Его творчество – ценный вклад в художественную жизнь Сибири.



Творческая встреча с Г.А. Бельшевым в галерее “Универсум” Алтайского государственного университета

#### Библиографический список

1. Художники Алтайского края: биобиблиогр. слов.: в 2 т. / Алт. краев. универс. науч. б-ка им. В.Я. Шишкова, Алт. орг. ВТОО «Союз художников России», Гос. худож. музей Алт. края; отв. ред. В.С. Олейник, науч. ред. Т.М. Степанская, сост. Бордюкова Н. А. и др. - Барнаул, Т. 1. - 2005.
2. Искусство художественного текстиля на Алтае: монография / Т.М. Степанская, Ю.В. Кирушина, Алт. гос. ун-т. - Барнаул: Изд-во АГУ, 2005.

## Bibliography

1. Artists of Altai Region: biobibliogr. dictionary.: 2 vol. / *Altai Regional Universal Scientific Library* named after *Shishkov*, Alt. org. VTOO "Union of Russian Artists", State Art Museum of Altai Region; Ed. VS Oleinik, Scient. Ed. TM Stepankaya, comp. Bordyukova N.A. etc. - Barnaul, V. 1. - 2005.
2. Textile Art in Altai: Monograph / T.M. Stepankaya, Y.V. Kiryushina, Alt.State. Univ. - Barnaul: Publishing ASU, 2005.

Статья поступила в редакцию 28.03.11

УДК 801

**Alotaibi S.M. MAIN DIFFICULTIES AND TRANSLATION SOLUTIONS FOR MACHINE TRANSLATION OF RUSSIAN POLITICAL NEWSPAPER TEXT TO ARABIC LANGUAGE.** This article discusses a state of the modern machine translation systems and analyzes its output for translation from Russian language to Arabic, as well as suggests solution methods for potential challenges.

**Key words:** machine translation, Russian language, Arabic language, mechanical dictionary compilation, translation analysis.

**С.М. Альотаиби, асп. филол. факультета МГУ, г. Москва, E-mail: sultan00200@hotmail.com**

## ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ И ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ В МАШИННОМ ПЕРЕВОДЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО ГАЗЕТНОГО ТЕКСТА С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АРАБСКИЙ

В данной статье рассматривается состояние современных систем машинного перевода, анализируются их результаты при переводе с русского языка на арабский, а также предлагаются способы решения потенциальных проблем.

**Ключевые слова:** машинный перевод, русский язык, арабский язык, создание автоматического словаря, анализ перевода.

В данной статье будем анализировать и проверять практическую и эффективность работы современных систем машинного перевода, на основе которых лежит модель МПС. Материал для исследования взят из электронной газеты «Российская газета» [1], некоторые статьи которой перевели профессиональные переводчики из известного арабскоязычного сайта «Russian Today» [2]. Поэтому, при необходимости, будем сравнивать результаты машинного перевода с переводами, выполненными человеком-переводчиком. К сожалению, на нынешнем рынке количества бесплатных современных онлайн-систем машинного перевода с арабского языка на русский и наоборот очень мало. Их даже можно считать по пальцам: google translator, windows live translator (bing) и ImTranslator. По нашему мнению, система bing представляет собой более эффективную программу для перевода с арабского языка на русский и наоборот, чем другие. В большинстве случаев она выдает на выход более приемлемый перевод, чем остальные системы, что делает ее оптимальным выбором для нашего исследования. В ходе нашего анализа будем следить за потенциальными ошибками преимущественно на семантическом уровне и попытаемся найти оптимальные способы для их решения. Кроме того, будем выявлять некоторые существенные ошибки грамматического характера, которые представляют особый интерес и особые трудности для машинного перевода.

20-ого ноября 2009 г. «Российская газета» опубликовала интервью, который был взят у Николая Патрушева, секретаря Совета безопасности РФ. Приведем следующий отрывок:

**Российская газета:** Николай Платонович, совсем недавно у нас была принята Стратегия национальной безопасности страны. Теперь речь идет о новой военной доктрине. Почему она меняется и как эти два документа связаны между собой?

**Николай Патрушев:** В мае этого года президент РФ, председатель Совета безопасности Дмитрий Анатольевич Медведев утвердил Стратегию национальной безопасности России до 2020 года. Это принципиально новый документ. Его особенность заключается в том, что безопасность обеспечивается через реализацию стратегических национальных приоритетов. В их числе определены оборона, государственная и общественная безопасность.

Данный отрывок интервью система bing перевела на арабский язык следующим образом:

روسياسكايا غازيتا: نيكولاى بلاتونوفيتش، منذ فترة وجيزة كنا اعتمدنا استراتيجية  
للأمن القومي. الآن هذه عقيدة عسكرية جديدة. لماذا يتغير وكيفية ارتباط هاتين  
الوثقتين؟

نيكولاى بلاتونوفيتش: وافق رئيس مجلس الأمن في أيار/مايو من هذا العام،  
رئيس الاتحاد الروسي ديمتري اناتوليفيتش ميديفيدف "استراتيجية الأمن القومي"  
لروسيا حتى عام 2020. وهذا مستند جديد كلياً. سمعنا ضمان السلامة من خلال  
الاستراتيجية الوطنية ذات الأولوية. ومن بين هذه هي الدفاع والحكومة والسلامة العامة.

С точки зрения семантики, система в принципе исправилась с передачей общего смысла контекста, однако, в данном контексте выбранное машинной арабское слово «سلامة» не является подходящим эквивалентом для русского слова «безопасность». Русскому слову «безопасность» соответствуют два арабских слова «أمن» и «سلامة», выбор которых зависит от контекста. Слово «سلامة», по данным толкового словаря арабского языка «المحيط», обозначает отсутствие боли, вреда, повреждения, недостатка, порока, например, سلامة الناس (букв. перевод: *Безопасность людей*), а слово «أمن» - мир, спокойствие, отсутствие чувства страха (антоним слова «страх»), например, «يسود الأمن في البلاد» (букв. перевод: *В стране царит безопасность*). Исходя из этого, нам представляется, что для данного контекста подходит слово «أمن», а не «سلامة».

Далее Патрушев продолжает свое высказывание: «По замыслу, структуре и содержанию Стратегия взаимосвязана с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года. Принцип "безопасность через развитие" позволит совершенствовать систему безопасности в тесной увязке с мероприятиями по развитию экономики, социальной сферы, созданию надежного военно-экономического потенциала. Воплощение в жизнь Стратегии предусмотрено в рамках Комплексного плана, в котором будут детально определены необходимые меры и сроки выполнения принятых решений».

### Машинный перевод:

حسب التصميم، هيكل ومحتوى الاستراتيجية فترتبط بمفهوم التنمية الاجتماعية  
الاقتصادية الطويلة الأجل لروسيا حتى عام 2020. مبدأ "الأمن عن طريق التنمية"  
سيحسن الأمن جنباً إلى جنب مع تنمية الاقتصاد، والمجال الاجتماعي، وإمكانات  
عسكرية الاقتصادية يمكن الاعتماد عليها. تنفيذ الاستراتيجية المتوخاة في خطة شاملة  
تحدد بالتفصيل الخطوات اللازمة والمواعيد المحددة للتنفيذ فيه.

В данном переводе наблюдаются две ошибки семантического характера. Первая ошибка заключается в неудачной передаче значения, стоящего за словом «замысел». В толковом словаре русского языка слово «замысел» имеет два значения: 1) задуманный план действий, деятельности; 2) смысл, идея. Однако система bing далеко ушла от этих двух значений,

которые в данном контексте очень подходят для перевода на арабский язык, и вместе них привела араб. слово «تصميم», соответствующее русскому слову «конструкция». В данном случае представляется правильным решением выбрать араб. слово «غاية», выражающее первое значение, как более подходящий эквивалент для рус. слова «замысел».

Вторая ошибка касается опущения некоторых семантических признаков глагола «взаимоувязать». Ведь первая часть сложного слова (взаимо) добавляет дополнительное семантическое значение (взаимное действие с обеих сторон, проявляющееся по отношению друг к другу). Система опустила данный семантический признак и ограничилась араб. глаголом «ارتبط» (увязать). Для решения данной проблемы необходимо прибегать к словосочетанию «ارتبط ارتباطاً متبادلاً», буквальный переводом которого является «взаимно увязать».

Кроме того, в переведенном тексте была опущена системой некоторая часть высказывания, а именно «... принятых решений», что составляет серьезную проблему для восприятия текста.

Далее для сравнения приведем два варианта перевода: человеческий и машинный:

#### Текст оригинала:

«Военная доктрина должна быть непосредственной составной частью единого механизма обеспечения национальной безопасности, соответственно, изменения в системе касаются и ее составных частей. Ситуация в стране и в мире меняется очень быстро, и новая редакция документа должна отвечать современным политическим, военно-стратегическим и экономическим реалиям».

#### Человеческий перевод:

العقيدة العسكرية يجب ان تكون جزءا اساسيا من البنية الامن القومي الموحدة لذا فان التغيير في النظام يمس كل مكوناته ان الاوضاع في البلاد والعالم تتغير بسرعة ويجب ان تتماشى الصيغة الجديدة للوثيقة مع الواقع السياسي والاستراتيجي - العسكري والاقتصادي الحالي.

#### Машинный перевод:

العقيدة العسكرية ينبغي أن تدمج مباشرة إليه واحدة لضمان الأمن الوطني، على التوالي، المتعلقة بالتغييرات في النظام والأجزاء المكونة لها. الوضع في البلاد والعالم يتغير بسرعة كبيرة، ويجب أن تتوافق مع الإصدار الجديد من المستند الحالي، السياسي والعسكري-الاستراتيجي والواقع الاقتصادي.

Оба варианта перевода (человеческого и машинного) являются правильными. Однако наблюдается интересный момент, касающийся текстуальной близости. Человеческий перевод отличается от машинного тем, что он ближе к оригиналу по грамматической структуре, чем машинный перевод. В первой части машинного перевода наблюдается грамматическая трансформация. Так, в оригинале «быть составной частью» выражается составным именным сказуемым, а система МП предлагает передать данный смысл на арабский язык простым глагольным сказуемым «включиться» – «доктрина должна включиться в единый механизм обеспечения национальной безопасности...».

Что касается языковой единицы «соответственно», то она выполняет разные морфологические функции. В предложении она иногда выступает наречием, предлогом или союзом. В зависимости от ее морфологической функции ее значение может меняться, следовательно, иметь разные эквиваленты в арабском языке. Выступая в данном контексте союзом, слово «соответственно» соответствует араб. слову «لذا», а не «على التوالي» как предлагает система bing. Арабской языковой единице «على التوالي» соответствует русское слово «соответственно», выступающее в предложении наречием.

Далее наблюдается трудная переводческая задача по отношению к нахождению правильного эквивалента в арабском языке для русского глагола «касаться». В толковом словаре русского языка глагол «касаться» имеет три значения: 1. Дотрагиваться до кого-чего-н. *К. рукой.* 2. перен. Затрагивать какой-н. вопрос в изложении. *К. важной темы.* 3. (1 и 2 л. не употр.). Иметь отношение к кому-чему-н. *Это тебя не касается.* Для первого значения существуют арабские глаголы *مسّ* и *لمس*. Второму значению соответствуют арабские глаголы *تطرّق* *بِتَناوَل*. Третье значение выражается в арабском языке глаголами *يُخصّ* *يُختصّ*. В данном контексте метафорически

употребляется первое значение глагола «касаться», и как показывает анализ, в данном случае подходит арабский эквивалент *مسّ*, а не *تعلّق* как предлагает система bing.

Далее наблюдается интересный момент, который показывает, как результаты системы МП превосходят иногда предложенные человеком-переводчиком варианты. В тексте оригинала «Ситуация в стране и в мире меняется очень быстро» выражается субъективная модальность, которую человек-переводчик явно опустил при переводе, а система МП сохранила в переводе.

В последней части данного отрывка перевода система еще раз попадала в семантическую ошибку, касающуюся передачи значения слова «редакция». Данному слову соответствующую арабские слова *إصدار*, *صياغة*, *تحرير*. У слова «редакция» в толковом словаре русского языка выделяются 5 значений: 1) I. Обработка и исправление текста, подготовка его к печати «Произведение молодого писателя отдано на редакцию опытному стилисту». II. Установление правильного текста издаваемого писателя (филол.) «Сочинения Гоголя под редакцией академика Тихонравова»; 2) То или иное состояние текста, тот или иной вид его (филол.) «Первая редакция "Демона" Лермонтова», «Окончательная редакция "Евгения Онегина" короче первоначальной»; 3) Та или иная формулировка, форма выражения мысли (книжн.) «Мне не нравится редакция его ответа», «Резолюция принята в редакции, одобренной комиссией»; 4) I. Коллектив работников, руководящих изданием и устанавливающих его содержание «Примечание от редакции», «Новая редакция журнала», «Главная редакция». II. Группа работников, выполняющих задания по обработке и подготовке текста к изданию; 5) Помещение, где редактируется какое-нибудь издание. Адрес редакции.

После анализа всех значений русского слова «редакция» мы справедливо можем установить все соответствующие перечисленным выше значениям арабские единицы. Так, арабское слово «إصدار» выражает второе значение, «تحرير» – первое, четвертое «هيئة التحرير» – букв. перевод «организация редактирования» и пятое «ادارة التحرير» – букв. перевод «управление редактированием»), «صياغة» – третье значение. Исходя из анализа, становится ясно, что для данного контекста подходит арабское слово «صياغة», а не «إصدار» как предлагает система bing.

#### Текст оригинала:

РГ: Если военной доктрине уделяется такое пристальное внимание, то получается, что она - не ритуальный, не символический и уж тем более не второстепенный документ? А значит, угроза войны против России реально существует?

Патрушев: Результаты анализа военно-стратегической обстановки в мире и перспектив ее развития до 2020 года показывают, что военные опасности и возможные военные угрозы для нашей страны не сняты. Хотя мы и отмечаем, что произошло смещение акцентов от крупномасштабных военных конфликтов к локальным войнам и вооруженным конфликтам.

#### Человеческий перевод:

س - اذا كانت العقيدة العسكرية تحظى باهتمام متزايد، يعني هذا انها ليست وثيقة تقليدية او رمزية او وثيقة من الدرجة الثانية؟ فهل ان خطر الحرب ضد روسيا حقيقة واقعة؟

ج - تشير نتائج تحليل الاوضاع العالمية وآفاق تطورها حتى عام 2020 ان خطر الحرب والتهديدات الممكنة ضد روسيا مازالت قائمة، بالرغم من اننا نشير الى تغيير اللمحة من شن حرب ومجابهة شاملة الى شن حروب ومجابهات محلية واقليمية.

#### Машинный перевод:

الفسفور الأبيض: إذا كانت العقيدة العسكرية مثل هذا الاهتمام الوثيق، تبين أنه ليس من طقوس رمزية، ما زالت أقل مستند ثانوي؟ وهكذا، التهديد بالحرب ضد روسيا موجودة حقاً؟

مشارك: تحليل للوضع العسكري والاستراتيجي في العالم وآفاق تطورها حتى عام 2020 وتبين أن الإخطار العسكرية والتهديدات العسكرية المحتملة لبلدنا ليست رفع. وفي حين أننا نلاحظ أن هناك قد تم تحول من الصراعات العسكرية على نطاق واسع مع الحروب المحلية والصراعات المسلحة.

Переводя данный отрывок интервью, система совершила 4 ошибки. Первая ошибка заключается в опущении глагола «уделяться», выполняющего синтаксическую функцию «ска-

зуемое», что сделала высказывание непонятным для арабского читателя. Вторая ошибка касается лексико-грамматической замены, сущность которой заключается в трансформации отрицательной конструкции в утвердительной или наоборот, утвердительной в отрицательную, сопровождаемой заменой одного из слов переводимого предложения ИЯ на его антоним в ПЯ. Данное явление в переводческой литературе известно под названием «антонимический перевод» [3, с. 215]. Так, русскую отрицательную конструкцию «...военные опасности и возможные военные угрозы для нашей страны не сняты» нужно было преобразовать арабскую утвердительную, а глагол «снять» в данном контексте заменить его арабским антонимом «قائم». В отличие от системы, с данной проблемой человек-переводчик хорошо справился. Система МП сохранила русскую отрицательную конструкцию при переводе и не заменила исходное слово «снять» на его антоним в арабском языке, что привело к невозможности воспринять высказывания. Однако, как мы посмотрим дальше, система встретила с подобной проблемой в конце данного интервью и, в отличие от человека-переводчика, превосходно справилась с ней. Третья проблема заключается в неправильной интерпретации слова «акцент». В толковом словаре русского языка данное слово имеет 3 значения: 1) Ударение в слове, а также знак ударения (спец.); 2) перен. Подчеркивание какого-н. положения, мысли (книжн.). *Сделать а. на чём-н. Расставить все акценты. Сместить акценты;* 3) Особенности выговора, свойственные говорящему не на своем родном языке. *Говорить с южным акцентом.* В нашем случае подходящим является второе значение (подчеркивание какого-л. положения), которое в арабском языке выражается словом «اهتمام». Переводя данное исходное предложение, человек-переводчик опирался на третье значение, выражаемое в арабском языке словом «لهجة». Такая ошибка свидетельствует о том, что у человека-переводчика отсутствует лингвистическая компетенция. Что касается системы *bing*, то она вообще проигнорировала данное слово и ограничилась переводом слова «сместение», что привело к невозможности понять смысла автора.

Далее наблюдается грубая грамматическая ошибка, которая привела к кардинальному изменению смысла автора. Русский предлог «к» машина перевела арабским предлогом «مع», который в данном контексте соответствует русскому предлогу «против», следовательно, кардинально искажалась мысль автора: «крупномасштабные военные конфликты против локальных войн и вооруженных конфликтов». Русский предлог «к», употребляемый в тех предложениях, в которых выражаются движение, сдвиг, изменение местоположения чего-л. или указание на конечный пункт движения, обычно соответствует арабскому предлогу «الى». Арабский предлог «الى» употребляется для указания на конечный пространственный или временной предел. Он выражает движение к предмету (к), достижение и предел (до), добавление (вместе с) и время, например, *تعمل المكتبة من الساعة 8 صباحاً إلى الساعة 8 مساءً* «библиотека работает с 8:00 утра до 8:00 вечера». Поэтому, в данном контексте подходит только предлог «الى».

#### Текст оригинала:

Так, продолжается продвижение НАТО непосредственно к границам России, активизируется военная деятельность блока. После девятилетнего перерыва возобновились учения стратегических сил США с отработкой вопросов управления применением стратегического ядерного оружия.

#### Человеческий перевод:

ويستمر الناتو بالتوسع والتقدم نحو حدود روسيا ويزداد نشاطه العسكري فيعد 9 سنوات من التوقف اعيدت مناورات وتدريب القوات الامريكية الاستراتيجية المتضمنة امكانية استخدام الاسلحة النووية.

#### Машинный перевод:

وهكذا، تقدم منظمة حلف شمال الأطلسي إلى حدود روسيا، مباشرة ككتف الأنشطة العسكرية. بعد توقف دام تسعة أعوام استأنف التدريبات مع الولايات المتحدة استراتيجية القوات تكرر إدارة استخدام الأسلحة النووية الاستراتيجية.

В данном отрывке машинного перевода наблюдается опущение глагола «продолжаться», соответственно, без сказуемого восприятие предложения стало невозможным: «продвижение НАТО непосредственно к границам России».

#### Текст оригинала:

Обостряются территориальные претензии к России со стороны отдельных государств, например Японии.

#### Человеческий перевод:

وتشدد الدعاوى الى روسيا بخصوص الخلافات الحدودية من قبل بعض الدول ومثال ذلك اليابان.

#### Машинный перевод:

نتفاقم بمطالب إقليمية ضد روسيا من جانب فرادى الدول، مثل اليابان.

В толковом словаре русского языка у слова «отдельный» выделяются 2 значения: 1) Обособленный, самостоятельный. *Отдельное помещение.*; 2) Единичный, некоторый. *Отдельные критические замечания.* Для данного контекста подходящим является второе значение, которому соответствует арабское слово «بعض», а не выражающее первое значение арабское слово «فرادى», как предлагает система *bing*.

#### Текст оригинала:

Есть еще целый ряд факторов, обязывающих нас крайне внимательно отслеживать военно-политическую ситуацию с тем, чтобы принимать адекватные меры. Их также нельзя не учитывать при выработке политики государства в военной сфере. Ключевым документом, ее определяющим, и является военная доктрина.

#### Человеческий перевод:

وهناك ايضا مجموعة عوامل اخرى تفرض علينا ان نراقب الاوضاع العسكرية والسياسية لكي نتخذ الاجراءات اللازمة. ولا يمكن اخذها بنظر الاعتبار عند رسم سياسة الدولة في المجال العسكري. ولهذا فان الوثيقة الأساسية لتحديثها هي العقيدة العسكرية.

#### Машинный перевод:

لا يزال هناك عدد من العوامل، ملزمة لنا جداً عن كثب الوضع العسكري والسياسي إلى اتخاذ التدابير الملائمة. وهي أيضا لا يمكن تجاهلها في صياغة سياسة الدولة في المجال العسكري. وثيقة أساسية، فإنه يعرف، وهو عقيدة عسكرية.

Здесь еще раз встречается проблема, связанная с опущением лексических единиц. Глагол «отслеживать» был опущен системой, что привело к потере некоторой части сложного глагольного сказуемого, следовательно, невозможности восприятия высказывания.

Далее еще раз обнаруживается тот самый момент, который касается проблемы антонимического перевода. Однако в данном случае, в отличие от человека-переводчика, система МП хорошо справилась с проблемой трансформации русской отрицательной конструкции в арабскую утвердительную конструкцию и заменила русский глагол «учитывать» на его антоним в арабском языке «تجاهل» (игнорировать).

Второй материал для нашего исследования представляет собой интервью, который 15 февраля 2010 г. был взят у заместителя Совбеза РФ Владимира Назарова корреспондентом «Интерфакс» Павлом Коряшкиным. Для нашего анализа возьмем следующий маленький отрывок:

#### Текст оригинала:

— Раньше Россия поддерживала Иран и выступала против санкций. Сейчас ощущение, что мы больше поддерживаем Запад. Что нас перестало устраивать?

— Нас беспокоят противоречивые сигналы из Ирана, в том числе в ответ на предложения «шестерки» и требования МАГАТЭ. Мы, конечно, считаем, что Иран должен сотрудничать с МАГАТЭ в большей степени.

Иран для нас — очень важный стратегический партнер. Мы заинтересованы в том, чтобы развивать отношения с Тегераном по широкому кругу вопросов и в самых различных областях. Иран играет важную роль в вопросах обеспечения региональной и международной безопасности. Однако перспективу обретения Ираном ядерного оружия Россия считает неприемлемой. Это имело бы для региона и мира в целом тяжелые последствия. Возникнет эффект домино: многие другие страны региона предпримут все усилия, чтобы также обрести ядерное оружие. На этой почве возможны новые кризисы и конфликты.

#### Человеческий перевод:

س — كانت روسيا سابقا تؤيد إيران وتعارض فرض عقوبات عليها. وتشعر الآن ان روسيا صارت تؤيد الغرب اكثر. فماذا طرأ من تغيير وماذا لا يروق لنا في موقف إيران؟

ج - تشير قلقنا اشارات متناقضة واردة من ايران، بما في ذلك ردها على اقتراحات طرحها السداسية ومتطلبات قديمها الوكالة الدولية للطاقة الذرية. واننا نعتقد بالطبع ان ايران يجب ان تتعاون مع الوكالة الدولية للطاقة الذرية بشكل انشط. وتعد ايران بالنسبة لنا شريكا استراتيجيا هاما. واننا نهتم بتطوير العلاقات مع طهران في شتى المجالات، علما انها تلعب دورا هاما في ضمان الاستقرار الاقليمي. لكن روسيا ترى امتلاك ايران للسلاح النووي امرا غير مقبول لها، اذ انه يمكن ان يؤدي الى عواقب خطيرة للمنطقة والعالم بأسره. قد يتسبب في سباق تسلح نووي في المنطقة على غرار ظاهرة الدومينو. وقد تنشأ نزاعات وازمات في هذا المضمار.

#### Машинный перевод:

- قبل أن روسيا تؤيد إيران وتعارض العقوبات. الآن بعد أن لم يعد فإننا نؤيد الغرب. لم يعد لدينا؟

اننا قلقون بإشارات متضاربة من ايران، بما في ذلك ردا على "السات" ومتطلبات الوكالة. ونعتقد بالتأكيد أن تتعاون إيران مع الوكالة الدولية.

ايران بالنسبة لنا شريك استراتيجي هام جدا. ونحن حريصون على تطوير العلاقات مع طهران بشأن طائفة واسعة من المواضيع وفي مختلف المجالات. ايران تلعب دورا هاما في ضمان الأمن الإقليمي والدولي. ومع ذلك، تعتبر إمكانية الحصول على روسيا إيران أسلحة نووية غير مقبول. وسيكون للمنطقة والعالم بعواقب وخيمة كبيرة. وسوف يكون هناك تأثير الدومينو. العديد من البلدان الأخرى في المنطقة سوف تبذل كل جهد للحصول على أسلحة نووية. أزمات جديدة ممكنة والصراعات.

Тут сразу следует отметить ошибку морфологического характера, суть которой заключается в неправильной передаче времени и вида двух глаголов «поддерживать» и «выступать». В оригинале глаголы «поддерживать» и «выступать» спряжены в прошедшем времени и выражены несовершенным видом. Однако, система не учитывала этих морфологических признаков. Она передала данные глаголы в форме настоящего времени, что привело к такому мнению, что Россия и в данный момент поддерживает Ирана и выступает против санкций.

Вторая проблема заключается в неправильной передаче значения слова «шестьёрка», которое в данном контексте указывает не на цифру, как предполагает машина, а название международной организации. Далее система попадает в другую проблему, связанную с расшифровкой аббревиатуры «МАГАТЭ» (Международное Агентство по Атомной Энергии). В арабском языке аббревиатуры, указывающей на название какого-либо объекта, не существует. Система в нашем случае распознала аббревиатуру. Однако, она расшифровала только вторую часть аббревиатуры «МАГАТЭ» (агентство - وكالة) и проигнорировала остальные части, а в другом месте расшифровала и первую и вторую части аббревиатуры (международное агентство – الوكالة الدولية). Для решения подобных проблем необходимо снабжать систему всеми популярными аббревиатурами.

Далее обнаруживается часто встречаемая проблема, касающаяся опущения лексических единиц. В нашем случае система опустила подчеркнутое слово «должен», в итоге чего получился такой буквальный перевод: «Мы, конечно, считаем, что Иран сотрудничать с...».

Система также часто сталкивается с проблемой определения подходящего к контексту значения многозначных слов. в нашем случае система неудачно находит арабский эквивалент для многозначного слова «круж». В толковом словаре Дмитриева слово «круж» имеет 17 значений. Ввиду такого огромного количества у данного слова здесь приведем то значение, которое нас интересует. Кругом каких-либо вопросов, понятий, явлений и т. п. называют такие вопросы, понятия, явления и т. п., которые связаны чем-либо между собой. Для данного слова арабским эквивалентом, выражающим именно это значение, является слово «مجموعة». Предполагая, что русское слово «круж» в данном контексте указывает на общественные, профессиональные и т. п. группировки людей, система выбрала арабское слово «طائفة» как эквивалент.

Хотели бы также отметить, что система в некоторых контекстах показывает свое превосходство перед человеком-переводчиком, который допустил в данном случае неоправданное опущение прилагательного в словосочетании «...обеспечения региональной и международной безопасности». Система МП без опущения каких-либо лексических

единиц и без ошибок перевела данное предложение на арабский язык. Кроме того, она исправилась с определением подходящего для данного контекста арабского эквивалента (أمن) для русского слова «безопасность», которое ранее нам встречалось. Однако сразу в следующем предложении она опустила слово «перспектива», которое в данном контексте необходимо передается арабским словом «أمر». Такое опущение привело к невозможности восприятия информации.

Другой момент, на который стоит обращать внимание, касается передачи сослагательного наклонения. Так, глагол «иметь» в сослагательном наклонении «Это имело бы для региона и мира...» система передала на арабский язык соответствующим ему глаголом «كان» в изъявительном наклонении в будущем времени (букв. Перевод: «Для региона и мира будут тяжёлые последствия»).

В последнем фрагменте еще раз обнаруживается часто встречаемая проблема: опущение лексических единиц. Подчеркнутые слова «на этой почве, возможны» были опущены машиной, что привело к разрушению грамматической конструкции, соответственно, невозможности понять предложения.

Исходя из данного анализа, мы можем суммировать самые, по нашему мнению, важные семантические ошибки, которые система совершает при переводе с русского языка на арабский:

1. Многоэквивалентность: когда, в зависимости от контекста, у однозначной исходной единицы имеются разные эквиваленты в ПЯ, например, рус. слово «безопасность» - араб. слова «أمن» и «سلامة».
2. Выбор значения, не существующего в рамках исходной единицы, например, интерпретация рус. слова «замысел» как «конструкция».
3. Игнорирование некоторых семантических признаков отдельных слов, например, «взаимосвязать».
4. Опущение некоторых исходных единиц.
5. Многозначность: когда у одного исходного слова имеется несколько значений, следовательно, разные эквиваленты в ПЯ. Ввиду того, что система часто сбивается из контекста, она часто выбирает несоответствующее контексту значение, соответственно, она находит неправильный эквивалент в ПЯ.
6. Проблема антонимического перевода, например, «...угрозы для нашей страны не сняты».
7. Неполная расшифровка аббревиатуры, например, «МАГАТЭ».

Для решения подобных проблем необходимо создать электронный словарь с необходимой информацией. Механизм создания базы данных представляется следующими пунктами:

1. Набор словарных лексических единиц по контекстам: на основе собрания словарного материала лежит анализ текстов со всех сторон: тематической, стилистической и др. Данная процедура представляет нам возможность ограничить значения слова по контекстному употреблению и стилистической окраске. Больше употребляющееся значение в контекстах, зафиксировано как основное, а редко употребляемое - как второстепенное или исключительное [4, с. 285-299].
2. Четко и иерархично разграничить и классифицировать семантические поля слов с главного общего «верхнего» класса до самого узкого подкласса.
3. Определить точку пересечения значений разных слов в пределах одного семантического поля и зафиксировать объем занимаемых им мест в данном поле.
4. Определить семантическое поле каждой группы синонимичных слов (например, группа глаголов умереть, скончаться, задушиться, погибать и т.д. можно объединить в одно семантическое поле «смерть»). Затем определить семантические признаки каждого слова данной группы, например, убить обозначает «смерть» в искусственном виде с возможностью употребления «орудия»; умереть обозначает «смерть» в нормальном виде [5, с. 11-34].
5. Создать специальную таблицу для исходных однозначных единиц, имеющих в ПЯ несколько эквивалентов, выбор которых зависит от контекста.
6. Снабжать систему популярными аббревиатурами.



7. Создать в базе данных таблицу, специально предназначенную для организации микроконтекстуальных отношений некоторых многозначных или омонимичных слов с другими словами, и определить при какой синтаксической связи наблюдается данный тип отношений. Например, слово «коса» занимает место в разных семантических полях (орудие, прическа), и для выбора верного значения данного слова часто

требуется знание о его синтаксической позиции в микроконтексте и употребляемом с ним глаголе. Синтаксическая позиция (подлежащее, сказуемое, дополнение, определение, обстоятельство) составляющих микроконтекст будем представлять кодами в двоичной системе счисления как показывает следующий рисунок:

подлежащее    сказуемое    дополнение    обстоятельство    определение  
0                    0                    0                    0                    0

10000 = 1 = подлежащее.  
01000 = 2 = сказуемое.  
00100 = 4 = дополнение.  
00010 = 8 = обстоятельство.  
00001 = 16 = определение

В качестве примера приведем следующие выражения и попробуем решить проблему нахождения правильного перевода для слов «коса»:

1. ...Но, вместо ответа, человек скрутил руки девушки и привязал косой к мачте, чтобы не бросилась в воду («Легенды Крыма»).

2. Он прожил не больше года, напакостил что-то в деревне, садовник хотел его убить косой, отец мой велел ему убираться (А.И. Герцен. Былое и думы).

3. Подскажите, пожалуйста, как косить траву косой на сено? (Пример автора).

4. Косу заплетали незамысловатее, на ленточках старались навязать побольше узлов, чтобы крестная жениха не могла расплести косу самостоятельно, а просила бы девок ей помочь («Национальный корпус русского языка»).

5. Один дядя играл в гольф, как вдруг появилась тетка с косой и стала косой его душить. Охрана отогнала тетку (Интернет-сайт <http://www.liveinternet.ru/>).

Анализируя данные примеры, мы обнаружили, что слово коса в употреблении как дополнение [00100 (4)] с глаголами привязать, душить, и [рас]плести/[за]плести всегда представляется значением, сохраненным в семантическом поле «прическа», а с глаголами косить/убить — «орудие». Данные отношения мы можем представить следующими таблицами базы данных:

Таблица семантических полей

id сем поле	семантическое поле
0000000001	Прическа
0000000002	Орудие
0000000003	Инструмент
0000000004	Пространство

Таблица словарных единиц

id слова	словарная единица
0000000001	Коса
0000000002	Плести
0000000003	Косить
0000000004	Душить
0000000005	Убить
0000000006	Привязать
-----	-----

Таблица значений

id значение	id слова	id сем поле	значение
0000000001	0000000001	0000000001	ضفيرة
0000000002	0000000001	0000000002	منجل
-----	-----	-----	-----

Таблица контекстных отношений

id слова1	синтакс_позиция_1	id слова2	синтакс_позиция_2	id значение
0000000001	4	0000000002	2	0000000001
0000000001	4	0000000003	2	0000000002
0000000001	4	0000000004	2	0000000001
0000000001	4	0000000005	2	0000000002
0000000001	4	0000000006	2	0000000001

Подобные проблемы, связанные с контекстом и разрешением многозначности, также подробно рассматриваются в трудах профессора Марчука Ю.Н. (Контекстологический словарь для машинного перевода многозначных слов с англий-

ского языка на русский. М., 1976; проблемы машинного перевода. М., 1983; Методы моделирования перевода. - М, 1985; Компьютерная лингвистика. - М., 2007).

В данной статье мы проверяли результаты работы систем машинного перевода с русского языка на арабский, анализировали преимущественно семантические ошибки, представляющие собой непреодолимый барьер перед машинной обработкой естественных языков, и предлагали оптимальные

способы для их решения. Кроме того, мы выделили некоторые важные факторы, влияющие на качество автоматического перевода, и принимали их счет при создании автоматического словаря.

#### Библиографический список

1. Интернет сайт <http://www.rg.ru/>.
2. Интернет сайт <http://www.arabic.rt.com/>.
3. Бархударов, Л.С. Язык и перевода: Вопросы общей и частной теории перевода. – М.: ЛКИ, 2010.
4. Альбаалабаки. Методика современного составления словарей на примере словарей английского языка // Журн. Академия арабского языка. – 1987. - № 60.
5. Автоматическая семантическая обработка арабских текстов: создание базы словарных данных для установления семантических отношений между словами // Арабский журнал. - 3000 – 2006. – Т. 6. - № 3.
6. Большой толковый словарь русского языка С.А. Кузнецова, Санкт-Петербург, 2002.
7. Толковый словарь русского языка / Д.В. Дмитриев. - М., 2003.
8. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведовы. - М., 1998.
9. Толковый словарь арабского языка «Альмухит» / А. Альфайрузи, 1997.

#### Bibliography

1. Web-site <http://www.rg.ru/>.
  2. Web-site <http://www.arabic.rt.com/>.
  3. Barhudarov L. S. Language and translation: private and public theory of translation. - M., 2010.
  4. Al-Baalabaki. Modern authoring approach as it appears in English dictionaries mirror // magazine Academy of the Arabic language. – 1987. - № 60.
  5. Omar mhdawi, Salwa Alsayed. Hamadeh. Semantic processing mechanism for Arabic: To create a database of semantic relationships between words // Arab magazine. - 3000 - 2006. – Vol. 6. - № 3.
  6. Big dictionary of Russian language S. Kuznetsov. - St. Petersburg, 2002.
  7. Dictionary of Russian language / D.V. Dmitriev. - Moscow, 2003.
  8. Dictionary of Russian language / S.I. Ozhegov, N. Švedovy. - Moscow, 1998.
  9. Dictionary "Al-Muheed" / A. AlFairuzi, 1997.
- Статья поступила в редакцию 28.03.11

УДК 8137

**Chugunekova A. N. VERBS DENOTING CAUSAL DISPLACEMENT, PLAEING AND LOCATING OBJEETS.**  
The article analuses verbs denoting causal displacement, plaeing and logating objects. The total number of verbs regardless aspect analytical derivatives is 25 units.

**Key words:** semantics, lexical meaning of a word, lexical-semantic group, lexical-semantic variant, verbs of displaument, verbs of plaeing, verbs of locating objects.

**А.Н. Чугунекова, канд. филол. наук ХГУ, г. Абакан, Республика Хакасия, E-mail: Chugunekowa@yandex.ru**

## ГЛАГОЛЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ КАУЗАЦИИ ПЕРЕМЕЩЕНИЯ, ПОМЕЩЕНИЯ И ЛОКАЛИЗАЦИИ ОБЪЕКТОВ

В работе описаны глаголы со значением каузации перемещения, помещения и локализации объектов. Общее количество привлеченных для анализа глаголов, без аспектуальных аналитических производных, составляет 25 единиц.

**Ключевые слова:** семантика, лексическое значение слова, лексико-семантическая группа, лексико-семантический вариант, глаголы перемещения, глаголы помещения, глаголы локализации объектов.

Глагол, как известно, характеризуется как самая сложная и самая емкая грамматическая категория современных языков. Такой же характер носит и глагол хакасского языка «наиболее сложная, грамматически организованная, отвлеченная и в то же время наиболее насыщенная, т.е. непосредственно отражающей действительность» [1, с. 164].

Глагол хакасского языка, как и глаголы других языков, представляют большой интерес с точки зрения изучения их лексической семантики. В большинстве своём глагольная лексика объединяется в лексико-семантические группы (далее ЛСГ). ЛСГ глаголов структурированы. Это делает их благоприятным материалом для изучения системных отношений.

В настоящее время многие ЛСГ русских глаголов охарактеризованы более или менее полно. Одной из последних работ, посвящённых глагольной лексике в русском языке, является «Толковый словарь русских глаголов» под редакцией Л.Г. Бабенко [2]. Это издание представляет собой комплексный учебный словарь, основанный на принципах подачи сло-

варного состава, свойственных одновременно толковым, идеографическим и переводным словарям.

Изучению ЛСГ тюркской глагольной лексики положил начало Н. К. Дмитриев. Он выделил семантические глаголы речи, мышления, активного действия и движения [3].

На материале тюркских языков Южной Сибири имеются специальные исследования автора данной статьи о глаголах движения в хакасском языке [4], М.Д. Чертыковой [5], А.Я. Салчак [6], В.С. Барыс-Хоо [7], Б.Б. Саналовой [8]. В исследованиях на материале тувинского и алтайского языков ЛСГ глаголов описываются в сопоставительном аспекте.

**Цель данной статьи** – дать описание семантики глаголов со значением каузации перемещения, помещения и локализации объектов в современном хакасском языке.

Глаголы со значением каузации перемещения, помещения и локализации объектов обозначают такие ситуации, в которых действующий субъект в силу каких-то обстоятельств должен заставить объект перемещаться откуда-либо куда-либо, т.е. объект, изменив первоначальное положение, должен

принять какое-то определенное положение в пространстве. Анализ выделенной группы позволил установить, что в ней подразделяются четыре подгруппы глагольных лексем:

- 1) Глаголы перемещения, ориентированные относительно исходного пункта;
- 2) Глаголы перемещения, ориентированные относительно конечного пункта;
- 3) Глаголы перемещения, ориентированные относительно исходного и конечного пунктов;
- 4) Глаголы помещения объекта в результате физического действия.

### 1. Глаголы перемещения, ориентированные относительно исходного пункта

Основное значение исходного пункта – перемещать (переместить) какой-либо объект или позволять (позволить), заставлять (заставить) какой-либо объект перемещаться откуда-либо, удаляться откуда-либо, т.е. ‘перемещать’ (переместить) кого или что-либо откуда-либо куда-либо, взяв его, поднимая или погрузив на себя, при совместном движении’.

В хакасском языке этот ряд глаголов образован из следующих лексем: *сур, сыгар, тарт, сорте, соозір*.

Глагол *сур* в современном хакасском характеризуется следующими лексико-семантическими вариантами (ЛСВ) ‘1) гнать; выгонять т.е. заставлять (заставить) кого-либо переместиться (перемещаться), удалиться с прежнего места жительства на другое против его воли; 2) угонять кого-л., что-л.; 3) гнать, погонять; 4) гнать, травить’.

Например: *Санай тарын парган дрессировщик, тудын полбин, абацахты тайахнан саап пар килген, хатыг уннен сүрбіскен* (ИТ, Т, 26) ‘Сильно разозлившийся дрессировщик, не удержавшись, ударил медвежонка палкой, затем прогнал строгим голосом’; *Ибден сыгара сурерге* (ХРС, 532) ‘Выгонять из дома’; *Бырчыны тын алдырбин сурерге* (ХРС, 532) ‘Гнать врага, не давая ему опомниться’; *Малны чазаа сыгара сүрбіскебіс* (ХРС, 532) ‘Выгнали скот в поле’.

Значение ‘1) выводить, выгонять, выставлять кого-л.; 2) исключать, увольнять, выписывать’ передает глагол *сыгар*. Например: *Класстан сыгарарга* (ХРС, 541) ‘Выставить из класса’; *Тасхар сыгарарга* (ХРС, 541) ‘Вывести кого-либо на улицу’; *Малны чазаа сыгарарга* (ХРС, 541) ‘Выгонять скот в поле’.

Значение ‘тащить, тянуть, волочить, т.е. унести с собой, прилагая значительные силы’ передают глаголы *сортте, созір* и *тарт*. Например: *Ол туста паровоз вагонын созірчеткен* (АУХ, 119) ‘В тот момент паровоз тащил вагоны’; *Хап соортирге* (ХРС, 507) ‘Тащить мешок’; *Копен соортирге* (ХРС, 507) ‘Волочить копну’; *Хап созірерге* (ХРС, 507) ‘Тащить (волоча) мешок’; *Інекті палгастан сыгара тартып алганнар* ‘Корову вытащили из грязи’.

Рассматриваемое объединение глаголов интересно внутренними связями и отношениями своих членов. Так, глаголы *соорте* и *созір* в значении ‘тащить, тянуть, волочить’ в разных контекстах могут заменять друг друга: *Тоге соортирге* или *Тоге созірерге* ‘Тащить бревно’, *Хап соортирге* или *Хап созірерге* ‘Тащить мешок’.

Глаголы этой подгруппы отличаются избирательной сочетаемостью с существительными, обозначающими разные группы слов. Например, глагол *сур* интересен еще и тем, что он может требовать в качестве объекта названия только живых существ (человек, животное и т.п.). Остальные глаголы (*сыгар, тарт, сортте, соозір*) этого ряда требуют в качестве объекта названия как живых так и не живых существ.

Таким образом, в данной подгруппе объединены глаголы, которые указывают на такое перемещение, где действующий субъект в силу каких-то обстоятельств заставляет объект перемещаться откуда-либо куда-либо.

### 2. Глаголы перемещения, ориентированные относительно конечного пункта

Основная семантика конечного пункта перемещения – заставлять (заставить) какой-либо объект перемещаться (переместиться) в каком-либо направлении до определенной точки (т.е. до конечного пункта движения).

В хакасском языке указанную семантику передают следующие глаголы: *читір* ‘доводить, доставлять, донести кого-л., что-л.’; *агыл* ‘1) приносить кого-л., что-л.; 2) привозить кого-л., что-л.; 3) приводить, доставлять кого-л.’; *апар* ‘уводить, увозить’.

Приведем контексты функционирования глаголов этой подгруппы.

*Читір* ‘доводить, доставлять, донести кого-л., что-л.’: *Ол мині ибзер машиналыг читірген* ‘Он доставил меня домой на машине’.

*Агыл* ‘1) приносить кого-л., что-л.; 2) привозить кого-л., что-л.; 3) приводить, доставлять кого-л.’: *Тайра, агыларзын танда неер, мин аннан чоохтазам* (АУХ, 120) ‘Тайра, приведишь его завтра сюда, я поговорю с ним’; *Паланы садиктен ибзер агыларга* ‘Привести ребенка из садика домой’.

*Апар* ‘уводить, увозить’: *Анан Санпир, Сыгданы холтыхтап алып, узігі чох чоохтанып, аны вагоннар хыринзар апарча* (АУХ, 126) ‘Потом Санпир, взяв Сыгда под руки, ведет его к вагонам’; *Апар, апар аалчыны, Охчын аган, - чахып сыххан Тайра, магаа манзырирга кирек, ишде ибде полам* (АУХ, 119) ‘Веди, веди гостя домой, дедушка Охчын, - стала наказывать Тайра, мне надо торопиться, вечером буду дома’; *Агырыг паланы больницаа апарыбысханнар* ‘Больного ребенка увезли в больницу’; *Уучама халас апар пирдім* ‘Я отнес бабушке хлеб’.

Следует отметить, что способ передвижения в семантике глаголов этой подгруппы не отражается. Для этой цели служат в предложении обстоятельственные слова или же сам контекст, поясняющий действие.

### 3. Глаголы перемещения, ориентированные относительно исходного и конечного пунктов

В семантике глаголов перемещения может содержаться компонент, который указывает на направление движения из одного места в другое. Такую семантику передают следующие глаголы: *кизір* ‘перевести, перевезти, перегрузить (через реку, дорогу)’; *козір* ‘перевезти (из города в деревню)’; *таста* ‘бросать, т.е. заставить что-либо перемещаться сверху вниз’.

Проиллюстрируем употребление глаголов этой подгруппы на конкретных примерах.

*Кизір* ‘перевести, перевезти, перегрузить (через реку, дорогу)’: *Сирток ага палаларны сугча аттыг кизірібіскен* (НД, БІА, 21) ‘Дед Сирток на лошади переправил детей через речку’.

*Козір* ‘перевезти (из города в деревню)’: *Ічезі палазын городтан нандыра аалзар козірібіскен* ‘Мать перевезла сына из города обратно в деревню’.

*Таста* ‘бросать, т.е. заставить что-либо перемещаться сверху вниз’: *Палалар мячиктерін сетка азыра тастааннар* ‘Дети перекидывали мяч через сетку’.

В этой же подгруппе мы рассматриваем глаголы, которые передают значение ‘придать объекту определенное значение’. К ним относятся глаголы *чазыр* ‘спрятать’, *тургыс* ЛСВ ‘ставить, укреплять что-л. в вертикальном положении’, *одырт* ‘посадить’, *іл* ‘повесить’.

Приведем контексты функционирования этих глаголов.

*Чазыр* ‘спрятать’: *Син хайдар минін ойначахтарымын чазырыбыстын, тарынып сурган хызычах хоохсачахтан* (ХП, 2) ‘Ты куда спрятал все мои игрушки, обидевшись спрашивала девочка у своего котенка’.

*Тургыс* ЛСВ ‘ставить, укреплять что-л. в вертикальном положении’: *Стулны неер тургыс сал, - теен угретчі оолахха* ‘Поставь стул сюда, - сказала учительница мальчику’.

*Одырт* ‘посадить’: *Петянан Алешаны угретчі хада одырт салган* ‘Учительница Петю с Алешей посадила вместе’; *Агас одырт салдым* ‘Посадил дерево’.

*Іл* ‘повесить’: *Кибінні тігзер іл сал* ‘Повесь пальто туда’.

Также в этой подгруппе выделяются глаголы, которые объединяются значением ‘изменить местонахождение, положение объекта в пространстве’. К таким относятся: *чылдыр* ‘переместить, передвинуть’, *ім* ‘толкать’.

*Чылдыр* ‘сдвинуть, передвинуть кого-л., что-л.’: *Харацахты чылдырарга* (ХРС, 1019) ‘Подвинуть ящик’; *Стол чылдырарга* (ХРС, 1019) ‘Передвинуть стол’.

*It* 'толкать, отталкивать кого-л., что-л. передвигать что-л. по поверхности чего-л.': *Машинаны ідерге* 'Толкать машину'.

К данной подгруппе глаголов примыкают также лексемы: *айландыр* 'повернуть', *тузір* 'опрокинуть, валить, свалить'.

Приведем примеры.

*Айландыр* 'повернуть': *Ізкісер айландырага* 'Повернуть к двери'.

*Тузір* 'опрокинуть, валить, свалить': *От тузіреге* 'Валить сено', *Одың тузіреге* 'Валить дрова'.

#### 4. Глаголы помещения объекта в результате физического действия

В данной подгруппе объединяются глаголы, которые идентифицируются значением 'поместить один объект внутри другого где-либо и каким-либо образом в результате конкретного физического действия'. Это значение передают следующие глаголы: *кир* '1) вводить, впускать, загонять, заводить; 2) вносить, заносить', *хаза* ЛСВ 'колоть, вонзять, втыкать, вбивать что-либо', *убур* 'дуть', *тургыс* ЛСВ 'ставить, размещать'.

Приведем контексты функционирования этих глаголов.

*Кир* '1) вводить, впускать, загонять, заводить; 2) вносить, заносить': *Хайзы кізілер, тогынар тиріглерін алып, вагоннар-зар кире тазыпчалар, хайзы андарох тачкалар киргенче* (АУХ, 117) 'Некоторые люди, взяв нужные вещи для работы, затаскивают в вагоны, некоторые туда же заносят свои тачки'; *Хоосчахатты ибзер кирібіс* 'Впусти котенка в дом'; *Малны хазаага кир салгам* (ХРС, 170) '[Я] загнал скот во двор'; *Ургенчилер наа парталарны школазар киргеннер* 'Ученики вносили новые парты в школу'.

*Хаза* ЛСВ 'колоть, вонзять, втыкать, вбивать что-либо': *Пычах хазирга* 'Вонзять нож'; *Позыг хазирга* (ХРС, 778) 'Вбивать гвоздь'.

*Убур* 'дуть': *Соох чил убурче* 'Дует холодный ветер'.

*Тургыс* ЛСВ 'ставить, размещать': *Машиналарны гараж-та тургызарга* 'Ставить машины в гараж', *Чірчелерні орнына тургызарга* 'Ставить чашки на место'.

Таким образом, в настоящей статье охарактеризованы глаголы современного хакасского языка, в которых действующий субъект, в силу каких-то обстоятельств изменив первоначальное положение, должен принять какое-то определенное положение в пространстве.

#### Библиографический список

1. Карпов, В. Г. Глагол // Грамматика хакасского языка / под ред. проф. Н.А. Баскакова. – М.: Наука, 1975.
2. Толковый словарь русских глаголов. Идеографическое описание. Английские эквиваленты, синонимы, антонимы / под ред. Л.Г. Бабенко. – М., 1999.
3. Дмитриев, Н.К. Глаголы движения // Строй тюркских языков. – М., 1962.
4. Чугункова, А.Н. Глаголы движения в хакасском языке: учебное пособие. – Абакан: Изд-во Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2002.
5. Чертыкова, М.Д. Глаголы говорения в хакасском языке (системно-семантический аспект). – Абакан: Хакасское книжное издательство, 2005.
6. Салчак, А.Я. Лексико-семантическая группа глаголов поведения в тувинском языке (в сопоставительном аспекте): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 2005.
7. Барыс-Хоо, В.С. Лексико-семантическая группа глаголов движения в тувинском языке (в сопоставительном аспекте): дис. ...канд. филол. наук. – Новосибирск, 2006.
8. Саналова, Б.Б. Глаголы мыслительной деятельности в алтайском языке (в сопоставлении с киргизским языком): монография. – Горно-Алтайск: Институт алтаистики им. С. С. Суразакова, 2007.

#### Bibliography

1. Karpov, V.G. The Verb // Khakass Grammar / Edited by Prof. N.A. Baskakov. – M.: Nauka, 1975.
2. Dictionary of Russian Verbs. Ideographic Description. English equivalents, synonyms, antonyms. / Edited by L.G. Babenko. – M., 1999.
3. Dmitriev, N.K. Verbs of Movement // System of Turkic Languages. – M., 1962.
4. Chugunkova, A.N. Verbs of Movement in the Khakass Language. Tutorial. – Abakan: Publishing House of Khakass State University named after N.F. Katanov, 2002.
5. Chertykova, M.D. Verbs of Speaking in the Khakass Language (system-semantic aspect). – Abakan: Khakass Publishing House, 2005.
6. Salchak, A.Ya. Lexical-Semantic Group of Verbs of Behavior in the Tuvan Language (comparative aspect). Abstract of a thesis of a candidate of philological sciences. – Novosibirsk, 2005.
7. Barys-Hoo, V.S. Lexical-semantic Group of Verbs of Movement in the Tuvan Language (comparative aspect). Abstract of a thesis of a candidate of philological sciences. – Novosibirsk, 2006.
8. Sanalova, B.B. Verbs of Intellectual Activity in the Altaic Language (in comparison with Kyrgyz Language). Monograph. – Gorno-Altai: Institute of Altaistika named after S.S. Surazakova, 2007.

Статья поступила в редакцию 28.03.11

УДК 572.087: 802/809

**Yakovenko N.S. PECULIARITIES OF PROPER NAMES IN V. NABOKOV'S ENGLISH FICTION.** Abstract: The article is devoted to the analysis of word creation of occasional proper names, such as contamination, word superposition, substitution, desuffixation and others in V.Nabokov's novels of the first part of his English creative period.

**Key words:** word-formation, fiction literary onomastica, english proper names, occasional ways of word-formation, V.Nabokov.

**Н.С. Яковенко**, соискатель кафедры романской филологии ВГУ, Воронеж,  
E-mail: natashamal2005@hotmail.ru

## О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ АНТРОПОНИМОВ В АНГЛИЙСКИХ РОМАНАХ В.В. НАБОКОВА

В статье рассматриваются особенности образования окказиональных имён собственных, такие как контаминация, междусловное наложение, субституция, десуффиксация и другие в романах первой половины англоязычного творчества Владимира Набокова.

**Ключевые слова:** словообразование, художественная литературная ономастика, английские антропони́мы, окказионализмы, В.Набоков.

На сегодняшний день одним из наиболее актуальных направлений ономастики является изучение антропонимов художественного текста. Как известно, имя персонажа любого из произведений является неотъемлемым элементом формы художественного произведения, одним из средств, создающих художественный образ. Именно поэтому **целью данной статьи** является изучение особенностей образования окказиональных имён собственных как способов обновления семантического потенциала в англоязычных произведениях В.В. Набокова.

В творчестве В.В. Набокова имя персонажа является одним из важных звеньев поэтики писателя, в его прозе в виде приема обобщены и регулярно воспроизводимы все известные способы имяупотребления: классический, модернистский, постмодернистский. Два последних способа основаны на словообразовательных и фонематических трансформациях.

В художественной реализации окказиональный антропоним очень специфичен, в своем роде уникален с лексической или структурно-словообразовательной стороны. Окказиональные онимы – это имена более насыщенные по смыслу и эмоциональной нагрузке, чем обычные, общеупотребительные имена, но специфика их заключается в том, что, обслуживая определенный контекст, они не претендуют на то, чтобы закрепиться в языке, войти в общее употребление. Отсюда вытекает одно из важных свойств окказиональных антропонимов: они сохраняют новизну, ощущаются как новые независимо от времени своего создания.

Основные способы построения окказионализмов в английских романах «Истинная жизнь Севастьяна Найта», «Лолита», «Пнин» Владимира Набокова можно разделить на три группы:

**Первый способ** - построение окказионализмов при помощи нормативных словообразовательных моделей - так называемые потенциальные слова – близкие к окказионализмам лексические единицы, которых нет в словаре данного языка, но которые легко образуются по тем или иным словообразовательным моделям. Важное различие между окказионализмами и потенциальными словами заключается в том, что окказионализмы – «нарушители законов (правил) общеязыкового словообразования», а потенциальные слова, наоборот, «заполняя пустые клетки словообразовательных парадигм реализуют действие законов словообразования» [1, с. 87].

**Второй способ** – построение окказионализмов с нарушением в той или иной степени деривационной нормы (собственно окказионализмы) [2, с. 4].

Нетипичный характер окказионализмов, образованных специфическими способами, подчеркивает невозможность их соотнесения ни с одним из существующих в словообразовательной системе языка типов словопроизводства. Е.А.Земская по этому поводу пишет, что «многие окказионализмы - это явления не типовые, а индивидуальные, поэтому «подвести» их под какой-то типовой способ бывает нередко трудно, а иногда и невозможно» [1, с. 191]. Подобные трудности возникают и при определении окказиональных способов порождения авторских новообразований в художественной прозе В.Набокова. **Окказиональные способы** образования авторских неологизмов, в особенности имён собственных, в исследуемой прозе отличаются большим разнообразием. Среди них представлены:

1) **контаминация**, способ, состоящий в соединении двух узуальных слов в третье – окказионализм и от междусловного наложения отличающийся «тем, что часть одного слова утрачивается, то есть не входит в окказионализм, но остается в том фоне, который служит двойному осмыслению окказионализма», из-за чего «иногда этот прием порождения окказионализмов называют каламбурным» [1, с.1 92]:

*She had entered my world, umber and black Humberland;*  
[3, с. 229]

*Она /Лолита/ вошла в мою страну, в лиловую и черную Гумбрию. [4, с. 212]*

*Humberland ← Humbert + land*

*Гумбрия Гумб(ерм) + Умбрия;*

*Lottelita ← Lott(a) + (Lo)lita [3, с.104]*

*Lommeluma ← Lomm(a) + -e- + (Lo)luma; [4, с. 101]*

*I was under impression that the accursed playlet belonged to the type of whimsy for juvenile consumption, arranged and rearranged many times, such as... «The Emperor New Clothes» by Maurice Vermont... [3, с. 279]*

*Вследствие этого у меня сложилось впечатление, что проклятая пьеса принадлежит к типу прихотливых пустяков для детской аудитории, приспособленных и переделанных тысячу раз, как, например... «Новое платье короля» неких Мориса Вермонта... [4, с. 258]*

*Maurice Vermont ← Maurice (Maeterlinck) + (Paul) Ver(laine) + (K. Bal)mont*

*Морис Вермонт* – контаминация имён трех знаменитых символистов: бельгийского драматурга Мориса Метерлинка, П. Верлена и К. Бальмонта.

2) **субституция** – окказиональный способ деривации, который «состоит в подстановке одной морфемы на место другой морфемы или произвольного

сегмента в готовом слове» [5, с. 73]. В ряде указанных авторских новообразований обнаруживается сегментная субституция – «замена неморфемной части слова на морфемную» [6, с. 49]:

*I remember evolving even an explanation of the “Birdsley” telephone call; [3, с. 335]*

*Мне даже удалось выработать теорию, объясняющую подложный вызов из «Бурдолей» [4, с. 307]*

*Birdsley ← bird + (Beard)sley*

*Бурдолей ← бурд(a) + -o- + (Бердс)лей;*

Из приведенных примеров видно, что образование подобных АН обусловлено установкой на словесную игру, благодаря которой происходит каламбурное сближение паронимичных слов.

3) **десуффиксация** – одна из разновидностей редеривации, чистый окказиональный способ словообразования, обратный прямой узуальной суффиксации и заключающийся в отсечении суффикса от основы мотивирующего слова [7, с. 39]:

*Hum ← Hum(bert), Lola ← Lolita (удвоение слога основы).*

4) **суффиксация** - узуальный способ образования слов, имеющих одну мотивирующую основу, при котором в состав форманта входит словообразовательный суффикс:

*Humbertish ← Humbert + ish*

*Humbertino ← Humbert + ino*

*Lolitchen ← Lolita + chen*

5) **деглютинация** (переразложение), рассматривается в данном случае не

в диахронном плане, как обычно, а в синхронном аспекте – как «перемещение границ морфем в составе слова», «в результате чего прежде единая морфема может превратиться в последовательность двух морфем» [8, с. 319].

Окказиональная деглютинация проявляется в усложнении основы, приобретающей, кроме корня, еще и префикс, что подчеркивается орфографически дефисным написанием слова. При этом совершенно изменяется семантика мотивированного слова по сравнению с мотивирующим. Так, каламбурное прочтение слова порождает его псевдочленение.

Высвобождение связанных частей слова происходит и в следующих окказионализмах:

*Vanessa van Ness - Ванесса ван Несс.*

*Bald brown Mr. Leigh and fat, powdered Mrs. Leigh (born Vanessa van Ness) [3, с. 9].*

*Этого лысого, бурого господина Ли и толстую, напудренную госпожу*

Ли (рожденную Ванесса ван Несс) я ненавижу люто. [4, с. 18]

б) **междусловное наложение** - окказиональный способ, состоящий, по словам Н.А. Янко-Триницкой, «в том, что на конец основы одного слова накладывается омонимичное начало другого слова, вследствие чего возникает сложное слово, включающее в свою основу основы двух слов, а в свою семантику - семантику обоих объединившихся слов» [9, с. 416].

И.С. Улуханов уточняет, что «в состав форманта при междусловном совмещении входят те словообразовательные средства, которыми полученный окказионализм отличается от мотивирующих слов: а) единое главное ударение, совпадающее с ударением у одного из мотивирующих; б) закреплённый порядок компонентов; в) наличие фонемного отрезка, общего для обоих мотивирующих» [5]. В прозе В. Набокова отмечены следующие случаи междусловного наложения:

*Humbertoldi* ← *Humbert* + *Bertoldi*

*Гумбертольди* ← *Гумберт* + *Бертольди*

*I suppose Mary thought comedy father Professor Humbertoldi was interfering with the romance...* [3, с. 342]

*Мария, верно, думала, что комедийный папаша профессор Гумбертольди препятствует любовной интриге...* [4, с. 314]

В указанных образованиях наблюдается «такое соединение двух слов в одно, в котором полностью сохраняются оба соединяющихся слова, но определенный фонемный отрезок нового слова принадлежит одновременно обоим мотивирующим частям» [5].

7) **чистое сложение** - способ образования слов, при котором опорный (последний) компонент равен целому слову, а предшествующий ему компонент (или компоненты) представляет собой чистую основу. Специфическим словообразовательным значением, характерным для чистого сложения, является соединительное значение, сводящееся к объедине-

нию значений составляющих сложную основу мотивирующих основ в одно целостное сложное значение.

*...started to drill holes in the street — Brainpan Street, Pnin-grad — and patch them up again, and this went on and on...* [10, с. 95]

*и принялись сначала буравить дыры в мостовой - что на улице Черепной Коробки в Пнинграде, а потом заделывать их, а потом опять сверлить...* [11, с. 98]

*Pningrad—Pnin+grad (рус. город)*

8) **усечение конца слова** (апокопа) до одной начальной буквы.

*Let me state with a sob that today my L. was sun-bathing...* [3, с. 55]

*Позвольте же мне объявить со всхлипом, что нынче моя Л. принимала солнечную ванну.* [4, с. 56]

*Again, whatever H.H. murmured may be omitted, I think* [3, с. 132]

*Тут опять, я думаю, можно пропустить то, что бормотал Г.Г.* [4, с. 126]

Таким образом, в англоязычных романах В.В. Набокова представлены различные способы построения окказиональных имен собственных, с помощью которых автор моделирует не только новое грамматическое значение слова, но и дополнительную семантику текста. Рассмотренные выше авторские приёмы можно рассматривать как элементы «языковой игры», являющейся основополагающей в творчестве В. Набокова. В данном контексте понятие «языковая игра» нами трактуется как совокупность игровых манипуляций с языком - его лексическими, грамматическими и фонетическими ресурсами, цель которых - получение «квалифицированным» (посвященным) читателем-эрудитом эстетического удовлетворения от построенного на игровых взаимоотношениях с ним текста.

#### Библиографический список

1. Земская, Е.А. Словообразование как деятельность. - М., 1992.
2. Бабенко, Н.Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ: учебное пособие. - Калининград: Изд-во КГУ, 1997.
3. Набоков, В.В. Лолита: Книга для чтения на английском языке. - Тверь: Бинум пресс, 2005.
4. Набоков, В. Лолита: Роман / пер. с англ. авт. - СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2008.
5. Журавлев, А.Ф. Технические возможности русского языка в области предметной номинации // Способы номинации в современном русском языке. - М., 1982.
6. Улуханов, И.С. Узловые и окказиональные единицы словообразовательной системы // Вопросы языкознания. - 1984. № 1.
7. Улуханов, И.С. Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация. - М., 1996.
8. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. - М., 1966.
9. Янко-Триницкая, Н.А. Продуктивные способы и образцы окказионального словообразования // Актуальные проблемы русского словообразования: ученые записки. - Ташкент. - 1975. - Т. 143.
10. Vladimir Nabokov. - Pnin.: Изд-во Vintage, 1989.
11. Набоков, В. Пнин: Роман / пер. с англ. Г. Барабтарло при участии В. Набоковой. - СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2009.

#### Bibliography

1. Zemskaia, E.A. Word Formation as Activity. - M.: Nauka, 1992.
  2. Babenko, N.G. Occasional Words in Fiction Texts. Structural-semantic Analysis: Tutorial. - Kaliningrad: Publ. KSU, 1997.
  3. Nabokov, V.V. Lolita: A Book for Reading in English Language. - Tver: Binom Press, 2005.
  4. Nabokov, V. Lolita: Novel / Trans. from English by the author. - StP.: Publ. «Azбуka klassika», 2008.
  5. Zhuravlev, A.F. Technical Possibilities of Russian Language in the Field of Object Nomination // The Modes of Nomination in Modern Russian Language. - M., 1982.
  6. Uluhanov, I. S. Usual and Occasional Units of Word-formative System // The Questions of Linguistics. - 1984. - № 1.
  7. Uluhanov, I. S. The Units of Word-formative System of Russian Language and their lexical implementation. - M., 1996.
  8. Akhmanova, O.S. The Dictionary of Linguistic terms. - M., 1966.
  9. Yanko-Trinititskaya, N.A. The Productive modes and examples of Occasional Word Formation // The Actual Problems of Russian Word Formation: The Science Notes. - Tashkent, 1975. - T. 143.
  10. Vladimir Nabokov. - Pnin.: Publ. Vintage, 1989.
  11. Nabokov, V. Pnin: Novel / Trans. from English by Barabtarlo G. with the participation of Nabokova V. - StP.: Publ. «Azбуka klassika», 2009.
- Статья поступила в редакцию 28.03.11*

## Раздел 2

# 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 37.03

*Vtorushina E.V. EDUCATIONAL SUPPORT AS A PEDAGOGICAL CONDITIONS SELF-DEVELOPMENT STUDYING.*

In the article the concept "pedagogical support" in foreign pedagogics of such countries as the USA, England, Australia and Holland is considered. In modern domestic pedagogics «pedagogical support» is considered in a context of a humanistic paradigm.

**Key words:** self-development, pedagogical support.

**Е.В. Вторушина**, Министерство образования, науки и молодёжной политики Республики Алтай, г. Горно-Алтайск, E-mail: elena\_w@inbox.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ САМОРАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Начало XXI века знаменуется периодом кардинальных преобразований в российском обществе, которые породили ряд социальных, экономических, экологических и этнокультурных проблем. В связи с этим, современное общество испытывает большую потребность в подготовке талантливой молодежи, способной к активному саморазвитию, творческому решению нестандартных ситуаций, реализации своей уникальной, и неповторимой человеческой индивидуальности.

Процесс саморазвития приобретает в этом аспекте приоритетное значение: он присутствует почти в каждой образовательной программе в качестве главного целевого ориентира, в статьях Закона РФ «Об образовании», Национальной доктрине образования РФ до 2025 года, Концепции модернизации российского образования до 2020 года. Становится очевидным, что инициативные, компетентные и творчески мыслящие личности составляют основной резерв общества для решения актуальных проблем.

Исходя из этого, современная общеобразовательная школа должна спроектировать среду, которая способна создать предпосылки и условия для становления, развития и саморазвития обучающихся. Эта среда должна предоставить каждому выбор путей и способов для достижения личностно значимых целей обучающихся. Важным фактором в их саморазвитии становятся педагогические условия и педагогическая поддержка.

В теории и практике педагогики существует множество трактовок и определений понятия «условие» вообще и «педагогические условия», в частности. В философском слове под условием понимается отношение предмета к окружаю-

щим его явлениям, без которых он не может существовать [1]. Более того, условия составляют ту среду, обстановку, в которой педагогические явления возникают, существуют и развиваются. В словаре русского языка С. И. Ожегова условие трактуется как обстоятельство, от которого что-нибудь зависит [2]. Анализ других словарей позволил нам констатировать схожие трактовки исследуемого понятия. Так, условие – это:

- обстановка, в которой что-то происходит;
- среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы и явления;
- основа, предпосылка для чего-либо и др.

Таким образом, в представленных выше определениях условие рассматривается как нечто внешнее для предмета, непосредственно влияющее на процесс его формирования и развития.

В Большой советской энциклопедии рассматривается более обобщенное понимание данного термина. Условие рассматривается как важный компонент комплекса объектов (вещей, их состояния, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления [3]. Весь этот комплекс называется достаточным. В данном определении условие рассматривается не как отдельное обстоятельство, отношения предметов, а как целый комплекс объектов, влияющих на исследуемое явление. Следует отметить, что педагогические условия должны быть необходимыми и достаточными для существования или изменения изучаемого предмета или явления. В аспекте необходимости будем понимать те условия, которые имеют место всякий раз, как только



возникает действие, а под достаточными – только те, которые непременно вызывают данное действие.

Таким образом, анализ представленных определений позволил нам принять условие как обстановку, непосредственно влияющую на процесс формирования и развития изучаемого предмета.

Рассмотрим далее понятие «педагогические условия». С педагогической точки зрения трактовка данного понятия рассматривается с разных позиций. Так, например М.И. Ерецкий понимает под педагогическими условиями сопутствующие фактору педагогические обстоятельства, которые способствуют (или противодействуют) проявлению педагогических закономерностей, обусловленных действием факторов [4]. С другой стороны, профессор научной школы М.Е. Дуранов рассматривает педагогические условия как среду, обстоятельства, в которых реализуются педагогические факторы [5]. Доктор педагогических наук Н.М. Яковлева под педагогическими условиями понимает совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающих достижение, более высокого уровня деятельности [6].

Наше понимание термина «педагогических условий» тесно связано с термином «педагогическая поддержка», который является относительно новым. Мы понимаем его как систему совместной деятельности педагога и обучающего, направленную на сохранение самости последнего и ставящую целью поддержать его в процессе «само».

В Толковом словаре С.И. Ожегова поддержка представляет собой помощь, содействие [1]. Это слово происходит от глагола «поддержать», имеющего несколько значений: придержать, не дать упасть; оказать помощь, содействие; выразив согласие, одобряя, выступить в защиту кого-нибудь; не дать прекратиться, нарушиться чему-нибудь. Понятие «педагогическая поддержка» в современной отечественной педагогике используется широко и многопланово. Его связывают:

- во-первых, с деятельностью различных служб общества, которые заинтересованы в охране и защите социальных прав детей;

- во вторых – с системой разноплановых мероприятий, проводимых в целях дифференциации по интересам, склонностям, жизненным устремлениям и направленных на их выявление и поддержку [6].

Изучение исследуемого понятия показало, что общим является подход, рассматривающий педагогическую поддержку как особый вид профессиональной деятельности, направленный на решение определенных специфических проблем развития личности ребенка. Эта деятельность по существу является педагогической. Некоторые авторы (Ш.А. Амонашвили, В. Бедерханова, О.С. Газман, А.В. Мудрик, С.М. Юсфин и др.) определяют ее как принцип гуманистического подхода к взаимодействию взрослых и детей

Идеологи «педагогики свободы» (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова и др.), выделяют в педагогическом процессе, наряду с обучением и воспитанием, самостоятельную область – «педагогическая поддержка ребенка в образовании», она направлена на гармонизацию сущности – различных и оппозиционных процессов, таких как социализация и индивидуализация личности ребенка. Основными средствами педагогической поддержки являются, по мнению К. Роджерса, безусловное позитивное принятие ребенка педагогом, эмпатия, коммуникативная, творческая насыщенность взаимодействия. Педагог, вооруженный такой целью, «осознает себя в качестве субъекта личностно-развивающей ситуации, рефлексии себя в роли специфического носителя личностного опыта саморегуляции, предлагает этот опыт ребенку в качестве средства поддержки и решения его личностных проблем» [7, с. 99].

В зарубежных исследованиях педагогическая поддержка рассматривается как школьное консультирование, психолого-педагогическая консультативная служба в системе образования – в США; как коучинг – помощь и содействие личности в позитивных изменениях – в Австралии; как помощь в ситуации выбора, как опекунов, пасторская забота, как курс личностного и социального образования – в Англии; как система психолого-педагогической помощи и поддержки ребенка в образовательном процессе и в выборе профессионального пути – в Голландии.

В отечественной науке теория и практика педагогической поддержки детей разрабатывается в контексте гуманистической парадигмы.

Таким образом, педагогическая поддержка выступает как технология организации личностного взаимодействия взрослого и ребенка, как педагогическое сопровождение, процесс создания психологически комфортных условий для личностного развития, как воспитательная технология, способствующая саморазвития личности.

#### Библиографический список

1. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА – М, 2003.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – М.: А ТЕМП, 2004.
3. Большая Советская Энциклопедия / под ред. А.М. Прохорова. – М.: «Советская энциклопедия», 1977. – Т. 27.
4. Ерецкий, М.И. Совершенствование обучения в техникуме: учеб.-метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1987.
5. Дуранов, И.М. Педагогика воспитания и развития личности учащихся. – Магнитогорск: МаГУ, 2003.
6. Яковлева, Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности. – Челябинск: ЧГПУ, 1991.
7. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Просвещение, 1996.

#### Bibliography

1. The philosophical encyclopaedic dictionary. – M.: INFRA, 2003.
  2. Ozhegov, S.I., Russian explanatory dictionary: 80000 words and phraseological expressions. The Russian Academy of Sciences of Institute of the Russian language after Vinogradov. – M.: TEMP, 2004.
  3. The Big Soviet Encyclopaedia / Ed. A.M. Prokhorov. – M.: "Soviet Encyclopaedia", 1977. – Vol.27.
  4. Eretskiy, M.I. Training perfection in technical school: educational and methodical aid. – M.: Higher school, 1987.
  5. Duranov, I.M., Pedagogics of education and development of the personality of pupils. – Magnitogorsk: MaSU, 2003.
  6. Yakovleva, N.M. Preparation of students for creative educational activity. – Chelyabinsk: ChSPU, 1991.
  7. Psychology of endowments of children and teenagers / Ed. N.S. Leites. – M.: Prosveschenie, 1996.
- Статья поступила в редакцию 28.02.11*

УДК 372.578-053.2:784.4

**Gantumur E. TO A QUESTION OF FAMILIARIZING OF YOUNGER SCHOOLBOYS TO NATIONAL MUSICAL CULTURE AT MUSIC LESSONS.** At the present stage in pedagogical researches in the field of aesthetic education of younger schoolboys questions of perfection of forms and methods of training to music are considered. In given article the author analyzes features of development of musical culture of younger schoolboys; the attention is focused on national musical art as means of aesthetic education of children.

**Key words:** aesthetic education of primary school children, musical art, musical culture, folk music art, comprehensive school of Mongolia

**Э. Гантумур, асп. каф. эстетического и трудового воспитания младших школьников Московского Педагогического Государственного Университета, E-mail: xgirl99@mail.ru**

## **К ВОПРОСУ ПРИОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К НАРОДНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

На современном этапе в педагогических исследованиях в области эстетического воспитания младших школьников рассматриваются вопросы совершенствования форм и методов обучения музыке. В данной статье автором анализируются особенности развития музыкальной культуры младших школьников, акцентируется внимание на народном музыкальном искусстве как средстве эстетического воспитания детей.

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание младших школьников, музыкальное искусство, музыкальная культура, народное музыкальное искусство, общеобразовательная школа Монголии.

В современных условиях социально-культурного развития общества главной задачей школы становится воспитание растущего человека как культурно-исторического субъекта, способного к творческому саморазвитию, саморегуляции и самореализации.

Задачи и содержание музыкального воспитания определяются общими целями всестороннего развития личности, и в частности, эстетического воспитания. Общеизвестно, что такими целями являются: приобщение детей к деятельности в области искусства, развитие эстетического восприятия и эмоциональной отзывчивости на музыкальные произведения, воспитание любви к музыке, развитие музыкальных способностей, формирование музыкального вкуса и воспитание стремления проявить себя в музыкальной деятельности, т.е. развитие художественно-творческих способностей детей [1, с. 10].

Школа заинтересована в том, чтобы дети пришли в первый класс с хорошей музыкальной подготовкой, на основе которой можно продолжить их дальнейшее целенаправленное систематическое музыкально-эстетическое воспитание. [1, с. 32-33]

Развитие музыкальной культуры школьников – фундаментальная цель музыкального образования и воспитания. Проблема культуры личности рассматривается представителями различных направлений: философии, культурологии, искусствоведения, педагогики и музыковедения. Так, важные стороны феномена культуры раскрываются в трудах Л.Н. Когана, Э.В. Соколова, Г.А. Гонтарева. Они рассматривали культуру личности как многоплановое явление, оказывающее существенное влияние на экономические, политические, социальные и духовные процессы общественной жизни, и выделили важные критерии культуры личности: 1) соответствие ее общечеловеческим представлениям о ценностях жизни, человека и общества; 2) отношение личности к культурному опыту всех поколений человечества; 3) участие человека в творчестве, в созидании новых материальных и духовных ценностей; 4) устойчивость позиций человека, его ориентация на определенные ценности [2, с. 42].

Проблемы музыкальной психологии как методологической основы музыкального воспитания и образования получили разработку в трудах Б.М. Теплова, Е.В. Назайкинского, В.В. Медушевского, Г.С. Тарасова, К.В. Тарасовой. В последние годы эта проблема разрабатывалась педагогами Н.А. Вет-

лугиной, Ю.Б. Алиевым, Л.А. Безбородовой, В.К. Белобородовой. Психологической основой обучения слушанию музыки всегда являлись развитие наблюдательности, опора на жизненный опыт детей, развитие слухового воображения, накопление музыкального опыта, слушательский опыт обогащался на основе музыковедческих и культурологических знаний, при этом музыка рассматривалась как язык и средство общения.

Многие годы жизни посвятил музыкальному просвещению школьников композитор, педагог, общественный деятель Д.Б. Кабалаевский. В своей просветительской деятельности, рассказывая о целостной характеристике музыкальных произведений, главное внимание уделял их эмоционально-образному содержанию, особенностям развития музыкальных образов, комплексу выразительных средств [2, с. 41].

В специальной литературе по музыкальному воспитанию неоднократно отмечалось, что школьные уроки по музыке не могут обеспечить возможности полного раскрытия музыкального потенциала ребенка. Предметы эстетического направления часто считаются малозначимыми, то есть второстепенными, в школьном образовании. Кроме того, школьные программы по музыкальному искусству все больше урезаются по объему предоставляемых знаний и количеству учебных часов. Поэтому предметы эстетического цикла скоро из развивающих могут превратиться в ознакомительные.

Интеграция систем общего и дополнительного образования должна обеспечить взаимодействие традиционных (школьных) и альтернативных (внешкольных) форм и методов художественно-эстетического образования и воспитания детей. В последние годы растет интерес специалистов к проблемам эстетического воспитания детей, в частности к проблеме формирования музыкального вкуса у школьников. Об этом свидетельствуют различные споры и дискуссии о современной трактовке понятия «музыкальный вкус», о возможности развития музыкального вкуса и оптимальных сроках его формирования у современного человека. Большинство исследователей в области музыкальной педагогики сходятся во мнении: чем раньше начинается формирование эстетических и нравственных чувств у ребенка, тем быстрее и качественнее будет проходить процесс формирования личности, закладываться фундамент развития общечеловеческих качеств [3].

Значение национальной культуры в развитии всех народов неоспоримо.

Для того чтобы сохранить народное искусство, которое является частью народного достояния, нужно научить этому искусству детей. Использование богатых возможностей народной музыкальной культуры, приобщение учащихся к традиционным народным видам искусств, способствует духовному развитию личности. Формирование творческой, духовно-нравственной личности рассматривается как способность к эстетическому познанию мира и культуры, неограниченного ни временными рамками, ни приоритетами какого-либо из искусств. Такая личность способна осознавать себя как часть человечества, воспринимать всечеловечность образов народного творчества как основы культурной коммуникации людей разных национальностей и исторических эпох. А все это способствует социализации подрастающего поколения. Необходимость использования в образовательном процессе системы ценностей народного искусства обусловлена, по мнению ученых, целым рядом факторов:

- социальными: народное искусство-удобное и эффективное средство для облагораживания растущих жизненных потребностей широких слоев населения;
- психологическими: народное искусство, в силу его близости детскому творчеству, восприятию молодежи – действенное средство для гармонического развития всех душевных сил, а также воображения, которое лежит в основе всякой художественной деятельности.
- эстетическими: вместе с воспитанием стремления к правде и добру должна развиваться также и любовь к красоте, которая является наиболее существенным и сильно выраженным свойством народного искусства.
- экологическими: являясь поэтическим отображением природы, народное искусство способно ослабить у детей больших городов вредные последствия влияния удаленности от природной среды. Однако истинную роль духовного наследия для новых поколений невозможно правильно оценить, не видя взаимосвязи традиционного и нового, которое проявляется в развитии национальных традиций, их непрерывном обновлении, трансформации содержания и форм на основе преемственности определенных принципов. Поэтому для сохранения и развития народной культуры требуется направленное эстетическое воспитание подрастающего поколения в системе непрерывного образования: детский сад – школа – вуз [4, с. 231].

Воспитание подрастающего поколения в духе понимания и принятия иных культур, готовности к межкультурному диалогу стимулируется политикой влиятельных мировых и европейских международных организаций. Это отражено в официальных основополагающих документах. Провозглашено, что воспитание и обучение должны содействовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в современном мире, а с другой – привить ему уважение к другим культурам. Подчеркнута двуединая задача: освоение подрастающим поколениям культурных сокровищ собственного народа и воспитание уважительного отношения к культурным ценностям иных национальностей [5, с. 9].

Мы попытались доказать эффективность применения народного музыкального искусства в эстетическом воспитании детей младшего школьного возраста на уроках музыки в общеобразовательных школах Монголии. Мы подчеркиваем важность воспитания в ребенке любовь и уважительное отношение к своей Родине, своему народу, родному языку, национальной культуре, национальным традициям и обычаям и считаем, что применение народной музыкальной культуры на уроках музыки в младших классах общеобразовательной школы способствует более эффективное развитие эстетического воспитания детей.

Народная культура – это культура людей, связанных между собой общностью происхождения (кровным родством) и совместно осуществляемой хозяйственной деятельности, единством, так сказать, "крови и почвы", почему она меняется от одной местности к другой. Местная ограниченность, жесткая локализация, обособление в сравнительно узком социальном пространстве (племя, община, этническая группа) – одна из основных черт этой культуры [6, с. 39].

Народная культура проявляется во многих формах, одна из которых – музыкальное искусство. Народы Монголии создали уникальные образцы музыкального произведения, опираясь на сложившиеся в их культуре духовные ценности, понимание красоты. Необходимо отметить, что предметы народного музыкального творчества выражают в себе не только представления этноса о красивом и безобразном, но и понимание народом сущности добра и зла. Музыкальное искусство народов Монголии имеет несомненную социальную, художественную и педагогическую ценность, которая заключается в его познавательности, эстетическом и идейно-воспитательном значении. Преподавание музыкального искусства народов Монголии на уроках музыки приобретает особую актуальность, поскольку в народном искусстве заложены большие возможности для патриотического, интернационального, нравственно-эстетического, трудового и духовно-нравственного воспитания.

Следовательно, включение в содержание основного образования программы общеобразовательных школ по музыкальному искусству создает благоприятные условия для формирования не только эстетической, но и духовно-нравственной культуры учащегося.

Задачами нашего исследования являлись: 1) рассмотреть философские и психолого-педагогические основы эстетического воспитания младших школьников; 2) выявить особенности системы эстетического воспитания в общеобразовательных школах Монголии; 3) определить критерии оценки уровня эстетической воспитанности младших школьников; 4) проверить результативность экспериментальной работы по эстетическому воспитанию младших школьников средствами национального музыкального искусства. Мы провели эксперимент на уроках музыки в начальных классах общеобразовательной школы Монголии.

Для решения поставленных задач был использован комплекс взаимодополняющих научных методов, адекватных предмету исследования: анализ литературы по теме исследования; сравнительно-сопоставительный и обсервационный методы; прямое и косвенное наблюдение; анкетирование, тестирование, педагогическое интервьюирование; анализ продуктов эстетической деятельности школьников; анализ действующих программ по музыкальному воспитанию, констатирующий и формирующий эксперименты; статистические методы обработки результатов.

Эксперимент проводился в три этапа:

-первый этап (предварительный), предполагал анализ состояния и степени теоретической разработанности проблемы; изучение практики современного образования и воспитания в школах Монголии; аналитическую работу по особенностям монгольских детей и их воспитания в современном мире, уровня их культурного развития; влияния народных искусств в воспитании детей; выявление существующих возможностей эстетического воспитания средствами национального монгольского музыкального искусства. Проведенный анализ послужил основой для определения теоретических основ, разработки цели, задач, методологии и методов исследования.

-второй этап (основной), включал разработку системы эстетического воспитания младших школьников средствами национального монгольского музыкального искусства, содержательно объединяющую урочную и внеурочную деятельность. Определены экспериментальная и контрольная группы. Проведена экспериментальная работа по определению исход-

ного уровня эстетического воспитания младших школьников средствами национального музыкального искусства, были проанализированы полученные данные и сформулированы на их основе выводы; проводился эксперимент по обоснованию педагогических условий успешного эстетического воспитания младших школьников.

По теме исследования организованы экспериментальные занятия на базе школы №7 г. Дархан (Монголия), с учащимися начальных классов. Апробированы предложенные уроки по музыке.

- третий этап (итоговый), – проводился сравнительный анализ и изложены результаты экспериментального исследования. Осуществлена систематизация и обобщение материалов.

В эксперименте были охвачены 250 школьников общеобразовательной школы города Дархан, Монголии.

Были проанализированы учебная программа по предмету музыка, учебники всех 5ти классов. (Начальная школа Монголии 1-5класс).

В процессе опытно-экспериментальной работы нами были составлены три методических блока (методика «Моя любимая музыка», методика «Открой себя через музыку», методика «Знакомство с незнакомой музыкой»), в ходе которых проверялось возможность фиксации духовного, прежде всего, музыкально-эстетического развития учащихся.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволил нам выявить условия, обеспечивающие эффективность использования средств национального музыкального искусства, методов и форм работы по эстетическому воспитанию младших школьников:

-создание системы использования средств народного музыкального искусства;

-комплексное применение в учебно-воспитательном процессе средств и методов музыкального образования в их единстве и взаимосвязи;

- погружение младших школьников в истоки монгольской народной музыки.

В формирующем эксперименте работа была направлена на пробуждение и углубление качественных характеристик отношения испытуемых к национальной монгольской музыке; повышение уровня теоретической подготовки; обогащение слуховых представлений. На этом этапе, в результате накопления музыкальных впечатлений, у учащихся выработались представления о разнообразии чувств, выраженных в музыке, особая мера анализа, что проявилось в оценке народной, классической музыки.

Таким образом, результаты проведенной нами опытно-экспериментальной работы позволяют утверждать, что важнейшим условием эффективности процесса эстетического воспитания младших школьников является учет следующих факторов:

- содержание музыкальных произведений должно быть доступным, включать близкие звуко-эмоциональные комплексы;

- развитие эстетического восприятия зависит от сформированной эстетической позиции;

- эстетическое восприятие невозможно без нахождения «личностного смысла» в музыкальном произведении.

Кроме того, мы смогли подтвердить наше предположение о том, что применение народного музыкального искусства в учебном процессе младших школьников обеспечивает эффективность эстетического воспитания детей младшего школьного возраста.

#### Библиографический список

1. Зими́на, А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего школьного возраста: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС. 2000.
2. Безбородова, Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях / Л.А. Безбородова, Ю.Б. Алиев: учеб. пособие для студ. муз. фак. Педвузов. – М.: Академия, 2002.
3. Ревякин, Д.В. Формирование художественного вкуса у детей в системе дополнительного образования // Образование и общество. – Орёл. – 2010. – №6 – [Э/р]. – Р/д: [http://www.jeducation.ru/6\\_2010/35.html](http://www.jeducation.ru/6_2010/35.html)
4. Гузеватова, Е.Н. Проблема реализации воспитательного потенциала народного искусства в системе образования поликультурного региона // Культура, искусство и образование в регионах Сибири: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Кызыл. 2008.
5. Джуринский, А.Н. Педагогика в многонациональном мире: учеб. пособие для студентов. – М.: ВЛАДОС, 2010.
6. Культура: теории и проблемы: учеб. пособие для студентов и аспирантов гуманитарных специальностей / Т.Ф. Кузнецова, В.М. Межуев, И.О. Шайтанов и др. – М.: Наука. 1995.

#### Bibliography

1. Zimin, A.N. Fundamentals of musical education and development of school-age children: for students of higher schools and institutions. – M.: VLADOS, 2000.
2. Bezborodova, L.A. Methods of teaching music in secondary schools / L.A. Bezborodova, Yu.B. Aliev: teaching for students musical fac. Pedagogical universities. – M.: Akademiya, 2002.
3. Revyakin, D.V. The formation of artistic taste in children in the system of supplementary education // Education and Society. -Oryol. – 2010. – № 6 – [website:]. – Mode of access: [http://www.jeducation.ru/6\\_2010/35.html](http://www.jeducation.ru/6_2010/35.html)
4. Guzevatova, E.N. The problem of realizing the educational potential of the folk art in the education system of multi-cultural region // Culture, Arts and Education in the regions of Siberia: Materials of interregional scientific and practical conference. – Kyzyl, 2008.
5. Dzhurinsky, A.N. Pedagogy in a multicultural world: Textbooks for students. – Moscow.: VLADOS, 2010.
6. Culture: Theories and issues. Textbooks for undergraduate and postgraduate humanities / T.F. Kuznetsova, V.M. Mezhujev, I.O. Shaitanov and others. – Moscow: Nauka, 1995.

*Статья поступила в редакцию 15.03.11*

УДК 37. 015. 31: 316. 647. 5

**Daumova B.B. THE PROBLEM OF ETHNOTOLERANCE FORMATION IN THE PEDAGOGICAL SCIENCE.** In article the author gives essence of concept of ethnos and ethnotolerance, considers questions of ethnotolerance formation in pedagogics and philosophy, analyses researches in the field of ethnotolerance, defines types of ethnic tolerance, underlining the importance of tolerance and ethnotolerance formation in modern conditions.

**Key words:** ethnos, tolerance, ethnic tolerance, ethnic consciousness, international relations, ethnotolerance types, tolerant and ethnotolerant consciousness.

**Б.Б. Даумова**, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, Казахстан, г. Костанай,  
E-mail: baibulganova\_al@mail.ru

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОТОЛЕРАНТНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

В статье автором дается сущность понятия и свойства этноса и этнотолерантности, рассматриваются вопросы формирования этнотолерантности в педагогике и философии, анализируются исследования в области этнотолерантности, определяются типы этнической толерантности, подчеркивается важность формирования толерантности и этнотолерантности в современных условиях.

**Ключевые слова:** этнос, толерантность, этническая толерантность, этническое самосознание, межнациональные отношения, типы этнотолерантности, толерантное и этнотолерантное сознание.

На XV сессии Ассамблеи народов Казахстана, посвященной обсуждению Доктрины национального единства, Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев отметил, что единство народа государства держится на трех главных столпах: «Во-первых, это наша общая история... Во-вторых, это общие для всех казахстанских этносов ценности... И, наконец, третья опора – это наше общее будущее». Он подчеркнул, что у наших детей и внуков будет все, если мы передадим им чувство дружбы и братства, доверия и толерантности [1]. Нравственность – общечеловеческая ценность и только она, по мнению Президента страны Н.А. Назарбаева, способна решить глобальные проблемы. Одной из главных задач Стратегии развития Республики Казахстан до 2020 года также определено «укрепление межнационального согласия» [2].

Исходя из данной задачи, одной из важных составляющих процесса воспитания подрастающего поколения является формирование этнотолерантности как основы гражданского согласия в демократическом государстве. Значительная роль в ее решении принадлежит школе как важнейшему институту социализации личности, на что указывал еще Ы. Алтынсарин: «Школы – главные пружины образования... на них, и в особенности на них, надежда, в них же и будущность» казахского народа [3].

В классической педагогике всегда обращалось внимание на необходимость приобщения молодого поколения к ценностям, созданным различными народами, уважительного отношения к ним. Это относится к работам Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Я.А. Коменского. Значительный вклад в решение проблемы воспитания молодых граждан в духе уважения к национальному достоинству, особенностям исторического и психологического развития представителей разных народов внесли Ы.Алтынсарин, В. Белинский, Ч. Валиханов, А. Герцен, А.Кунанбаев, Н. Чернышевский, а в XX веке – П. Блонский, М. Дулатов, М. Жумабаев, С. Шацкий и др.

Согласно словарю Ларруса, слово *tolerance* впервые упоминается в XII веке. «Оксфордский словарь английской этимологии» возникновение понятия «*tolerance*» относит к XV веку. Если в XV веке оно использовалось в значении «выносивость», то в XVI веке в трактовку толерантности добавляются значения: «позволение», «сдержанность», «воздержанность» [4]. Точкой отсчета развития идеи толерантности в науке общепринято считать XVI век – эпоху Реформации, с особой остротой поставившей задачи решения проблемы толерантности как веротерпимости.

В настоящее время «толерантность» у разных народов не имеет однозначного трактования. В испанском языке *tolerancia* – это способность принимать идеи или мнения, отличные от собственных. В немецко-русском словаре *tolerant* определяется как «терпимый к чужому мнению». В китайском языке толерантность – позволение, допуск, проявление великодушия в отношении других; в персидском – терпение, терпимость, выносливость, готовность к примирению; во французском – «терпимый», «снисходительный». В Словаре иностранных слов *толерантность* – «терпимость к чужим мнениям и верованиям».

О толерантности писал английский философ Дж.Локк в «Очерках о терпимости» и в «Письмах о терпимости». Развивая мысли Дж.Локка о справедливом обществе, английский философ Дж.Ролс выдвинул теорию справедливости, в которой описал толерантность как моральную добродетель, поли-

тическую ценность, одно из воплощений принципа справедливости, равенства, рациональную добродетель, основанную на равенстве людей, обладающих интуитивным чувством справедливости и разделяющих «тонкую» теорию блага.

Наиболее разработанным аспектом толерантности, на наш взгляд, является вопрос о веротерпимости (П. Бейль, Н.А. Бердяев, Р.Р. Валитова, Вольтер, Д. Локк, Е.В. Магамедова, М. Монтень и др.) [5]. Так, Н. Бердяев настаивал на том, что преследования и принуждения в делах веры и совести невозможны. «Бог терпит зло, допускает зло во имя блага свободы, – напоминал Н.А. Бердяев. – Борьба со злом порождает новое зло – интолерантность, фанатизм, насилие, жестокость... Толерантность не есть равнодушие и безразличие к добру и злу, толерантность есть добродетель свободолюбия и человеколюбия, бережное отношение к человеческим душам, их жизненному пути».

В современной научной литературе (Л.М. Дробизева, В.А. Лекторский, А.И. Панченко, В.А.Тишков и др.) толерантность рассматривается в качестве основного принципа взаимоотношения людей на любом уровне как одного из условий выживания человечества, как частный случай ценностного отношения человека к другому человеку наряду с такими феноменами, как гуманность, альтруизм [6].

По мнению М.С. Юнусовой, толерантность включает уважение прав человека, взаимотерпимость, взаимопонимание и доверие людей друг к другу. В исследовании И.В.Пескова толерантность определяется как способность субъекта принимать существование иной точки зрения, многообразия культурных отличий, на основе уверенности своих позиций, не избегая конкуренции в рамках универсальных прав и свобод личности, что обеспечивает устойчивость индивидуальности человека и гармоничное развитие личности в социуме.

По мнению П.И. Мамедова, Е.Ю. Клепцовой, толерантность – это доминантная форма, обуславливающая жизнедеятельность общества; при этом утверждается, что в казахском менталитете толерантность является ее онтологическим атрибутом, проявляясь в системе отношений «человек – природа», «человек – человек», «человек и общество».

А.Н. Зятков выделяет следующие компоненты толерантности: понимание других, уважение собственной культуры, уверенность в ее ценностном и позитивном значении, диалог культур.

Л.П. Ильченко считает, что толерантность – это нравственная норма и особый тип социальных отношений, субъекты которых способны признать равноценность человеческой и социальной индивидуальности как основу единства и многообразия человечества». Как личностное образование толерантность состоит из мотивационного, содержательного, операционального, эмоционально-волевого компонентов.

Понятие «этно», составляющее термин «этнотолерантность», происходит от слова «этнос». Согласно теоретическим взглядам российского географа и историка Л.Н. Гумилева, этнос – это группы, которые возникают, функционируют, взаимодействуют между собой и, наконец, умирают. Ученый рассматривал этнос как явление географическое, природное. Вместе с тем, он выделял психологические характеристики этноса – самосознание и стереотип поведения. «Этнос – это тот или иной коллектив людей (динамическая система), противопоставляющий себя всем прочим аналогичным коллекти-

вам («мы» и «не мы»), имеющий свою особую внутреннюю структуру и оригинальный стереотип поведения».

Согласно представлениям Ю.В. Бромлея, свойства этноса (язык, культура, этническое самосознание) формируются лишь в соответствующих условиях – территориальных, природных, социально-экономических, государственно-правовых. В.А. Тишков определяет этническую общность как группу людей, члены которой разделяют общее название и элементы культуры, имеют общее происхождение и историческую память, обладают чувством солидарности. Эти признаки являются результатом особых усилий, особенно процесса нациестроительства. Нация, как наиболее развитая историко-культурная общность, является результатом соединения, «сплавления» представителей различных племен и народностей.

В настоящее время во многих странах мира нацию понимают как гражданскую общность, определенную государственными границами. Так, термин «нация» в межгосударственной организации ООН применен в значении «государственная общность». Существуют многоэтнические нации – американская, канадская и т.д. А.Д. Карнышев отмечает, что причисление людьми себя к той или иной нации зависит от их осознанных политических и нравственных воззрений, а не только от формальной записи в паспорте.

Наши соотечественники, считая себя гражданами Казахстана, и в этом смысле определенной общностью людей, вовсе не склонны, в своей массе, к национальному нигилизму и называют себя казахами, русскими, украинцами, чувашами, белорусами и т.д. Это, в частности, связано со временем, в котором мы живем, когда, по мнению С. Ч. Бектурганова, «в важнейшей сфере национальной культуры происходит могучий прорыв к познанию своих национально-этнических корней, традиций и ценностей...» [7]. Несомненно, что этнос, как социальная и психологическая общность людей, выполняет важные для человека функции, а именно:

- ориентировать носителей того или иного этноса в окружающем мире, поставляя относительно упорядоченную информацию;
- задавать общие жизненные ценности путем воспроизводства в новых поколениях тех ценностей, символов, правил поведения, которые были выработаны за многие столетия адаптации к природной и социальной среде;
- защищать, отвечая не только на социальное, но и физическое сочувствие.

Мы придерживаемся позиции, определяющей этнос как устойчивую в своем существовании группу людей, осознающих себя ее членами на основе любых признаков, воспринимаемых как этнодифференцирующие, то есть, отличающие данный этнос от всех других этносов. Этнодифференцирующими признаками являются язык, ценности, нормы, историческая память, религия, национальный характер, народное искусство и др., то есть, элементы, отражающие реальное отличие.

Итак, этническая общность складывается на основе внешних различий по пути «мы» и «они». Один этнос как единое целое («мы») отличается от другого этноса как единого целого («они»). В этническую среду входят традиции, обычаи народа; особенности психики (архетипы), поведение, речь, специфика традиционно сложившегося рациона питания, типа хозяйствования, особенности климата, ландшафта. А это значит, что этнические особенности окружающей среды накладывают отпечаток на личность человека, на его характер, мировоззрение, на семейные взаимоотношения с людьми своей и другой национальности. Необходимо, чтобы современные школьники усвоили: каждый этнос уникален по своему языку, традициям, обычаям, достоин уважения и изучения особенностей этнических общностей.

Различные аспекты межнациональных отношений в полиэтническом обществе, проблема консолидации нации и роль этнического фактора в формировании национальной политики, разработка теоретико-методологических основ их решения нашли отражение в исследованиях Ж.М. Абдылдина, Р.Г. Абдулатипова, Р.Б. Абсаттарова, К.К. Айтхожина,

Л.А. Байдельдиновой, В.Ю. Дунаева, В.Д. Курганской, А.И. Лукпановой, Г.Ж. Менлибековой, А.Н. Нысанбаева, Т.С. Сарсенбаева, М.М. Сужикова и др.

Казахстанское общество в настоящее время находится на переходном этапе, когда старая система ценностей исчезла, а новая еще на стадии формирования, поэтому в обществе возрастает роль этноса как «информационного фильтра», а одной из важных характеристик этноса признается этническая идентичность. Этническая идентичность – одна из тактических задач Концепции этнокультурного образования в РК.

В исследовании Б.Б. Турабековой «Этнополитические факторы межэтнических и конфликтных ситуаций» дается анализ причинно-следственных связей в проявлениях межэтнической напряженности, когда стремление группы людей к всевластию приводит к межэтническим конфликтным ситуациям.

Интерес в аспекте подтверждения важности исследуемой проблемы представляет работа психолога М.А. Исаковой по определению взаимосвязей между авто- (представлением о себе) и гетеро- (представлением о другом народе) стереотипами на примере казахской и русской этнических групп (всего было опрошено 520 молодых людей). Автор исследования отмечает, что, оценивая свою этническую группу, респонденты приписывают ей большее количество положительных качеств, нежели представителям другой этногруппы. Это объясняется явлением группового фаворитизма, суть которого в проявлении тенденции благоприятствования представителям собственного этноса в противовес представителям другого этноса, что может проявляться во внешне наблюдаемом поведении, нежелании представителями этногруппы. Это объясняется явлением группового фаворитизма, суть которого в проявлении тенденции благоприятствования представителям собственного этноса в противовес представителям другого этноса, что может проявляться во внешне наблюдаемом поведении, нежелании представителями этногруппы.

Проведенные в московском регионе опросы свидетельствуют, что реально поддерживает проявления экстремизма практически каждый четвертый подросток. Каждый десятый из опрошенных указывает на негативное эмоциональное состояние (раздражение, недоверие), возникающее в общении с представителями других национальностей. В связи с этим одной из важнейших задач, стоящих перед нашим обществом и системой образования является создание необходимых социально-педагогических условий для воспитания этнотолерантной личности.

Этнотолерантность исследователи определяют как способность субъекта признавать существование многообразия языков, традиций, обычаев и уважительно относиться к ним на основе уверенности своих взглядов в рамках универсальных прав и свобод личности. Они утверждают, что в межэтнических отношениях политика толерантности должна быть построена не на основе терпения, а на принципе терпимости. В отличие от терпения, терпимость не несет оттенка самоощущения, самобичевания, а заключается в самоуважении и признании равенства других и отказ от доминирования и насилия, т.е. предпочитает в отношениях позитивное взаимодействие на конструктивной основе. Этническая толерантность – это терпимость, которая по своему содержанию в современных обстоятельствах скорее должна быть изначальной основой взаимопонимания, солидарности, а не проявлением долго-терпения и страдания.

По мнению В.Г. Ушаковой, этнотолерантность – интегральное личностное образование, детерминирующее индивидуально-своеобразные способы взаимодействия человека с представителями различных этнокультур, реализующие внутреннюю установку на принятие «Я – другого». Этнотолерантность личности предполагает наличие позитивного образа иной культуры при сформированности позитивной этнической самоидентичности.

В исследовании Н.А. Платоновой этнотолерантность – это активное, терпимое, нестереотипное и неравнодушное отношение к культуре, языку, религии, обычаям, внешнему виду представителей других этносов, предполагающее такие способы поведения в конфликтах как сотрудничество.

Соглашаясь с данным определением, мы отмечаем отсутствие здесь перцептивной составляющей, что нашло отраже-

ние в нашем исследовании и утверждении, что этнотолерантность представляет собой интегрированное личностное качество, которое выражается в уважении к своему и другим этносам, в сопереживании, взаимодействии, независимости суждений, преодолении стереотипов в отношении непохожих на тебя людей, характеризующемся переходом от эмоционально-положительной оценки к ценностному этнотолерантному суждению и отношению, отражающемуся в адекватно реальном этнотолерантном поведении и поступках.

И.А. Липатова под этнотолерантностью понимает моральное качество личности, характеризующееся уважительным отношением к взглядам, традициям, обычаям людей различной этнической принадлежности, пониманием и принятием другой культуры, желанием развивать отношения с представителями других этнических групп при сохранении и бережном отношении к своей этнической культуре, традициям и обычаям.

В.Лекторский выделяет следующие типы этнотолерантности:

- активная этнотолерантность (открытость, готовность к межэтническим контактам);

- пассивная этнотолерантность (нерегулярность межэтнических контактов, склонность общаться с представителями своего этноса при сохранении позитивного отношения к представителям иноэтнических групп);

- изобретательная этнотолерантность (межэтнические контакты носят ограниченный характер по какому-либо признаку – языку, религиозной принадлежности, культурным особенностям);

- толерантность вынужденная (межэтнические контакты возникают под давлением обстоятельств и носят сугубо деловой характер, например, в процессе обучения);

- инэтнотолерантность (категорическое нежелание взаимодействовать с представителями других этносов) [8].

В полиэтнической молодежной среде присутствуют носители всех типов этнотолерантности, хотя последний тип встречается нечасто. Данный факт еще раз подтверждает, что проблема формирования активной этнотолерантности школьников как нравственной нормы отношений между представителями различных этносов, способных признавать равноценность этнических индивидуальностей, как основу единства нации остается актуальной.

#### Библиографический список

1. Назарбаев, Н.А. Выступление на XV сессии Ассамблеи народа Казахстана «Национальное единство – наш стратегический выбор» // официальный сайт Президента Республики Казахстан. [Э/р] – Р/д: <http://www.president.kz>
2. Назарбаев, Н.А. Послание президента «Новое десятилетие – новый экономический подъем – новые возможности Казахстана» // Страна и мир. – 2010. – № 4.
3. Алтынсарин, Ы. Собрание сочинений: в 3 т. – Алма-Ата, 1976.
4. Генезис веротерпимости и толерантности на Востоке (древность и средневековье) // Вестник КазНУ им. аль-Фараби. Серия «Философия, культурология, политология». – 2007. – № 1 (27).
5. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века.: учебное пособие для педагогических заведений / под ред. Академика РАО А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2005.
6. Обучение культуре мира и толерантности: пособие для учителя. – ЮНИСЕФ. – Алматы, 2001.
7. Бектурганов, С. Ч. Эпистимологические основания человеческой культуры: автореф...дисс. ... канд. филос. наук. – Алматы, 2001.
8. Лекторский, В. О толерантности, плюрализме и критицизме. – Философия, наука, цивилизация. – М., 1999.

#### Bibliography

1. Nazarbayev, N.A. Speech at XV session of the Assembly of the people of Kazakhstan «National unity is our strategic choice» // an official site of the President of the Republic of Kazakhstan. [An electronic resource] – an access mode: <http://www.president.kz>
  2. Nazarbayev, N.A. Speech of the President «New decade – new economic lifting – new possibilities of Kazakhstan» // the Country and the world. – 2010. – № 4.
  3. Altynsarin, Y. Collection of works: in 3 volumes. – Alma-Ata, 1976.
  4. Toleration and tolerance genesis in the east (the Antiquity and the Middle Ages)/the Bulletin Treasury of Al-Farabi. Series «Philosophy, cultural science, political science». – 2007. – № 1 (27).
  5. Pedagogics and education history. From education origin in a primitive society till the end of the XX-th century.: the manual for pedagogical institutions / under the editorship of the Academician of the Russian Academy of Science / A.I. Piskunova – 2 edition. – M: TS Sphera, 2005.
  6. Teaching the world culture and tolerance: manual for the teacher. – UNICEF. – Almaty, 2001.
  7. Bekturganov, S.CH. Epistimological basis of human culture – Almaty, 2001. – p. 24.
  8. Lektorsky, V.O. About tolerance, pluralism and critics. – Philosophy, science, civilization. – M., 1999.
- Статья поступила в редакцию 15.03.11*

УДК 373.1:371.8

**Elizarova I.S. CONDITION OF THE PROBLEM OF ENVIRONMENTAL SAFETY OUTSIDE-CLASS ORGANIZATION FOR SENIOR PUPILS.** This article deals with the modern definitions out-of-class work, out-of-class work in Environmental Safety and also with modern condition of the problem of the out-of-class work's organization in Environmental Safety for senior pupils in general educational institutions.

**Key words:** out-of-class work, out-of-class work in Environmental Safety, the problem of the out-of-class work's organization in Environmental Safety in the modern school.

**И.С. Елизарова, асп. каф. социальной безопасности РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,**  
E-mail: [grira8585@mail.ru](mailto:grira8585@mail.ru)

## СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

В статье рассматривается современное определение внеклассной работы, внеклассной работы по экологической безопасности, современное состояние проблемы организации внеклассной работы по экологической безопасности в старших классах.



**Ключевые слова:** **внеклассная работа, внеклассная работа по экологической безопасности, проблема организации внеклассной работы по экологической безопасности в современной школе.**

В последние годы в Российской системе образования произошли заметные перемены. Образование рассматривается в перспективе как главный фактор и ресурс развития общества и страны. В настоящее время школьное образование представляет собой самый длительный этап формального обучения каждого человека и является одним из решающих факторов, как индивидуального успеха, так и долгосрочного развития всей страны. Неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса в школе является внеклассная работа, которая актуальна, так как выполняет триединую функцию обучения, воспитания и развития.

Проблеме организации внеклассной работы учащихся уделено внимание в многочисленных трудах ученых и методистов. Определяя понятие «внеклассная работа», авторы рассматривают его как учебно-воспитательный процесс, реализуемый коллективом учителей или работников учреждений дополнительного образования с учащимися на добровольной основе во внеурочное время сверх учебного плана и обязательной программы с учетом интересов учащихся [1-7].

Проанализировав определения понятия «внеклассной работы» мы рассматриваем внеклассную работу по экологической безопасности как форму различной организации учащихся на добровольной основе под руководством учителя для проявления и развития их познавательных интересов и творческой самостоятельности, связанная с вопросами экологической безопасности. По своему содержанию, внеклассные занятия не связаны с обязательной программой, их организуют и проводят с учетом склонностей, интересов и способностей учащихся.

Многообразие проблем, связанных с возрастающей антропогенной нагрузкой на состояние окружающей среды, требует определенного набора знаний в области безопасности и экологии. Внедрение систематизированных знаний по экологической безопасности в современную школу – это первые шаги для познания факторов риска, причин возникновения опасностей, характера и значимости этих опасностей для населения.

На уроках естественнонаучного цикла в полном объеме не уделяется внимание проблеме экологической безопасности, это связано с тем, что учителям необходимо готовить старшеклассников к сдаче единых государственных экзаменов, от которых зависит не только возможность поступления выпускников школ в ВУЗы нашей страны, но и успех аттестации самих учителей на соответствующие категории. Организация внеклассной работы по вопросам экологической безопасности позволяет снять временные рамки и границы программного материала. Внеклассная работа также способствует и неформальному общению педагога с учащимися.

Для получения достоверной информации о состоянии проблемы организации внеклассной работы по экологической безопасности в старших классах мы провели экспериментальное исследование на базе государственных образовательных учреждений. Экспериментальное исследование включало в себя несколько этапов. На первом этапе констатирующего эксперимента, в котором принимали участия учителя и учащиеся 10-х и 11-х классов городов: Санкт-Петербурга, Великого Новгорода и Ленинградской области.

На данном этапе были поставлены следующие задачи: определить трудности связанные с проведением внеклассных занятий; изучить отношение учителей и учеников к внеклассным занятиям по экологической безопасности; проанализировать и сопоставить ответы респондентов.

Для решения обозначенных задач и получения достоверных данных о состоянии исследуемых вопросов экспериментального исследования, мы применяли следующие методы: беседа, анкетирование учителей и учащихся 10-11-х классов, качественный и количественный анализ результатов анкетирования, изучение школьной документации (про-

грамма развития, планов воспитательной работы образовательных учреждений).

Для проведения беседы на констатирующем этапе эксперимента мы четко поставили цель и определили задачи предстоящего интервьюирования. Цель проводимой беседы с учителями образовательных учреждений – это выявление круга проблем связанных с организацией внеклассной работы по экологической безопасности. Педагогам школ были заданы следующие основные вопросы: как Вы относитесь к внеклассной работе по экологической безопасности? Как часто Вы проводите внеклассную работу? С какой целью Вы проводите внеклассную работу? Каким образом Вы определяете содержание внеклассных мероприятий? Как Вы определяете эффективность проведенных вами мероприятий? Помимо основных вопросов, нами были составлены вспомогательные вопросы, которые помогли нам конкретизировать круг проблем нашего педагогического исследования. Так же при проведении беседы мы пытались создать благоприятную морально-психологическую атмосферу, наблюдали за поведением собеседника, желанием отвечать или уходить от ответов. Например, к основному вопросу беседы «Как Вы определяете содержание внеклассных мероприятий?», был предложен вспомогательный вопрос «Какие формы и методы наиболее приемлемы при организации внеклассной работы?»

Анализируя беседы с учителями, мы пришли к следующим выводам: педагоги в целом положительно относятся к организации внеклассной работы по экологической безопасности; учителя проводят в среднем внеклассные мероприятия один раз в четверть; внеклассные мероприятия проводятся в основном с целью повышения познавательной активности учащихся к предмету; при отборе содержания внеклассных мероприятий педагоги придерживаются в основном учебного плана, в своей работе преобладающее место занимает групповая форма работы; эффективность внеклассных мероприятий педагоги определяют количеством учащихся, принимающих участие в учебно-воспитательном процессе, заинтересованностью старшеклассников в проведении последующих мероприятий. Ответы учителей на составленные нами вопросы позволили решить ряд проблем связанных с разработкой экспериментальной методики организации внеклассной работы по экологической безопасности в старших классах.

В ходе исследования собраны и проанализированы 187 анкет учителей.

При ответе на вопрос «Что Вы понимаете под внеклассной работой учащихся?», 46,6% анкетированных, ответили, что это форма различной организации учащихся на добровольной основе под руководством учителя; 34,2% преподавателей считают, что это метод обучения учащихся на добровольной основе под руководством учителя; 15,5% опрошенных нами определяют внеклассную работу с учащимися в свободное время на добровольной основе под руководством самих учащихся; для остальных респондентов (3,7%) – это различные формы организации игровой деятельности учащихся на добровольной основе под руководством учителя. Результат анализа анкетирования ответов учителей приведен на рис. 1.

Ответы учителей на вопрос о необходимости систематического вовлечения учащихся во внеклассную работу распределились следующим образом: 71,7% опрошенных учителей считают необходимым вовлекать учащихся во внеклассную работу; 28,3% затруднились ответить на поставленный вопрос.

По результатам ответов учителей на следующий вопрос анкеты: «Организуете ли Вы внеклассную работу?» можно констатировать, что 67,4% педагогов редко организуют внеклассную работу по предмету, 32,6% респондентов регулярно организуют внеклассные мероприятия. Полученные данные свидетельствуют о том, что учителя довольно неоднозначно относятся к организации внеклассной работы с учащимися.

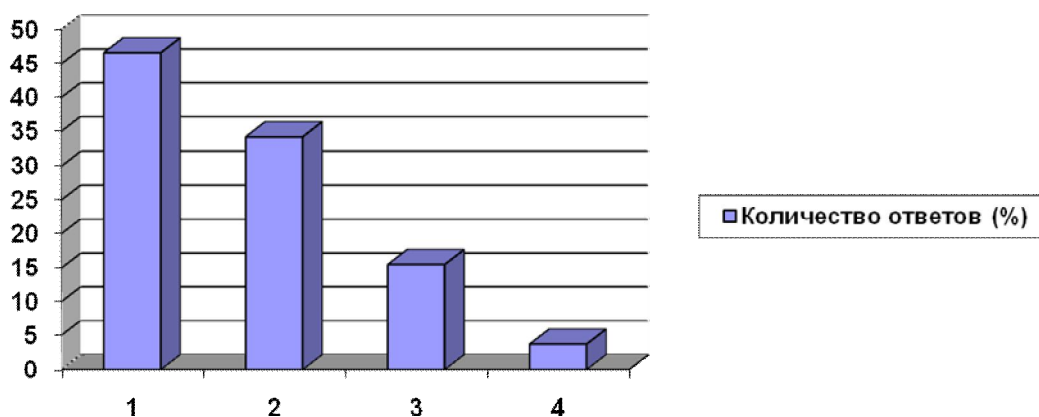


Рис. 1. Результаты ответов учителей на вопрос анкеты: «Что Вы понимаете под внеклассной работой учащихся?»

Условные обозначения: 1. форма различной организации учащихся на добровольной основе под руководством учителя; 2. метод обучения учащихся на добровольной основе под руководством учителя; 3. работа с учащимися в свободное время на добровольной основе под руководством учащихся; 4. различные формы организации игровой деятельности учащихся на добровольной основе под руководством учителя.

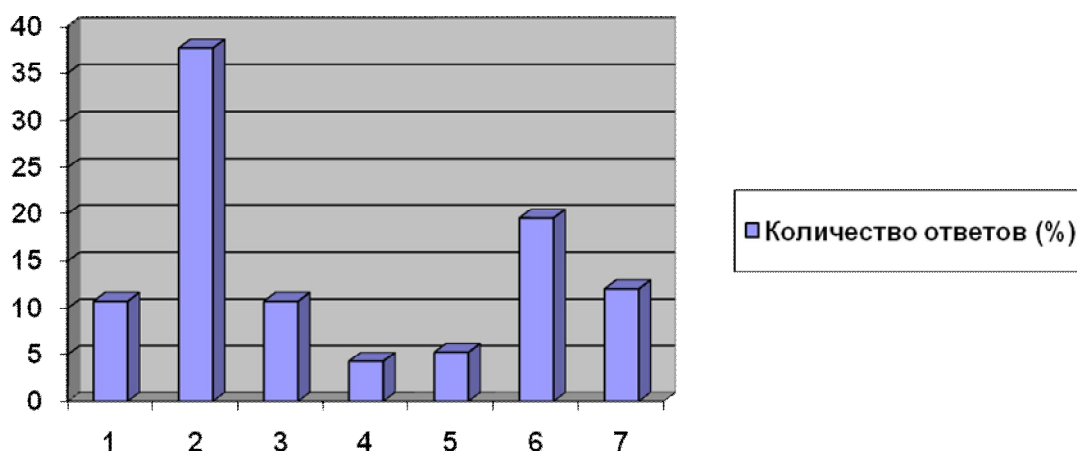


Рис. 2. Результаты анализа ответов учителей на вопрос анкеты: «Какие виды внеклассных занятий вы проводите?»

Условные обозначения: 1. конференции; 2. экскурсии; 3. игры; 4. лекции; 5. беседы; 6. кружки межпредметной направленности; 7. экспериментальные исследования.

Интересными оказались ответы учителей на вопрос анкеты «Как вы думаете, чему способствует внеклассная работа?». Большинство учителей (21,8%) считают, что внеклассная работа способствует расширению и углублению знаний по предмету; 19,2% опрошенных учителей – развитию творческих способностей; 17,4% анкетированных – развитию познавательных интересов школьников; 13,2% респондентов – фор-

мированию чувства ответственности и умения работать в коллективе; 12,2% учителей – развитию творческих способностей и формированию исследовательской деятельности учащихся; всего лишь 4% респондентов считают, что внеклассная работа способствует развитию профессиональной направленности. Результаты представлены на рис. 3.

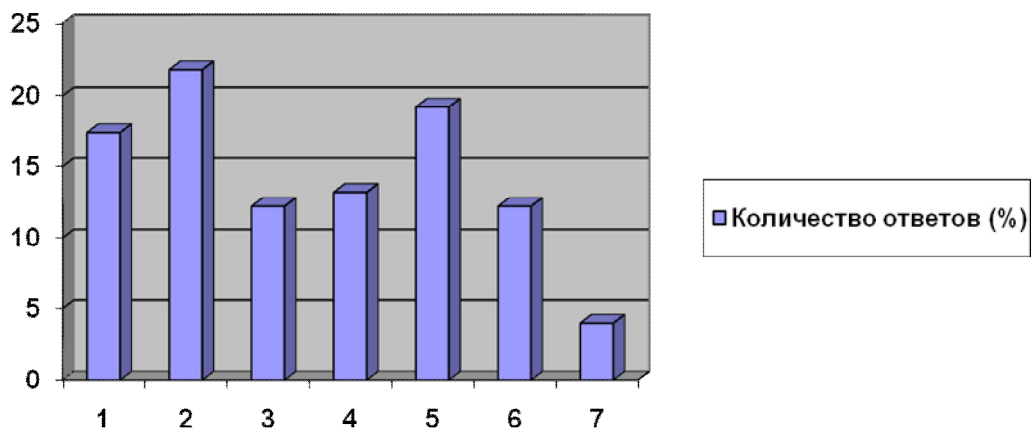


Рис. 3. Результаты анализа ответов учителей на вопрос: «Как Вы думаете, чему способствует внеклассная работа?»

Условные обозначения: 1. развитию познавательных интересов школьников; 2. расширению и углублению знаний по предмету; 3. развитию творческих способностей; 4. формированию чувства ответственности и умения работать в коллективе; 5. развитию самостоятельности; 6. формированию исследовательской деятельности учащихся; 7. развитию профессиональной направленности.

В рамках нашего исследования, нам было необходимо узнать, как педагоги изучают интересы и мотивы деятельности своих подопечных. Половина опрошенных (50,2%) изучают интересы учащихся посредством наблюдения; 38,5% респондентов интуитивно определяют интересы и мотивы школьников; 11,2% педагогов при помощи беседы изучают

потребности ребят. Для изучения заинтересованности школьников, никто из опрошенных учителей не использует такие методы как анкетирование и разработка специализированных заданий. Следует сделать вывод, что при изучении интересов и мотивов учащихся используются субъективные методы исследования.

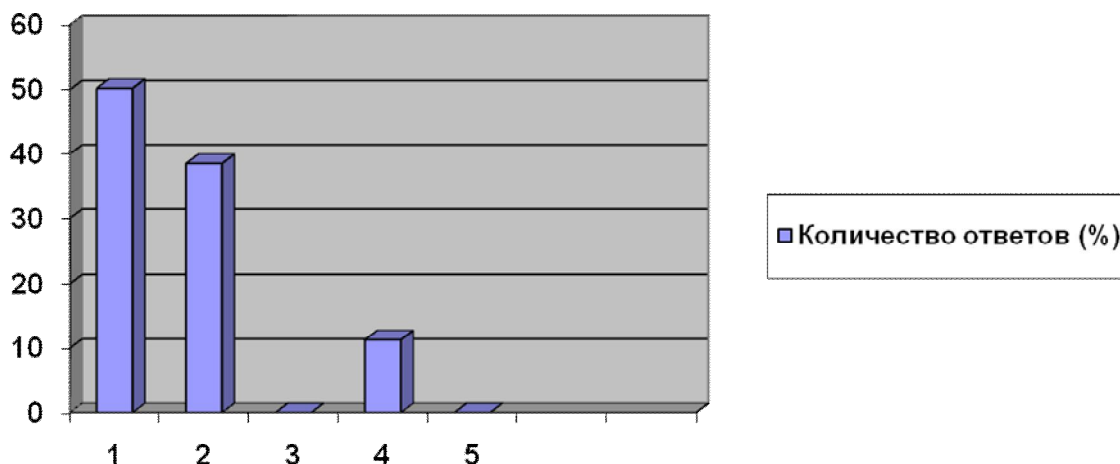


Рис. 4. Анализ результатов анкетирования учителей на вопрос «Как вы изучаете интересы и мотивы деятельности ваших школьников?»

Условные обозначения: 1. наблюдением; 2. интуитивно; 3. анкетированием; 4. беседа с учащимися; 5. выполнение специальных заданий.

Один из вопросов нашей анкеты был направлен на выявления круга проблем, с которыми встречаются учителя при организации внеклассной работы по экологической безопасности. Среди трудностей, названных учителями, 68,2% респондентов отмечают недостаточное количество методической литературы по вопросам содержания, организации и проведения внеклассной работы по экологической безопасности. Так же педагоги отмечали такие затруднения в организации внеклассной работы по экологической безопасности как отсутствие опыта проведения внеклассных мероприятий по экологической безопасности (24,2%). Вместе с тем, некоторые педагоги ссылались на загруженность учителя и учащихся (7,6%); наиболее слабую материально-техническую базу кабинетов естественнонаучного цикла.

Анализ ответов учителей на вопрос «Как Вы думаете, какие требования к организации внеклассной работы по экологической безопасности являются наиболее важными?» учителя ответили следующим образом: 28,2% респондентов отметили, что важным требованием к организации внеклассной работе по экологической безопасности является использование краеведческого материала, 26,9% опрошенных определили соответствие видов внеклассных мероприятий возрасту и уровню развития учащихся, 22,7% анкетированных основным требованием считают максимальное сближение урочной и внеклассной формы работы. 16,3% педагогов главным определяют расширение межпредметных связей. Лишь небольшое число респондентов (5,9%) считают важным преемственность индивидуальной, групповой и массовой формы работы.

Таблица 1

Результаты анализа ответов учителей на вопрос анкеты: «Как Вы думаете, какие требования к организации внеклассной работы по экологической безопасности являются наиболее важными?»

Варианты ответов	Количество ответов	
	252	%
Использование краеведческого материала	71	28,2
Соответствие видов внеклассных мероприятий возрасту и уровню развития учащихся	57	22,7
Сближение урочной и внеклассной формы работы	68	26,9
Преемственность индивидуальной, групповой и массовой формы работы	15	5,9
Расширение межпредметных связей	41	16,3

Приведенные результаты анкетирования позволяют нам сформулировать следующие выводы:

1. Учителя образовательных учреждений под внеклассной работой понимают форму различной организации учащихся на добровольной основе под руководством учителя, но 34,4% учителей считают, что это метод обучения учащихся.

2. Данные результаты анкетирования свидетельствуют о редком проведении внеклассных мероприятий, но большинство учителей считают необходимым систематическое вовлечение учащихся во внеклассную работу.

3. Самым популярным видом внеклассной работы в школе является организация экскурсионной работы.

4. Педагоги главными требованиями к организации внеклассной работы указывают использование краеведческого материала, соответствие видов внеклассных мероприятий

возрасту и уровню развития учащихся, сближение урочной и внеклассной формы работы, но в своих ответах не указывают важные требования к организации внеклассной работы такие как: преемственность индивидуальной, групповой и массовой внеклассной работы, а также расширение межпредметных связей.

5. Самыми объективными методами изучения интересов и мотивов деятельности школьников является анкетирование и выполнение специализированных заданий, в свою очередь педагоги изучают мотивы учащихся посредством наблюдения и интуиции.

Анализ констатирующего этапа эксперимента показал нам объективную необходимость в разработке методики организации внеклассной работы по экологической безопасности в старших классах.

## Библиографический список

1. Браверманн, Э.М. Внеклассная работа по физике: содержание и методика проведения. – М.: Просвещение, 1990.
2. Верзилин, Н.М. Общая методика преподавания биологии / Н.М. Верзилин, В.Н. Корсунская. – М.: Просвещение, 1983.
3. Внеурочная работа по физике / под. ред. О.Ф. Кабардина. – М.: Просвещение, 1983.
4. Казаренков, В.И. Педагогические основы организации внеурочных занятий по учебным предметам. – М.: ООО «Педагогика»: МГПУ, 1998.
5. Колодницкий, Г.А. Внеклассная работа по ОБЖ / Г.А. Колодницкий, В.С. Кузнецов // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2009. – № 11.
6. Внеурочная работа по химии в современной школе: учеб. пособие / М.С. Пак [и др.]. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
7. Цетлин, В.С. Внеурочная работа // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: БРЭ, 1993. – Т.1.

## Bibliography

1. Bravermann, E.M. Out-of-class work in Physics: matter and procedure. – M.: Prosveshcheniye, 1990.
2. Verzin, N.M. General teaching methodology of Biology / N.M. Verzin, V.N. Korsynskay. – M.: Prosveshcheniye, 1983.
3. Extracurricular work in Physics / chief editor O.F. Kabardina. – M., 1983.
4. Kazarenkov, V.I. Pedagogical foundations of the subjects extracurricular activities organization. M.: ООО «Pedagogic» MGPY, 1998.
5. Kolodnickii, G. A. Out-of-class work in Basics of life safety // Basics of life safety. – 2009. – № 11.
6. Extracurricular work in Chemistry in modern school. Teaching and methodical manual / Pak M.S. [and others]. – SPb.: RGPY A.I. Herzen, 2004.
7. Cetlin, V.S. Extracurricular work // Russian Pedagogical Encyclopedia: in 2 t / chief editor V.V. Davidov. – M.: BRE, 1993 V.1. *Статья поступила в редакцию 15.03.11*

УДК 85.15+30.18

**Kalina N.D. INTERPRETATION AS A METHOD OF TRAINING TO PICTURE AND FORMATIONS OF IS CONSTRUCTIVE-GRAPHIC COMPETENCE OF FUTURE DESIGNER.** Reveals a constructive approach in training to picture from the nature, based on a deepening of theoretical knowledge. Therefore the method of training and formation of is constructive-graphic competence of the future designer is an interpretation, a reflection of the student and a feedback. In adaptive training interpretation has objective geometrical style, and in creative – a free choice of means.

**Key words:** a constructive approach, picture, a reflection, a feedback, competence, interpretation, the student-designer.

**Н.Д. Калина, соискатель ВГУЭС, г. Владивосток, E-mail: atk5049@mail.ru**

## ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТИВНО-ГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА

Раскрывается основанный на углублении теоретических знаний конструктивный подход в обучении рисунку с натуры. В соответствии с данным подходом метод обучения и формирования конструктивно-графической компетентности будущего дизайнера – это интерпретация, рефлексия студента и обратная связь. В адаптивном обучении интерпретация имеет объективный геометрический стиль, а в творческом – свободный выбор средств.

**Ключевые слова:** конструктивный подход, рисунок, рефлексия, обратная связь, компетентность, интерпретация, студент-дизайнер.

Исходная цель обучения определяется государственным образовательным стандартом и характеризует общую конструктивно-графическую стратегию профессионального формирования личности будущего дизайнера. Отвечая стратегии образования, учебная дисциплина «Рисунок» представляется нам как исследовательская деятельность, обеспечивающая формирование фундаментальных и творческих конструктивно-графических компетенций у студентов.

Необходимость разработки и применения конструктивно-го подхода и комплекса образующих его методов состоит в том, что на его основе изучается и *моделируется целостность рисунка при использовании заданной системы средств* – это те содержания деятельности, которые в совокупности определяют конструктивно-графическую компетентность будущего дизайнера. С одной стороны, подход включает целенаправленность, концептуальность и алгоритмичность выполняемого процесса, а с другой – смыслообразующую активность личности будущего дизайнера.

Методологическая база конструктивного подхода к познанию и практике рисунка определяется совокупностью концептов преобразования когнитивных и личностных структур студента. Развитие когнитивных структур основывается на рационально-теоретической модели целостного процесса и образной картине мира, воспринимаемой в единстве чувства и мысли. Личностное развитие характеризуется со стороны гармоничной целостности структуры компетенций, формируе-

мых у студентов от адаптации к творчеству в переходе *от чувственного отражения к объективному познанию и изображению действительности и от него – к объективно-субъективному самовыражению в рисунке*. Цель обучения рисунку задана моделью, которую должны изобразить студенты, поэтому стратегия в формировании личности направлена на «вариантность промежуточных целей».

При построении целостного рисунка с натуры познавательно-практическая деятельность требует от студента изменения признаков в тех или иных отношениях, т.е. их интерпретации. В одних случаях интерпретации подлежат отдельные элементы целостности, а в других – стиль рисунка как целостное явление.

Искусство изображения основано на интерпретациях известного. Каждая удачная интерпретация одного и того же явления действительности, сделанная учащимся, является художественным открытием [1]. Осуществляясь на разных уровнях (познания и творчества), интерпретация всегда выполняет функцию связующего звена между личностью и действительностью, выполняя, таким образом, перевод внешних впечатлений на «образный язык» внутреннего индивидуального мира личности.

Интерпретация имеет интросубъективный и коммуникативный характер. С одной стороны, она выявляет вторичный иносказательный смысл, а с другой – направлена на нахождение собственного смысла. В том и другом случае это обобще-

ние различных аспектов познания, творчества и своего отношения к ним [2]. Интерпретация связана с пониманием, объяснением и исследованием существенных отношений в познавательных объектах, значений языка, смысла и методов. Интерпретация – это всегда новое понимание, поэтому в качестве метода обучения она наилучшим образом способствует формированию компетенций у студентов.

Многообразие процедур понимания сводится в герменевтике к четырем группам интерпретаций: грамматической (языковой), стилистической, исторической и психологической (личностной) [3]. Все виды интерпретации используются в формировании конструктивно-графических компетенций у будущих дизайнеров. Грамматическая интерпретация основана на изучении языка. Цель стилистической интерпретации – выбор специфики определенного качества выражения, связанного с выявлением стиля. Историческая интерпретация соотносится с аналогиями определенной культуры и времени. Психологическая интерпретация опирается на индивидуальный стиль деятельности и окраску эмоциональных переживаний.

В процессе обучения рисунку интерпретация как способ становления конструктивно-графической компетентности будущего дизайнера формируется в понимании языка, становлении специализированного конструктивно-графического и в тоже время индивидуального стиля деятельности.

*Индивидуальная интерпретация* соотносится с опытом деятельности и когнитивным стилем в выполнении рисунка, в котором проявляется то или иное взаимодействие между вербальными и невербальными формами мышления.

Известно, что вне специального пространственного развития нет должного взаимодействия между рациональными и чувственными компонентами познания. Люди обладают различными системами мышления, зависимыми от фактора межполушарной асимметрии мозга. Познавательной составляющей соответствует деятельность левого, аналитико-дискурсивного полушария, а пространственно-образной – ценностно-эмоциональная и целостно-интуитивная работа представления.

Когда рациональные и чувственные способы познания не взаимодействуют, то в рисунке проявляют различные искажения. Естественно, что неоправданные искажения реальности индивидуальными интерпретациями не являются. Исходя из этого, мы провели исследование, выявляющее характер рисунков, выполненных студентами первого курса, и проанализировали направленность познания: на конкретно-чувственное воспроизведение характеристик модели или на стремление к обобщенному построению. Выбор средств изображения осуществлялся студентами самостоятельно. В исследовании изображений выявлены различные комплексы признаков, и все они были далеко не совершенные. В этом и состояла основная сложность обучения.

Студентов с пространственно-образным познанием мы определили как способных к изобразительной деятельности, но они были зависимы от конкретного восприятия модели. У учащихся с понятийным познанием логические умения развиты лучше, однако они не были ориентированы на специфическое пространственно-образное содержание рисунка. Несовпадение образа и логических умений вызывает противоречия, разрешение которых зависит от идеальных средств – понятий и умственных действий студента. Понятие и его знак имеют единое значение, как во внешнем, так и во внутреннем образном плане действия. Учащимся необходимо научиться создавать понятийную модель изучаемого и логически ее обосновывать в связи с различными положениями модели в пространстве.

Оптимальное взаимодействие с объектом восприятия и изображения предполагает устойчивое развитие системы пространственно-образного и вербально-логического познания, где каждый из элементов осуществляет свой функциональный вклад в процесс восприятия окружающей действительности и целенаправленной интерпретации его данных в рисунке. Смена активности человека происходит, когда по-

нятийно-логический анализ отношений и связей сменяется целостным пространственно-образным синтезом. Согласно Ж. Пиаже, регулирование сенсомоторных действий находится в прямой зависимости от операционного регулирования и спонтанной перцепции [4]. С одной стороны, понятие рассматривается как система признаков исследуемого объекта, а с другой – как система логических операций. Операционные структуры – мотивированные и целенаправленные, поэтому при взаимодействии с ними пространственно-образные структуры спонтанно самоорганизуются. При этом необходимая деятельности система рационально-чувственного познания поднимается на новый, более высокий уровень развития, формируя специализированные индивидуальные интерпретации действительности.

*Познавательная интерпретация* – это выявление знаний теории в практике рисунка. Компонент теории призван выразить скрытое от непосредственного наблюдения содержание, т.е. моменты «отстранения» рисунка от того, что необходимо выразить, и это является закономерным этапом познавательного процесса. Движение познания к объекту всегда диалектично: отойти, чтобы вернее понять [5]. В связи с этим основным принципом конструктивного подхода в обучении рисунку с натуры является «*познание в ходе преобразования*». В преобразующие возможности студента включаются дифференциация и иерархия признаков изучаемого объекта [6].

Познавательный процесс соотносится с противоположными компонентами познания – операционными и абстрактно-логическими конструктами теории и конкретными данными моделей, исследуемыми с натуры, с понятиями и символизацией теоретического познания в графике пространственного языка. Соединение в одной системе абстрактно-логических и перцептивных структур познания приводит к формированию когнитивно-оценочных микроструктур действия, объединяющих в одном процессе понятийно-логические (анализ и оценка признака ситуации) и наглядно-образные средства (оценка места и формы знака). Способом формирования когнитивно-оценочных структур графического языка является геометрическое обобщение действительности в структурно-семиотическом аспекте.

*Художественная интерпретация*, выполняемая в рисунке, соотносится с процессом конкретизации теоретических обобщений и индивидуализации знаковых средств. «Художественная интерпретация» как понятие идентично понятиям «художественный образ», «художественный стиль», «эстетическое». Основными критериями интерпретации является стилевая завершенность в единстве содержания и формы и целостность рисунка. Художественная форма противопоставляется природной форме особой выразительностью, которая предполагает интегративную эстетическую оценку и комплексный способ интерпретаций: индивидуальной, грамматической, исторической и стилистической. Художественная интерпретация возможна лишь при наличии обоих полюсов обобщения, объективной и субъективной, каждый из которых по-своему преобразовывает действительность. К объективной стороне образа относится понятийная модель, а к субъективной – ценностный идеал. При их взаимодействии образуется эстетическая образность, соотносимая с многообразием индивидуальных стилей художественного обобщения.

Конструктивный подход в обучении рисунку основывается на углублении теоретических знаний, поэтому *конструктивно-графическая компетентность по содержанию грамматическая, а по форме – профессиональное умение специалиста-дизайнера*. Грамматика компетентности рассматривается в качестве детального и одновременно целостного («субъектного опыта», эффективно используемого в практике рисунка как комплексный способ интерпретаций в решении его задач.

Применительно к объемно-пространственному содержанию конструктивно-графические компетенции / компетентность будущего дизайнера рассматриваются нами как оперирование дифференцированным и интегративным контекстом, как опора на принципы единства содержания и формы, смыс-

ла и значения. Все это соответствует однозначности понятий и комбинаторной многозначности их эстетического выражения. Конструктивно-графическая компетентность рассматриваются нами в когнитивно-оценочном аспекте. Известно, что в когнитивном аспекте окружающая действительность воспринимается взаимосвязано, поэтому обучение, главным образом, направлено на понимание конструктивных взаимосвязей и воспитание ценностного отношения к ним. Оценка взаимосвязей показывает тесную связь процессов познания действительности, эстетического осмысления и авторского конструктивного отношения к ним.

В.С. Мерлин характеризует отношение личности к действительности и к деятельности как высокоактивное и обобщенное. Отношение содержит в себе целостную систему мотивов и поэтому в большей или в меньшей степени влияет на каждый из частных мотивов. С одной стороны, отношение студента к объекту определяется личностными характеристиками, а с другой – индивидуально-типологическими свойствами. Ядро отношений личности детерминировано объективными социокультурными факторами, определяющими смысловую конструкцию «Я», самооценку и самоанализ. В теории Мерлина личностные и индивидуальные характеристики студента связываются в отношении к деятельности при помощи динамического компонента, отражающего внешние требования к ней [7].

Если рассматривать конструктивное отношение к деятельности, то оно включает личностные характеристики в качестве системы мотивов и когнитивные, при которых чувства учащегося отражают понятийные значения пространственных явлений – ощущения ориентируются понятиями, а целостное восприятие – системным мышлением. В системе «компетенции – когнитивный стиль» опосредованным звеном может быть теоретико-содержательная рефлексия студента. С одной стороны, рефлексия контролирует, а с другой – конструирует содержательные и процессуальные изменения в деятельности. Динамические свойства рефлексии позволяют пропустить через внутренний план действия содержание деятельности и оценить его. С рефлексией связан процесс интерпретации, который дает студенту возможность формировать профессионально обусловленные образы и смыслы действий и выбирать из них наиболее эффективные. Внутренний мир рефлексии у каждого студента индивидуален.

В любой из сфер культуры, в том числе и в визуально-графической культуре изображения (основной критерий конструктивно-графической компетентности), обнаруживают себя процессы *придания объекту смысла*. Предмет, наделенный смыслом в одной системе представлений, в другой системе представлений приобретает вторичный смысл. При этом процесс интерпретации складывается из двух этапов. Первичная интерпретация проводится в рамках одной системы. Затем в рамках другой системы производится более осмысленная интерпретация объекта, придающая ему более определенный

и детализированный смысл [8]. В концепциях, используемых нами в процессе экспериментального обучения рисунку с натуры, таких как «познавательное и конструктивное отношение», «произвольное внимание и самоконтроль», «ценностно-смысловая обусловленность образа», уже заложено противопоставление изначального и целенаправленного. Их осмысление требует от студента рефлексии. Студент воспринимает внешний мир и затем посредством интерпретаций в рисунке воздействует на него. Этот процесс рефлексии осуществляется на основе прямой связи – отражения действительности – и обратной связи – активного и опосредованного конструктивным отношением ее выражения.

В учебном процессе, направленном на обучение рисунку с натуры и формирование конструктивно-графических компетенций/компетентности будущего дизайнера, функционируют две системы взаимодействия прямой и обратной связи: «педагог – учащийся» и «субъект – познавательный объект».

В исследовании мы предположили, что при различной организации технологий обучения между компетенциями личности и когнитивным стилем ее деятельности могут быть как однозначные, так и многозначные связи. Образованию связей способствуют требования деятельности, с одной стороны, объективные, а с другой – объективно-субъективные. Для этих целей организовано две последовательно действующие технологии обучения рисунку, основанные на конструктивном подходе: первая – адаптивная технология развития контрольного уровня рефлексии у учащихся при усвоении теории и практики конструктивно-графической деятельности (1–2 курс); вторая – технология профессионально-творческого развития студентов и формирования конструктивного уровня рефлексии (3–5 курс). Предполагалось, что на адаптивном этапе обучения будут развиваться исполнительские и технологические компетенции-умения, а на этапе творчества – профессионально обусловленные компетенции и интегративная конструктивно-графическая компетентность будущего дизайнера.

В выполнении рисунка с натуры выделено четыре ведущих процесса, которые характеризуются четырьмя попарно сопряженными компетенциями: *организационно-управленческими и комбинаторного моделирования; аналитико-синтетическими и координационно-пространственными*. Каждая из компетенций основывается на трех умениях (показателях), которые включают в свою структуру знания и навыки. Вместе с конструктивным отношением к деятельности и системой профессионально-важных качеств (ПВК) компетенции-умения образуют структуру конструктивно-графической компетентности будущего дизайнера (табл. 1). Качества конструктивности в выполнении рисунка с натуры требуют постоянного взаимодействия прямой и обратной связи между попарно сопряженными компетенциями. Связующим звеном между ними являются единые ценности и цели личности, осмысленные студентом посредством рефлексии.

Таблица 1

Структура конструктивно-графической компетентности будущего дизайнера

	<b>Аналитико-синтетическая компетенция</b>	<b>Контрольная рефлексия (система обратной связи)</b>	<b>Координационно-пространственная компетенция</b>	
6	Умение применять логические операции	<i>Обратная связь замещения</i> между логическими и моторными операциями в системе «глаз – рука»	Умение глазомера и сенсомоторных операций	66
5	Умение анализировать действия в основе понятий	<i>Когнитивно-оценочная обратная связь</i> между геометрически обобщенными признаками модели и знаково-символическими средствами	Умение концентрировать произвольное внимание	56
4	Умение дифференцировать данные модели по уровням познания	<i>Обратная связь замещения</i> между конструктами геометрического обобщения и данными конкретной ситуации	Умение строить оперативные образы действия	46
	<b>Организационно-управленческая компетентность</b>	<b>Конструктивная рефлексия (система обратной связи)</b>	<b>Компетентность комбинаторного моделирования</b>	
3	Умение планировать алгоритм действий	<i>Конструктивная обратная связь</i> между геометрическим обобщением и эвристическими принципами художественной выразительности	Умение комбинировать известные способы действия	3а

2	Умение решать проблемы	<i>Системно-моделирующая обратная связь</i> между системой смыслов и интерпретационными конструктами содержания и формы художественного образа	Умение комбинировать когнитивно-оценочный и эмоциональный опыт	2а
1	Умение выстраивать промежуточные цели	<i>Креативно-прогностическая обратная связь</i> между ситуацией действительности и идеей ее интерпретирования	Умение представить когнитивный образ (концептуальный) деятельности	1а

Цель системы прямой и обратной связи – эффективное выполнение студентами поставленных в обучении задач рисунка, достижение более совершенных компетенций и значительных личностных результатов. Система прямой и обратной связи представляет собой конструктивный процесс, в результате которого осуществляется взаимообмен между двумя видами информации: рациональной и чувственной, обобщенной и конкретной, т.е. осуществляется процесс интерпретации, в данном случае между результатами попарно сопряженных умений. Обратная связь между умениями способствует наполнению их общим понятийно-знаковым контекстом, в результате проявляется динамика развития.

При контрольной рефлексии петля обратной связи дескриптивная. Она ориентируется на систему мотивов как обобщенных, существенных, устойчивых и повторяющихся отношений и графических знаков их выражения. При конструктивной рефлексии обратная связь проявляется в основе конструктивного отношения студента к деятельности. Общеизвестно, что личностный смысл порождается отношением мотива к цели. Поэтому динамика петля обратной связи функционирует между системой личностных смыслов концепции когнитивного образа деятельности и знаково-символическим выражением их в рисунке – оперативными образами действия. В этом случае она становится не только целостной, но и дескриптивной, т.к. происходит сразу после каждого действия и восприятия его результата в рисунке.

В адаптивной технологии обучения цели и учебные задачи ставит для студентов педагог. В основе контрольной рефлексии и применения аналитико-синтетической и координационно-пространственной компетенций студенты решают конструктивно-логические задачи на геометрическое обобщение действительности.

В технологии творческого формирования студенты сами ставят промежуточные цели и выбирают те или иные эвристические принципы, которые позволяют им выполнить рисунок более выразительно. Основываясь на конструктивную рефлексию и целостную структуру конструктивно-графических компетенций, они осуществляют концептуальное моделирование в решении конструктивно-графических задач.

*Адаптивная технология обучения* направлялась на тенденции развития познавательной интерпретации, когнитивно-оценочных подструктур деятельности и на усиление однозначных связей, позволяющих контролировать процесс усвоения.

Когда процесс обучения технологически обоснован, то существует быстродействующая обратная связь [9]. В этом случае анализируются устойчивые основания деятельности. Известно, что чем более устойчив процесс, тем более он детерминирован и тем меньше на него могут повлиять случайные внешние и внутренние воздействия, в том числе и индивидуальные особенности студентов. Устойчивым обучение становится тогда, когда основывается на принципе «от абстрактного к конкретному», а система взаимодействия педагога со студентами основывается на концепции *понимания*. В основе понимания у студентов разрешаются противоречия в когнитивно-оценочной системе переработки информации, при этом неоправданные искажения действительности в рисунке исключаются, т.к. формируется произвольный самоконтроль. Развитие самоконтроля начинается от внешней ориентировки и активизации произвольного внимания к внутренней работе контрольной рефлексии, а на ее основе – к формированию взаимодействий в подсистеме аналитико-синтетических и координационно-пространственных компетенций исполнительского и технологического уровня деятельности.

Векторы целей адаптивного обучения направлялись на выявление объективных перспективно-пространственных закономерностей действительности. Осмысливая формирование компетенций у студентов и структурно обусловленное обучение рисунку, педагог типизировал конкретные пространственные ситуации и наглядно показывал их содержание в операционных (система признаков и операций понятия) и логических конструктах (взаимосвязи ситуации). Свое объяснение он направлял на дедуктивную и комбинаторную основу понятий и правил деятельности. Этим он ориентировал понимание отдельных конструктивных особенностей формы и комбинаторные процессы самоуправления учащихся. Ориентируясь на конструкты, студенты создавали понятийную модель действительности, прогнозировали свои действия, управляли и контролировали их содержание в рисунке.

Метод геометрического обобщения в структурно-семиотическом аспекте позволяет студентам анализировать системные признаки пространственных объектов. Самым простым видом обобщения является схема. В объекте познания это один уровень закономерной связи, читаемый совместно с линейным анализом. Конструктивный рисунок является более сложным геометрическим обобщением, так как строится в процессе многоуровневого анализа и синтеза. Каждый из его уровней имеет свою схему связи. На основе анализа и синтеза любая форма обобщается до точечной системы, при этом строится система геометрических плоскостей. При выделении существенных связей из всей совокупности конкретных свойств объекта студенты вырабатывают относительно идеальную смысловую модель, и она имеет ограниченную сферу познания – изучение признаков понятий перспективы и светотени. Идеальным признаком перспективной связи является направление линии, а светотеневой – тон по отношению к световому лучу.

Целостная структура изображения моделируется на основе языка геометрических символов и знаков. Знаки языка строятся на синтезе предметно-содержательной, когнитивно-оценочной и контрольно-регулятивной информации и выстраиваются в знаково-символические системы, которые переводят содержание социально-культурного опыта в индивидуально-личностный план действия. Знаки признаков понятий выявляются в качестве точек, прямых и кривых линий и транслируют в рисунке общезначимый смысл, способствуя, таким образом, процессам коммуникации педагога со студентами и обучению. В практике рисунка знаково-символические системы графического языка в совокупности типовых смыслов и конструктивных значений организуются в алгоритмы – цепочки ценностных средств, способствующих самостоятельному выполнению рисунка с натуры.

Линии-знаки предполагают два слоя. Первый слой – это система рационально-чувственного познания, в которой пространственно-образный и понятийно-смысловой компоненты действуют как единое целое, второй слой – знаковый. Во взаимодействии с объектом тот и другой познавательный слой требуют от студента оценок признаков понятия в пространственной ситуации и признаков знака, его выражающего. Этот процесс интерпретации, осуществляемый посредством прямой и обратной связи. В выполнении рисунка с натуры прямые связи с объектом замкнуты на зрительном восприятии объекта, основанном на понятиях о взаимосвязях целостной формы мышления и представлении. Обратные связи осуществляются в процессе выполнения дискретных действий рисунка – отдельных линий, содержанием которых являются знаково-символические структуры. Через руку и проведение линии-знака студент воздействует на рисунок, который служит ему источником обратной связи и корректировки дальнейшего



взаимодействия с объектом. Так, в выполнении рисунка с натуры глаз и рука учащегося оказываются связанными друг с другом прямыми и обратными связями, образуя, таким образом, функциональную систему «глаз – рука».

В процессе последовательного освоения комплекса пространственных ситуаций студенты принимают их и осознают как ценностные. В основе способа геометрического обобщения у студентов развивается система обобщенных мотивов, система ПВК личности: когнитивные, волевые и личностные качества. Г.К. Селевко характеризует ПВК личности как умения деятельности, от которых зависит темп, уровень, исполнительское или творческое отношение к выполнению действий [10]. Однако содержанием качеств (умений) является не способ действия, а определенного рода отношение к нему. Поэтому ПВК студента – это качества проявляемых умений, и они формируются параллельно с конструктивным отношением к деятельности. Учащиеся аккумулируют опыт конструктивно-графической деятельности в виде произвольных способов восприятия, мышления, познания, переживания и действия, а также в виде нормативов знаний, инструментальных ценностей и критериев оценки знаковых средств. Объемно-пространственное построение рисунка ориентируется критериями. Когда познавательные процессы учащегося синтезируются со знаниями и в таком качестве применяются на практике, то развивается их произвольная основа. Развиваясь в единстве рационального и чувственного, познавательные процессы студента постепенно становятся когнитивными качествами личности. В произвольном выполнении рисунка с натуры учащиеся активизируют волевые качества, а в достижении успешного результата – личностные. При этом полярные свойства (абстрактное/конкретное) когнитивного стиля нивелируются. Индивидуальность проявляется только в недоразвитии ПВК до нормы, также в малопонятных для студента моментах деятельности и при выполнении системы операций.

Метод геометрического обобщения в семиотическом аспекте является не только обучающим, но и позволяет диагностировать в рисунке усвоение студентами понятий, правильность выполнения познавательных интерпретаций и уровень сформированности у студентов компетенций-умений.

*Технология профессионально-творческого формирования* направлялась на личностный характер художественной интерпретации и самовыражение, поэтому предполагала синтез разнообразного опыта. На творческом этапе обучения студенты разрешали противоречие между объективным выражением и субъективным самовыражением. В выполнении рисунка с натуры самовыражение возможно, но только на ступени концентрированного опыта и богатого мировосприятия, и это характеризует личностный характер изображения. Художественный образ рисунка рефлексивно осмысливается студентом в единстве содержания и формы.

Цели технологии направлены на нелинейный характер эвристического познания, взаимодействие когнитивно-оценочной и конструктивно-эстетических подструктур деятельности на формирование компетенций организационно-управленческих и комбинаторного моделирования и конструктивной рефлексии у студентов.

Изменение технологии обучения влечет за собой применение новых средств изображения, однако не порывает с применением закономерностей построения пространственных форм. Ориентация на когнитивное познание и геометризованный стиль рисунка дополняется креативным и эстетическим использованием средств интерпретации и выразительности рисунка. Студент сам определяет замысел своей работы, который может захватить его как личность, однако способствует самовыражению лишь в том случае, если субъект обладает соответствующими замыслу умениями. Субъективную оценку объективного порождает сравнение прямой связи (восприятие объекта) с обратной связью, содержанием которой является частичное преобразование геометрической и знаково-символической основы рисунка в соответствии с тем субъективным опытом деятельности, который имеется у студента.

При решении конструктивно-эвристических задач ставится общая цель для всех. Каждый из студентов самостоятельно определяет промежуточные цели. Для того чтобы «субъективное» имело художественно-эстетические критерии в выражении «объективного», учебный процесс построен на сопоставлении рисунков, в которых есть организация, порядок и художественная выразительность, с теми, в которых они отсутствуют. Система нормативов, с одной стороны, способствует обозначимой выразительности, а с другой – формирует эталоны идеальных эмоций, которые отличаются от реальных переживаний тем, что являются обобщенными и художественными эмоциями. В эмоциональном отношении к художественной действительности студенты выражают сформированные у них ценности.

Рисунок становится объектом самоуправления, основанном на конструктивно-графическом опыте и системе управления. В адаптивной технологии обучения деятельностью учащегося управляет педагог, в этом случае система «учащийся – познавательный объект» разомкнута. В технологии творческого развития студент самостоятельно, на основе внутренних средств выполняет деятельность, поэтому система его самоуправления и взаимодействия с объектом замкнута. В процессе выполнения рисунка с натуры студент осуществляет когнитивную обработку информации, при этом познавательный объект и система его самоуправления замкнуты друг на друге цепями прямых и обратных связей. Самоуправление образует с объектом познания цикличную кольцевую замкнутость, поэтому имеет адекватную объекту структуру. В этом случае самоуправление студента становится структурным, целостным и подчиненным системе целей. Когда отдельные цели не выполняются, то действия или концепция деятельности переосмысливаются.

Направление в формировании конструктивно-графической компетентности у студентов – проблемное обучение в эвристическом аспекте. Обучение художественным интерпретациям направлялось на исследование модели в контексте проблемных ситуаций и на решение эвристических задач, направленных на поиск средств эстетической выразительности и организацию в рисунке художественного образа.

Рациональная и геометрическая организация рисунка сменяются другой моделью. Конструктивно-аналитическая направленность восприятия углубляется на основе художественно-образных оснований, которые в своей сущности пластичны и синтетичны. Как геометрическая, так и пластическая выразительность основываются на обобщении, но у пластики обобщение другого рода, оно художественное. Пластическая выразительность формируется в синтезе многих подобных вариантов образной пластичности. Но чтобы приобрести художественность, образное обобщение должно взаимодействовать с рациональным, т.к. значимые моменты образа заостряются на основе эвристических принципов эстетической выразительности. Синтез в рисунке – это упорядочение знаний и чувственных данных в целостную концепцию художественного образа и когнитивный образ деятельности. Что касается синтетичности познания, то оно предполагает личностный уровень смыслообразующей активности, основанной на взаимообогащении различных форм видения целостного и детального, интеграции опыта рационального и образного обобщения, набора компетентностных процедур.

Одни проблемные ситуации направлены на выявление главных характеристик в содержании образа – поэтичности или трагичности, а другие – на графический стиль в основе новых и неожиданных технических приемов. В следующих проблемных ситуациях знаково-символическая основа геометризованного рисунка интерпретируется при помощи применения тех или иных принципов, например таких, как определение центра, ритмов, иерархии планов, статики и динамики, контраста или нюанса и т.д. Каждая из проблемных ситуаций имеет те или иные «стилистические рамки», ограничивающие содержание задачи, что и способствует целенаправленному формированию у студентов компетенций.

В творческом выполнении рисунка студенты преобразовывают полученные в процессе обучения логические и операционные конструкты и строят в индивидуальном сознании интерпретационные конструкты. С одной стороны, они дополняют их концептуальной моделью художественного образа реальности, а с другой – когнитивным стилем деятельности, формируя, таким образом, компетентность.

В реализации художественных интерпретаций наряду с компетенциями присутствуют игровые моменты деятельности, а также послепроизвольной активности и спонтанности студента. Обобщенный характер эвристических принципов включает в процесс выполняемого рисунка элементы вероятности и неопределенности, что и делает его результаты индивидуальными и многовариантными. Каждый из студентов по своему усмотрению включает в выполнение рисунка те или иные знания, интуицию и воображение, что вызывает целый диапазон индивидуальных различий и в связи с этим многообразие связей субъекта с объектом деятельности.

На творческом уровне обучения формируются интегративные свойства и многозначные связи личности с объектом деятельности. Многоуровневая система связей компетенций студента с когнитивным стилем его деятельности увеличивает тенденции многозначного проявления личности в его творчестве, т.е. при развитии структуры компетенций каждая личность формирует индивидуальный стиль художественной деятельности. Это важно, т.к. студенты имеют дело не только с грамотным, но и с творческим выполнением рисунка с натуры.

В Институте сервиса, моды и дизайна (ИСМД) Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (ВГУЭС) на протяжении пяти лет, с 2005 по 2010 годы мы вели лонгитюдное исследование формирования конструктивно-графической компетентности у одних и тех же лиц – студентов-дизайнеров (с первого по пятый курс). В экспериментальных группах (30 чел.) по этапам исследования выявлялись индивидуальные особенности студентов и уровень сформированности у них компетенций.

*Исследование на адаптивном этапе обучения* диагностировало грамматический аспект компетентности и связь компетентности с когнитивным (абстрактно-конкретным) стилем деятельности. Методика исследования включала наблюдение за процессом деятельности и два тест-задания: 1) длительный аналитический рисунок с натуры (рисунок головы человека), на который отводилось 20 академических часов и цель которого – целостное детально-аналитическое выявление пространственной формы и грамматики графического языка; 2) краткосрочный набросок той же головы человека, но в другом пространственном положении, на рисунок отводилось 30 мин, его цель – быстрое целостное схватывание ситуации.

Результаты контрольного среза показали, что в длительном рисунке по выявлению геометрического обобщения в семиотическом аспекте не выявлены индивидуальные особенности студентов. Все студенты выполнили рисунок грамотно, за исключением незначительных ошибок. Поэтому можно заключить, что геометрическое обобщение в семиотическом аспекте формирует грамматические компетенции и однозначные связи студента с объектом деятельности.

Однако наблюдение за процессом выполняемого рисунка выявило, что студенты с пространственно-образным познанием выполняют работу быстрее, чем с понятийно-логическим познанием. У первых лучше развиты целостное восприятие, зрительная память и глазомер, а у вторых – структурное восприятие, мышление и самоконтроль, работа выполняется с опорой на инструменты измерения (визирование карандашом). Можно заключить, что индивидуальные особенности в выполнении рисунка сохраняются, хотя явно и не проявляются в однозначно ориентированной деятельности.

Результаты краткосрочного рисунка (наброска) выявили, что студенты с пространственно-образным познанием выполнили наброски безошибочно и выразительно, студенты же с понятийно-логическим познанием выполнили краткосрочные рисунки несколько хуже. Многим из этих студентов не хвати-

ло времени, а некоторые из них допустили ошибки в выявлении пропорций.

*Исследование после творческого этапа обучения* осуществлялось на одном тест-задании – рисунке городского пейзажа. На основе выполненных в рисунке художественных интерпретаций исследовались ценностные ориентации личности. Методика исследования включала наблюдение за процессом деятельности студентов, беседу с каждым и оценку результата его деятельности – рисунка. Студентам предоставлялась свобода, каждый сам выбирал способ деятельности, решал проблемы в контексте интерпретации и контролировал этапы выполнения работы. В беседе осуществлялась ненавязчивая корректировка выбранного студентом способа интерпретации. Педагог задавал учащимся вопросы, но не все студенты искренне на них отвечали и принимали корректировку, многие отстаивали свою точку зрения.

В эксперименте у всех студентов выявлено конструктивное отношение к деятельности, причем оно показало разнообразие способов интерпретации. По способу организации концептуальной задачи мы сгруппировали работы студентов в три типа. Типы работ определяли различные интерпретационные концепции и разные ценностные ориентации, причины которых коренились в когнитивном стиле деятельности студентов.

*К конструктивно-художественному типу* (15 чел., 50%) были отнесены студенты с объединенным пространственно-образным и понятийно-логическим познанием. Наблюдения показали, что художественные интерпретации для них значимы и носят свободный и системный характер. Эти студенты стремились к анализу и конструктивному синтезу интерпретаций формы с интерпретациями содержания. Перед длительным рисунком они выполнили несколько композиционных эскизов расположения элементов и взаимосвязей, где пытались, упорядочив множественность смысловых отношений, дойти до содержания и формы; сами выбрали наиболее выразительный вариант для исполнения. Их суждения носили двуполнозначный аналитико-синтетический характер, т.е. эти студенты владеют как целостным восприятием модели, так и структурным и определяют взаимосвязь концепции интерпретаций со способом исполнения, что позволило им выстроить эстетический объект как целостность в единстве содержания и формы.

*К образно-пространственному типу* (8 чел., 26,5%) были отнесены студенты, у которых эмоционально-чувственная основа в выражении образа преобладает над понятийно-логической, но благодаря их хорошей зрительной памяти и пространственно-образным ориентациям, им хватает средств создавать оригинальные образы. Эти студенты обладают целостным синтетическим восприятием и ассоциативно-образным способом интерпретации. Для них значим в основном односторонний тип интерпретаций, имеющий содержательный аспект. А концептуально-образные идеи, которые ими создаются, в основном связаны с выражением настроения и поэтичности. Эти студенты немногословны в объяснениях. Их композиционные зарисовки и длительный рисунок, не ломая геометрической основы форм, имеют все же более реалистичный стиль.

*К формально-стилистическому типу* (7 чел., 23,5%) относятся студенты, у которых преобладают интерпретации формы. Концептуальность у этих студентов носит односторонний характер. Для них значима выразительность рисунка посредством формальных, в основном технических интерпретаций. У этих студентов развит анализ и абстрактно-логические смысловые суждения, внутрисистемные связи и стиливые приемы, но на содержание образа они почти не обращают внимание. Работают медленно и в основном по аналогии с каким-либо известным стилем. В качестве композиционного эскиза предоставляют схему, а в беседе пытаются детально объяснить характеристики элементов формы и их взаимосвязи.

В эксперименте педагог оценивал в структуре каждой из компетенций три показателя (умения) по десятибалльной

шкале. Совокупную оценку умения определяли: результат деятельности студента (рисунок), наблюдение преподавателя за процессом деятельности учащегося и беседа с ним. Между попарно сопряженными умениями мы вычисляли коэффициент ранговой корреляции Спирмена с учетом поправок на одинаковые ранги. Эмпирическое значение коэффициента

значительно превышает критическое (0,36 для  $P < 0,05$ ). Как на адаптивном, так и на творческом этапе обучения связь между умениями-показателями компетенций сильная и это значит, что попарно сопряженные компетенции взаимосвязаны (рис. 1, 2). В хорошо отлаженном процессе целостная структура конструктивно-графической компетентности интегрируется.

Аналитико-синтетическая компетенция		Координационно-пространственная компетенция
3	0,611	3a
2	0,727	2a
1	0,669	1a

Рис. 1. Ранговая корреляция Спирмена между компетенциями-умениями на контрольном срезе после адаптивного этапа обучения

Организационно-управленческая компетенция		Компетенция комбинаторного моделирования
6	0,793	66
5	0,806	56
4	0,721	46

Аналитико-синтетическая компетенция		Координационно-пространственная компетенция
3	0,865	3a
2	0,829	2a
1	0,715	1a

Рис. 2. Ранговая корреляция Спирмена между компетенциями-умениями после профессионально-творческого обучения

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы.

Во-первых, технология обучения рисунку с натуры, с направленностью на углублении теоретических знаний и методе интерпретаций, является инновационной.

Во-вторых, адаптивная технология обучения, основанная на геометрическом обобщении в знаково-семиотическом аспекте, позволила сформировать фундаментальную основу грамотного рисунка у всех студентов, невзирая на первоначальные способности и индивидуальные типологические особенности, поэтому она является технологией полного усвоения.

В-третьих, технология профессионально-творческого формирования компетентности будущего дизайнера, базируясь на прочном фундаменте, целенаправленно направлялась на формирование интерпретационных умений личности сту-

дента. Экспериментальные данные показали, что все студенты имеют достаточно высокие результаты. В исследовании выявлено три типа интерпретирования: конструктивно-художественный, образно-пространственный и формально-стилистический. Ценностные ориентации интерпретационных стилей личности взаимосвязаны с индивидуальными когнитивными стилями познания и деятельности. И, что особенно важно, все они могут быть востребованы в многообразной профессиональной деятельности дизайнера.

В-четвертых, благодаря опосредующей роли требований деятельности и рефлексии студента в их контрольном и конструктивном звене, в эксперименте сформированы корреляционные связи между отдельными компетенциями и во всей структуре конструктивно-графической компетентности будущего дизайнера.

#### Библиографический список

1. Гераимчук, И.М. Философия творчества. – Киев: «ЭКМО», 2006.
2. Славская, А.Н. Личность как субъект интерпретации. – Дубна: Феникс+, 2002.
3. Интерпретация как историко-научная и методологическая проблема: сб. ст / под ред. В.П. Горана. – Новосибирск: Наука, 1986.
4. Пиаже, Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2003.
5. Эстетика: Словарь / под общ. ред. А.А. Беляева [и др.]. – М.: Политиздат, 1989.
6. Дьяченко, М.И. Краткий педагогический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Хэлтон, 1998.
7. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986.
8. Евлампиев, И.И. Два измерения интерпретации // Метафизические исследования. – P/д: [www.belb.net/obmen/Evlampiev.pdf](http://www.belb.net/obmen/Evlampiev.pdf)
9. Мельников, В.П. Управление качеством / В.П. Мельников, В.П. Смоленцев, А.Г. Схиртладзе. – М.: Академа, 2005.
10. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1.

## Bibliography

1. Geraimchuk, I.M. Philosophy of creativity. – Kiev: «ЭКМО», 2006.
  2. Slavskaya, A.H. The person as the subject of interpretation. – Dubna: Phoenix +, 2002.
  3. Interpretation as an historical -scientific and methodological problem: collection of articles / Ed. by V.P. Goran. – Novosibirsk: Science, 1986.
  4. Piazshe, Z. Psychology of intelligence. – St. Petersburg: Piter, 2003.
  5. An esthetics: the Dictionary / Ed. by A. A. Belyayev, etc. – Moscow: Politizdat, 1989.
  6. Djachenko, M.I. The short pedagogical dictionary: Personality, education, self-education, profession / M.I. Djachenko, L.A. Kandybovich. – Minsk: Halton, 1998.
  7. Merlin, V.S. Sketch of integrated research of individuality. – Moscow: Pedagogics, 1986.
  8. Evlampiev, I.I. Two dimensions of interpretation // Metaphysical researches. – An access mode: [www.belb.net/obmen/Evlampiev.pdf](http://www.belb.net/obmen/Evlampiev.pdf)
  9. Melnikov, V.P. Quality Management / V.P. Melnikov, V.P. Smolentsev, A.G. Shirladze. – Moscow: Academia, 2005.
  10. Selevko, G.K. The encyclopedia of educational technologies. – Moscow: Scientific research institute of school technologies, 2006. – Vol. 1.
- Статья поступила в редакцию 12.03.11

УДК 378.14.014.13

**Kargina Z.A. READINESS OF A FUTURE TEACHER TO ORGANIZE COMPLEMENTARY EDUCATION OF CHILDREN AS PROFESSIONAL PEDAGOGIC NEW FORMATION.** The article is an attempt to systematize and supplement modern theoretical conceptions of readiness of future teachers for organizing complementary education of children – an essential component of professional training for a future teacher now.

**Key words:** complementary education of children, specialized secondary education and higher teacher training, readiness, a teacher, professional pedagogic new formation.

**З.А. Каргина, соискатель ученой степени д-ра пед. наук МГПУ, г. Москва, E-mail: karginazoya@rambler.ru**

## ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НОВООБРАЗОВАНИЕ

Данная статья представляет собой попытку систематизации и дополнения современных теоретических представлений о готовности будущих педагогов к организации дополнительного образования детей – необходимой составляющей профессиональной подготовки будущего учителя.

**Ключевые слова:** дополнительное образование детей, среднее и высшее педагогическое образование, готовность, учитель, профессионально-педагогическое новообразование.

В настоящее время среднее и высшее педагогическое образование очень разнообразно по содержанию и формам организации: помимо философско-методологической и психолого-педагогической подготовки будущие педагоги изучают множество учебных предметов, каждый из которых ориентирован на формирование целостной педагогической готовности. Но, к сожалению, в этом ряду учебных предметов практически не нашлось места изучению проблем дополнительного образования детей (опыт такой подготовки в стране единичен). В то же время, готовность к организации данного типа образования является, на наш взгляд, необходимой составляющей профессиональной подготовки будущего учителя. Попробуем доказать свою позицию.

В условиях общеобразовательного учреждения невозможно сформировать систему дополнительного образования детей (далее по тексту ДОД) только за счет «приходящих» педагогов дополнительного образования (далее по тексту ПДО), поэтому в организацию данного типа образования, естественно, вовлекаются учителя и другие педагогические работники (воспитатели, социальные педагоги и др.). Но для того, чтобы ДОД стало полноценной составляющей единого образовательного процесса, необходимо, чтобы каждый педагог имел хотя бы начальные представления о данном типе образования, его содержательных и организационных особенностях.

Недостаточное внимание к названной проблеме предопределило и недостаточное внимание к ее научной разработке. Данная статья представляет собой попытку систематизации и дополнения современных теоретических представлений о готовности будущих педагогов к организации ДОД.

**Первым аспектом** исследования заявленной проблемы является определение понятия «готовность». Анализ современных исследований позволяет существующие подходы к

определению названного понятия распределить на четыре группы.

В *первую группу* могут быть включены понятия, определяющие готовность как личностное качество. Например, как: личностно-деятельностное образование, представляющее собой совокупность личностных качеств и психологических свойств, обеспечивающих эффективность и результативность педагогической деятельности (Л.Ф. Алимская) [1]; сложное субъективное состояние личности, подготовленной к осуществлению профессиональной деятельности (Н.А. Порошина) [2]; и др.

Во *вторую группу* могут быть включены понятия, определяющие готовность как профессиональное качество. Например, как: совокупность педагогической грамотности и профильной компетентности (Н.А. Батчаева) [3]; состояние личности, позволяющее ей успешно войти в профессиональное сообщество и быстро развиваться в профессиональном отношении (С. Н. Фокеева) [4]; и др.

В *третью группу* могут быть включены понятия, определяющие готовность как психическое состояние. Например, как: особое психическое состояние педагога, обеспечивающее успешность профессиональной деятельности (С. В. Бухалова) [5]; психическое состояние человека, выраженное на личностном уровне, и отражающее общий тип мышления и особенности менталитета педагога (И.Ф. Слепцова) [6]; и др.

В *четвертую группу* могут быть включены понятия, определяющие готовность как новообразование. Например, как: сложное интегральное профессионально-значимое новообразование, обеспечивающее оптимальное функционирование личности учителя в обществе (Л.М. Гура) [7]; целостное системное интегративное новообразование, определяющее личностный рост будущего педагога, обеспечивающее профессиональную адаптацию и способствующее успешной реализации (В.Н. Запороженец) [8]; и др.

Обобщая различные подходы к формулированию понятия «готовность» с позиций системного подхода, принятого нами в качестве методологического, **готовность будущего педагога к организации ДОД** может быть представлена как:

- промежуточное состояние между профессиональной подготовкой и реальной педагогической деятельностью в сфере ДОД, характеризующееся стремлением будущего педагога к активному участию в организации данного типа образования;

- психологическое состояние будущего педагога, понимаемое как потребность в организации ДОД;

- профессиональное новообразование в личности будущего педагога, соответствующее профессиографическим характеристикам ПДО;

- профессиональная характеристика будущего педагога, отражающая его теоретико-методическую подготовленность к организации ДОД.

**Вторым аспектом** исследования заявленной проблемы является изучение содержательной структуры готовности к организации ДОД. Обобщение научно-педагогических исследований по названной проблеме (О.А. Аяшев, Л.М. Гура, В.Н. Запорожец и др.) позволяет включить в **структуру готовности** следующие компоненты: 1. мотивационный; 2. когнитивный; 3. технологический; 4. рефлексивный; 5. психолого-педагогический; 6. эмоциональный; 7. волевой; 8. личностный; 9. социальный; 10. креативный [9; 7; 8].

**Третьим аспектом** исследования заявленной проблемы является определение конкретного **содержательного наполнения** названных компонентов. Анализ научно-педагогических исследований позволяет определить следующее.

**Мотивационный компонент** включает следующие элементы: а) профессионально-педагогическая направленность (устойчивая потребность в осуществлении педагогической деятельности, осознание ее важности и т.д.); б) заинтересованность в качестве и эффективности процесса ДОД (направленность на достижение конкретного педагогического результата, устойчивость и осознанность критериев педагогической деятельности); в) потребность в общении с детьми в сфере свободного времени (ориентация на организацию диалогического, творческого, личностно-ориентированного педагогического взаимодействия); г) потребность в совершенствовании профессиональной деятельности (увлеченность, целеустремленность, инициативность и т.д.); д) ценностная мировоззренческая установка (совокупностью социальных, психологических, педагогических ценностей).

**Когнитивный компонент** (интеллектуально-педагогическая готовность) предполагает наличие: 1) общетеоретической готовности (определенного объема теоретических знаний), способствующей формированию целостного взгляда на образовательный процесс как на интеграцию основного и ДОД; 2) технологической готовности (содержательно-операционных знаний в конкретной области предметной деятельности); 3) методологической готовности (знание философско-методологических основ ДОД); научно-мировоззренческой подготовки (понимания глубинного смысла педагогической деятельности в сфере детского досуга); общекультурной подготовки (знаний в области социологии, общественно-политических наук, эстетики); 4) методической готовности (знаний психолого-педагогических условий и средств реализации учебно-воспитательного процесса в условиях внеучебной деятельности); 5) психологической готовности (знаний специфики проявления личности в разных социальных ситуациях развития); 6) специальных знаний в области ДОД (его сущности, особенностях организации, особенностях педагогического процесса).

**Технологический компонент** имеет следующие составляющие: а) проективные умения: ставить и эффективно ре-

шать стандартные и нестандартные педагогические задачи; создавать и реализовывать авторские образовательные проекты и программы; б) организаторские умения: инициативность, коммуникативность; умения реализовывать различные педагогические роли – консультанта, руководителя, участника и др.; в) методические умения: владение средствами личностно-ориентированного взаимодействия с ребенком; методиками творческого развития детей.

**Рефлексивный компонент** включает: 1) диагностические умения; умения использовать данные мониторинга для планирования и организации педагогической деятельности; 2) способности к критичному осмыслению различных аспектов собственной деятельности; 3) способность к осуществлению всестороннего анализа осуществленной педагогической деятельности; 4) склонность к объективной оценке собственных профессиональных возможностей.

**Психологический компонент** предполагает сформированность: а) положительной мотивации профессиональной деятельности в сфере ДОД; б) способности сохранять самоконтроль и мобильно перестраивать свою деятельность; в) внутренних сил и психологического состояния личности, определяющих успешность взаимодействия с детьми в сфере свободного времени; г) уверенности специалиста в своих силах и возможностях, потребности педагога в персонализации.

**Эмоциональный компонент** – это комплекс высших чувств педагога, включающий: чувство ответственности; уверенность в успехе ребенка, воодушевление; эмоционально-ценностный опыт.

**Волевой компонент** предполагает наличие: работоспособности, готовности жертвовать свободным временем; активности в управлении деятельностью учащихся – проявление воли, энергии действия, самостоятельности и активности.

**Личностный компонент** – это совокупность ряда личностных качеств: 1) личностной предрасположенности к профессиональной деятельности в условиях ДОД; сформированности особых черт характера; мобильности мышления и речи; 2) психолого-педагогического такта, способности делать образовательный процесс увлекательным; 3) нравственной культуры, эмпатии, педагогического оптимизма; 4) высокого уровня общей культуры, эрудиции; 5) мотивации на подлинное развитие личности учащегося и его творческого потенциала, готовности к дальнейшему развитию собственных творческих потенций; 6) ориентации на успешное сотрудничество с детьми в неформальной социально-педагогической среде.

**Социальный компонент** включает следующие элементы: владение современной социально-педагогической ситуацией в системе ДОД; социальная активность; социальная адаптированность, способность осмысленно самоопределяться в социальной жизни; гражданское мировоззрение; социальная зрелость.

**Креативный компонент** – это совокупность следующих элементов: а) личной мотивационно-творческой активности и творческих способностей; б) готовности к самотворчеству, потребности в творческой самореализации; в) независимости в суждениях, находчивости и оригинальности в способах решения педагогических задач; г) инновационности педагогического мышления, авторского своеобразия профессиональной деятельности.

Аналитическое обобщение теоретических исследований проблем формирования готовности студентов педагогических специальностей к воспитательной, внеучебной работе и ДОД стало основой для разработанной нами «Модели готовности студентов педагогических специальностей к профессиональной деятельности в сфере дополнительного образования детей» (таблица).

Таблица

**Модель готовности студентов педагогических специальностей  
к профессиональной деятельности в сфере дополнительного образования детей**

Содержание профессиональной деятельности ПДО	Компоненты-новообразования готовности будущего учителя									
	мотивационный	когнитивный	технологический	рефлексивный	психологический	эмоциональный	волевой	личностный	социальный	креативный
способствование самореализации личности ребенка	потребность в организации индивидуализированного взаимодействия	знание средств стимулирования саморазвития учащегося	умение использовать свой предмет как средство развития обучаемого	владение современными способами оценочной деятельности	экстротвертность	уверенность в успехе	способность к преодолению сомнений	гуманистическое мировоззрение, эмпатия	ориентация на совместную работу с учащимися	педагогическая интуиция
развитие школьников способности к самопомощи	потребность в организации диалогического взаимодействия	методологическая подготовка	умение разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты	способности к анализу ситуации развития ребенка	сензитивность	эмоциональная поддержка ребенка в различных ситуациях	способность к убеждению	гуманистическое мировоззрение, педагогический оптимизм	аттракция	готовность к самотворчеству
включение детей в активную предметную деятельность	направленность на достижение конкретного педагогического результата	знание основных положений теории деятельности	практическое владение разнообразными средствами образования	способность к анализу развития конкретного учащегося	профессиональная ответственность, педагогический оптимизм	эмоциональное воодушевление	организационно-деятельностная активность	гуманистическое мировоззрение, доброжелательность и чуткость	ориентация на социальное общество, социальная ориентированность	личная мотивационно-творческая активность
вовлечение ребенка в культурно-творческую деятельность	ориентированность в общечеловеческих и национальных ценностях	знания базовых закономерностей творческой деятельности	умение раскрыть перед ребенком перспективы его развития	умения вариативно отбирать учебный материал	педагогическая интуиция, педагогическая активность	способность к эмоциональному сопереживанию	устойчивость ценностных убеждений	качества, свойственные творческой личности	ориентация на реализацию субъект-субъектных отношений	самореализация через творческое самосовершенствование
помощь ребенку в саморазвитии его духовной, социальной и телесной культуры	совокупность ценностей, включенных в целостный педагогический процесс	знание структуры личности человека	владение приемами содействия саморазвитию учащегося	умения организовывать педагогический мониторинг	педагогическая направленность субъектности	эмоционально-ценностный опыт	самообладание	гуманистическое мировоззрение, любовь к детям	социальная ориентированность	способность к присвоению общечеловеческих ценностей
вовлечение ребенка в процесс самоструктурирования собственной личности	наличие установки на реализацию личностно-ориентированного взаимодействия	знание условий и средств стимулирования саморазвития учащегося	умение ставить и эффективно решать педагогические задачи	способность к объективной оценке личности ребенка	педагогическая направленность, субъектность	создание ребенку ситуации эмоциональной рефлексии	отказ от активного вмешательства в процесс формирования личности ребенка	любовь к детям, гуманистическое мировоззрение	социальная ориентированность, готовность к работе с различными категориями детей	культура работы над собой как личностью, как специалистом
поддержка саморазвития ребенка	гуманистическая направленность педагогического общения	знание личностно-ориентированных педагогических технологий	умения проектировать развитие личности, видеть перспективу	способности к эффективности педагогической деятельности	педагогический оптимизм, педагогическая интуиция	эмоционально-нравственная поддержка ребенка	постоянный контроль педагогических действий	гуманистическое мировоззрение, вера в силы подрастающего	ориентация на реализацию субъект-субъектных отношений	дивергентное мышление
организация разнообразных образовательных	увлеченность целеустремленностью, инициативностью	базовые знания теоретических и методических	профессионально-ориентированная методическая	объективность оценки собственной дея-	педагогическая направленность, субъект-	создание эмоционального «фона» образова-	работоспособность	инициативность, коммуникативность	социальная ориентированность	авторское своеобразие

тельных ситуаций	ность	ских основ ДОД	ская подготовка	тельности	ность	тельного процесса				
практическая подготовка детей к жизни и профессиональной карьере	наличие мотива оптимального решения педагогической проблемы	знания в области социологии	умения реализовывать различные педагогические роли	умения объективно оценивать социальный заказ в сфере ДОД	профессиональная ответственность	эмоциональная поддержка процесса жизненно-го самоопределения ребенка	энергичность, деятельность	гуманистическое мировоззрение, эмоциональность	ориентация на социальное общество, готовность к работе с различными категориями детей	способность личности к присвоению и трансформации профессиональных ценностей
вовлечение ребенка в совместную познавательную, творческую деятельность	потребность в организации диалогического педагогического взаимодействия	определенный объем теоретических знаний интегративного характера	умения организовать общение и сотрудничество с учащимися	способность к безоценочной творческой деятельности	субъектность, профессиональная ответственность	способность к импровизации в процессе педагогической деятельности	мобилизация сил на решение различных педагогических задач	гуманистическое целостное мировоззрение, вера в силы под-ростка	ориентация на реализацию субъект-субъектных отношений	инновационность педагогического мышления
воспитание у ребенка культуры чувств и восприятия окружающей действительности	ориентированность в общечеловеческих и национальных ценностях	знания общекультурного блока	умение создать культуру, соответствующую образовательную среду	способность к пониманию внутреннего состояния ребенка	педагогическая интуиция, педагогическая направленность	развитость высших чувств	самоконтроль профессионально-педагогического поведения	гуманистическое мировоззрение, эмоциональность	аттракция, социальная проницательность	способность преломлять «профессиональную» культуру в педагогические задачи
формирование гражданского самосознания личности	совокупность ценностей	знание основ социальной педагогики и психологии	умение создавать условия для активной социальной деятельности обучающихся	способность к анализу социальной значимости действий учащегося	педагогическая интуиция, педагогическая направленность	сформированность ответственности за результаты своей деятельности	самостоятельность и активность	социальная ориентированность	гуманно-демократический стиль работы и поведения	способность преломлять социальные требования в педагогические
организация взаимодействия полипрофессиональных и поливозрастных общностей	мотивация на сотрудничество всех участников образовательного процесса	знания теоретических и методических основ ДОД	умение устанавливать социальное партнерство	умения выявлять «точки взаимодействия» участников образовательного процесса	профессиональная ответственность, субъектность	способность к организации общения всех участников образовательного процесса	решимость в управлении деятельностью учащихся	способность к взаимодействию с различными социальными категориями	знание особенностей различных социальных групп	оригинальность в способах решения педагогических задач
обобщение жизненно-го опыта ребенка	совокупность ценностей	знание основ возрастной и педагогической психологии	умение вовлечь ребенка в рефлексивную деятельность	способность преломлять образовательные результаты в жизненно значимые для учащегося	профессиональная ответственность, педагогическая направленность	вовлечение ребенка в эмоциональное переживание различных жизненных ситуаций	«дозированность» педагогических воздействий	гуманистическое мировоззрение, коммуни-кабельность, инициативность	социальная ориентированность	профессиональная на-ходчи-вость
воспитание ребенка в единстве и согласии с природой	иерархия представлений о педагогической деятельности	знание особенностей индивиду-ально-личностного развития	умение создавать природосообразную образовательную среду	умение анализировать влияние образовательной среды на развитие ребенка	педагогическая интуиция, педагогическая направленность	понимание «природы» детских эмоций	«подчиненность» педагогических действий особенностям «детской природы»	гуманистическое мировоззрение, качества, свойственные творческой личности	гуманно-демократический стиль работы и поведения, аттракция	способность к педагогическому проектированию
развитие образовательных	профессионально-педа-	духовно-познавательный	владение средствами лично-сти	способность к объектив-	субъект-ность, экстре-	способность к эмо-	стремление созда-вать усло-	гумани-стическое мировоз-	ориента-ция на реализа-	художест-венно-творче-



потребностей и творческих способностей	гогический интерес	компонент	ориентированного взаимодействия с ребенком	ной оценке своих профессиональных возможностей	вертность и сензитивность	ционально-му «сопереживанию» творческого процесса	вия для активной самостоятельной деятельности детей	зрение, качества, свойственные творческой личности	цию субъектных отношений	ские способности
формирование базовых жизненных компетенций личности	совокупность ценностей	общефилософская и научно-мировоззренческая подготовка	умение ориентироваться в различных педагогических концепциях	способность к анализу с позиций их жизненной востребованности	субъектность, педагогическая направленность	способность к формированию эмоциональных компетенций ребенка	стремление к развитию у ребенка различных жизненных компетенций	гуманистическое мировоззрение, качества, свойственные творческой личности	демократический стиль работы и поведения, социальная ориентированность	способность преломлять жизненные компетенции в актуальные педагогические задачи
организация до-профессиональной и начальной профессиональной подготовки	заинтересованность в качестве и эффективности образовательного процесса	профессиональные знания в конкретной области деятельности	умение разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты учащихся	способность к анализу развития конкретной области деятельности	педагогическая интуиция, педагогический оптимизм	способность к «характеристике» различных профессий	активность ориентации обучающихся в «мире профессий»	гуманистическое мировоззрение, вера в силы подрастающего	социальная ориентированность	стремление к поиску новых форм работы с детьми
организация содержания досуга детей	увлеченность, целеустремленность, инициативность	знание закономерностей организации детского досуга	владение техниками неформального взаимодействия	способность к анализу актуальных потребностей детей в сфере досуга	педагогический оптимизм, энергичность и целеустремленность	способность создать эмоциональный фон различных форм досуга	устойчивое стремление сделать досуг учащихся содержательным и активным	коммуникабельность	ориентация на социальное общество	способность к «продуцированию» новых идей
организация социальных действий индивида	совокупность социальных, психологических и педагогических ценностей	знание специфики проявления личности в разных ситуациях развития	умения координировать и компенсировать влияние различных факторов развития ребенка	умение анализировать социальную эффективность образовательной деятельности	экстривертность и сензитивность	культура проявления социальных эмоций	социальная активность	коммуникабельность, инициативность	социальная ориентированность	умение проявить независимость в суждениях
разработка программ индивидуального развития ребенка	наличие установки на реализацию личностно-ориентированного взаимодействия	знания сущности, способов и средств педагогического проектирования	умения создавать образовательные проекты и программы; индивидуальные образовательные маршруты	умения использовать современные методы изучения индивидуальных особенностей ребенка	профессиональная ответственность, педагогический оптимизм	способность к эмоциональному переживанию любых достижений ребенка	стремление создать условия для максимального развития каждого ребенка	гуманистическое мировоззрение, вера в силы подрастающего	аттракция, социальная ориентированность	мобильность восприятия и мышления

## Библиографический список

1. Алимская, Л.Ф. Формирование готовности студентов к музыкально-педагогическому общению: дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2001.
2. Порошина, Н.А. Формирование готовности студентов педвуза к эстетическому воспитанию младших школьников средствами музыки: дис. ... канд. пед. наук. – Шадринск, 2000.
3. Батчаева, Н.А. Формирование общепедагогической готовности студентов музыкального колледжа к педагогической деятельности: учеб. пособие для студентов III курса очно-заочного отделений музыкального колледжа. – М.: Компания Спутник+, 2008.
4. Фокеева, С. Н. Формирование готовности к личностно-ориентированному взаимодействию в процессе подготовки учителя начальных классов в педагогическом колледже: дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 1997.
5. Бухалова, С. В. Формирование готовности будущего учителя к реализации личностно-ориентированного подхода к учащимся в учреждении дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2007.
6. Слепцова, И.Ф. Формирование готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми дошкольного возраста в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2007.
7. Гура, Л.М. Педагогические основы формирования социально-психологической готовности студентов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 1994.
8. Запорожец, В.Н. Формирование готовности студентов педвуза к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях: дис. ... канд. пед. наук / В.Н. Запорожец. – Челябинск, 2001.
9. Аяшев, О.А. Формирование профессиональной готовности будущего учителя в воспитательной работе средствами физической культуры: дис. ... д-ра пед. наук / О.А. Аяшев. – М., 1991.

## Bibliography

1. Alimskaya, L.F. Forming of readiness of students to music pedagogic intercourse: dis. ... cand. of pedag. science. – Saratov, 2001.
2. Poroshina, N.A. Forming of readiness of students to aesthetic education of primary school children by means of music: dis. ... cand. of pedag. science. – Shadrinsk, 2000.
3. Batchaeva, N.A. Forming of common pedagogic readiness of music college students to pedagogic activity: texts-book for the III course full-time – postal tuition department of music college. – Moscow: Companiya Sputnik+, 2008.
4. Fokeeva, S.N. Forming of readiness to personal interaction in the process of training a primary school teacher in pedagogical college: dis. ... cand. of pedag. science. – Tyumen, 1997.
5. Bukhalova, S.V. Forming of readiness of a future teacher to realization personal approach to learners in out-of-school institutions: dis. ... cand. of pedag. science. – Samara, 2007.
6. Sleptzova, I.F. Forming of readiness of future educators to interaction with little children in the process of professional training: avtoreferat dis. ... cand. of pedag. science. – Moscow, 2007.
7. Gura, L.M. Pedagogical principles of forming social psychological readiness of students to professional activity: dis. ... cand. of pedag. science. – Irkutsk, 1994.
8. Zaporozhetz, V.N. Forming of readiness of teachers' training institute students to social pedagogic activity at school providing general education: dis. ... cand. of pedag. science / V.N. Zaporozhetz. – Chelabinsk, 2001.
9. Ayashev, O.A. Forming of professional readiness of a future teacher in educational work by means of physical training: dis. ... cand. of pedag. science. – M., 1991.

*Статья поступила в редакцию 15.03.11*

УДК 378.147

**Kolchikova N.L. ETHNIC SELF-CONSCIOUSNESS PECULIARITIES OF KHAKASS STUDENTS.** The article deals with the problem of national self-consciousness of the personality including the interaction of structural components of personality's national personality self-consciousness of Khakass teenagers. The analysis of different approaches to the problem in Russian and foreign science is represented.

**Key words:** personality, ethnic, structure, identity, psychology, personality.

**Н.Л. Кольчикова**, канд. пед. наук, доц. кафедры литературы ГОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: pollik21@mail.ru

## СПЕЦИФИКА НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У УЧАЩИХСЯ-ХАКАСОВ

В данной статье рассматривается еще не достаточно изученная проблема национального самосознания учащихся-хакасов, в том числе взаимосвязь структурных компонентов национального самосознания личности. Автор статьи опирается на различные подходы характеристики национального самосознания в отечественной и зарубежной науке.

В рамках данной статьи нас интересует изучение национального самосознания личности как носителя этнических свойств. Анализ литературы, посвященной исследованию национального самосознания, показал, что этот феномен достаточно хорошо изучен и относится к сфере компетенции этносоциологов, этнографов, историков. Тем не менее изучение личностных характеристик национального самосознания традиционно ведется психологами.

При этом отечественные авторы полагали, что развитие национального самосознания способствует воспитанию этнической (национальной) толерантности. Так, Н.А. Бердяев считал, что общечеловеческое проявляется через национальное: «Человек входит в человечество через национальную индивидуальность, как национальный человек, а не отвлеченный человек, как русский, француз, немец или англичанин» [1, с. 93]. Мысль об опасности национального обезличивания звучит в трудах И.А. Ильина. Единственно возможный путь к становлению духовности личности лежит через национальное воспитание. Родина (т.е. национальность) пробуждает в человеке духовность, которая может и должна быть оформлена как национальная духовность.

Прежде чем приступить к анализу проблемы национального самосознания личности, необходимо определить, что мы понимаем в данной работе под понятием «личность». Такие исследователи, как К. Роджерс, А.Г. Асмолов, В.В. Петухов утверждают, что сущность личности заключается в ее способности действовать свободно, самостоятельно и ответственно. Именно этих представлений о личности мы будем придерживаться в настоящей работе.

Ядром личности выступает ее самосознание как сложная структура представлений человека о себе, отношений к самому себе, которые формируются в процессе социализации и становятся основой саморегуляции человека (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.С. Кон, А.Б. Орлов и др.). Они отмечают, в

общей структуре личности самосознание выступает как сложное интегративное свойство ее психической деятельности, центральное ее «образующее». С одной стороны, оно как бы фиксирует итог психического развития личности; с другой – в качестве внутреннего регулятора поведения самосознание является одним из необходимых внутренних условий непрерывного развития личности, устанавливающим равновесие между внешними влияниями, внутренним состоянием личности и формами поведения. Составной частью самосознания личности является ее национальное самосознание.

Ведущим направлением в изучении национального самосознания личности в зарубежной психологии является теория социальной идентичности Г. Тэджфела и Дж. Тернера. Этническая идентичность в ней рассматривается как часть социальной идентичности личности, понимаемой как отождествление себя с той или иной социальной группой. Основные положения теории сводятся к следующему:

1) познание человеком собственной идентичности происходит через социальную категоризацию и социальное сравнение;

2) социальная идентификация – процесс, посредством которого индивид помещает себя в ту или иную категорию, а социальная идентичность – это итог процесса идентификации – отождествление себя с группой;

3) в социальной идентичности выделяются три связанных между собой компонента: когнитивный – знание индивида о своей принадлежности к группе, ценностный – наличие позитивных или негативных коннотаций (оценок) принадлежности к группе, эмоциональный – принятие либо «своей», либо «чужой» группы на основании первых двух показателей. Эмоциональный компонент заключается в переживании индивидом различных чувств: любви, гордости, ненависти и т.д.;

4) индивиды стремятся к положительному образу себя и той группы, к которой они принадлежат;

5) если социальная идентичность не удовлетворяет членов группы, они стремятся либо покинуть ее, либо поднять ее статус [2, с. 626-629].

В отечественной психологии сложился деятельностный подход к анализу социальной идентичности. В центре анализа – объективные условия, в которых находится группа. К ним относятся: степень законности статусных различий между группами, принадлежность к большинству или меньшинству, конкурентный или кооперативный характер взаимодействия, степень зависимости индивида от группы, успех или неуспех групповой деятельности и ряд других. Трансформации этнической идентичности как составной части национального самосознания в постсоветском пространстве изучаются Т.Г. Стефаненко, Н.М. Лебедевой, Г.У. Солдатовой, В.Н. Павленко, Л.И. Науменко, Н.Л. Ивановой. Проблемы этнических миграций и аккультурации – в центре внимания Н.М. Лебедевой, В.В. Гриценко, межэтнической напряженности и этноцентризма – Г.У. Солдатовой, И.Б. Андрушак, С.В. Рыжовой.

Наибольшее количество исследований по проблеме национального самосознания личности посвящено изучению его структуры. Большинство авторов полагают, что национальное самосознание имеет сложную структуру, и выделяют в нем ряд компонентов.

Так, В.Ю. Хотинец и Б.А. Вяткин выделили в психологической структуре национального самосознания личности шесть компонентов:

1) осознание особенностей этнической культуры своей этнической общности. К элементам этнической культуры относятся этноним, происхождение и историческое прошлое членов этноса, этническая территория, язык, религия, культура, экономика. Этническая культура имеет ряд подсистем: производственная (производство и воспроизводство материальных благ, т.е. экономика), жизнеобеспечивающая (жилище и поселение, одежда, питание), соционормативная (право, мораль, обычаи, обряды, традиции, ритуалы и т.д.), познавательная (совокупность научных и эмпирических знаний и опыта, профессиональное искусство и национальная литература, народное творчество, сказки, народные песни и предания);

2) осознание психологических особенностей своего этноса, которые делятся на статичные (национальный характер, национальный темперамент, способности, этносоциальная направленность – моральные убеждения, ценностные ориентации, взгляды, идеалы и т.д.) и динамичные (национальные настроения, чувства, интересы, аттитюды, межэтнические установки, автостереотипы и гетеростереотипы);

3) осознание тождественности со своей этнической общностью, результатом которого является формирование этнической определенности (или идентичности);

4) осознание собственных этнопсихологических особенностей как перенос фиксированных психологических свойств этноса на самого себя в процессе деятельности и общения;

5) осознание себя в качестве субъекта своей этнической общности – понимание и ощущение себя как части своей этнической общности. Условием этого является овладение человеком системой ценностей своего этноса;

6) социально-нравственная самооценка этничности как интегральный показатель этнического самосознания, как «...самоотношение на основе переживаний, возникающих в ходе генезиса этнического самосознания на различных этапах его становления» [3, с. 72].

Анализ содержания выделенных этими авторами компонентов национального самосознания личности показывает, что они фактически могут быть сведены к двум – когнитивному (осознание своего национального Я) и эмоциональному (самоотношение, самооценка этого национального Я).

Другие авторы кроме когнитивного и эмоционального компонентов выделяют еще и поведенческий. Так, З.В. Сикевич в качестве элементов национального самосознания определяет: этническую самоидентификацию, включающую представление об этноконсолидирующих и этнодифференцирующих признаках; национальный характер на уровне системы

модальных автостереотипов; установки, выявляющие направленность этнических отношений на уровне системы модальных гетеростереотипов; социокультурные установки и оценки, выявляющие отношение к национальной истории и национальной культуре; этнически обусловленные модальные ценности на уровне системы предпочтений, обуславливающих социальное поведение [4, с. 102].

В понимании индивидуального национального самосознания сложилось два подхода. Первый из них принадлежит этнодемографу В.И. Козлову, который придерживался узкого понимания национального самосознания и трактовал его как осознание человеком своей принадлежности к тому или иному этносу, самоотнесение к нему. Этой точки зрения в настоящее время придерживаются многие психологи – Т.Г. Стефаненко, Г.У. Солдатов, Т.Ц. Тудупова, Э.Р. Хакимов и др.

Другой подход мы находим в работах Ю.В. Бромлея. Определяя национальное самосознание как важный компонент и непереносимое условие функционирования этноса, он существенно расширил данное понятие, введя в его определение не только национальную идентификацию, но и комплекс всех представлений человека о своем этносе: о культуре, языке, общности исторического прошлого, территориальной и государственной общности, материальных и духовных ценностях народа, автостереотипы [5, с. 177]. Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробижина, А.А. Сусоколов вслед за Ю.В. Бромлеем ввели в структуру национального самосознания такие важные элементы, как этнические интересы и этнические чувства. В соответствии с этим Л.М. Дробижина определяет национальное самосознание не только как идентификацию – отнесение человеком себя к той или другой национальности, но и как его представления о своем народе, его характерных чертах, культуре, языке, территории проживания, историческом прошлом, осознание субъектом своих национальных связей и своего отношения к ним.

Сложность исследования проблемы национального самосознания связана с тем, что при описании его нет терминологической определенности. Для обозначения осознания человеком собственной этнической принадлежности привлекается сразу несколько понятий: *национальное самосознание* (В.С. Мухина, О.С. Новикова); *этническое самосознание* (Ю.В. Арутюнян, Ю.В. Бромлей, Л.М. Дробижина, В.П. Левкович, И.А. Хотинец); *этническая идентичность* (Э.Ц. Данзанова, Н.М. Лебедева, Г.У. Солдатов, Т.Г. Стефаненко). В некоторых случаях используется термины *«этничность»* и *«этническая самоидентификация»*. Отметим, что отчасти терминологическая путаница вызвана неточным употреблением терминов «нация», «этнос», «национальность» и «народ». В нашей стране долгое время использовалось только понятие «национальное самосознание». Это было связано с преимущественным исследованием титульных народов союзных и автономных республик, с использованием в традициях отечественной науки понятия «нация» в значении этнонации – этнической общности. Сейчас, когда начали изучаться народы, не имеющие своей государственности, этнические группы, а нация стала приобретать значение согражданства, стало все чаще использоваться понятие «этническое самосознание».

В последние годы в отечественной литературе широко используется термин «этническая идентичность», пришедший из работ западных психологов («ethnic identity»). При этом Г.А. Солдатов, Т.Г. Стефаненко считают, что, поскольку в «этнической идентичности» подчеркивается наличие бессознательного слоя, то это понятие не может использоваться как синоним «этнического самосознания», в котором акцентируется факт осознания человеком своей принадлежности к определенному этносу.

Мы придерживаемся точки зрения, высказанной Ю.В. Бромлеем. По мнению ученого, расовые (антропологические) признаки – внешние, весьма наглядные, устойчивые – выполняют этноотличительные функции в тех случаях, когда сопоставляемые народы принадлежат разным расам. Роль этого индикатора национального самосознания, соответственно, будет незначительной, если исследуются народы, принадле-

жащие к одной расе и не имеющие явных различий во внешности (цвете волос, глаз, разрезе глаз, пигментировании, росте...).

Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробижина в когнитивный компонент, или «образ мы», включили следующие составляющие: автостереотипы – как представления о характерных чертах своего народа; представления о родной земле, об общности исторической судьбы; представления о территориальной и государственной общности; национальные интересы. Возрастные особенности подростков и связанные с ними фундаментальные изменения в сфере самосознания – появление рефлексии, способности проникать в собственный мир, выработка собственной независимой системы эталонов самооценивания и самоотношения, – позволяют определить подростковый возраст ключевым периодом развития национального самосознания личности.

Развитие национального самосознания личности в подростковом возрасте предполагает взаимосвязанное развитие когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов в его структуре: рост этнической информированности подростков, интерес к культуре и истории своего и других этносов способствует росту знаний об этническом Я. По мере углубления самопознания происходит формирование эмоционального отношения к себе как представителю этнической группы. На основе первых двух компонентов формируется саморегуляция этнического поведения (национальные установки, которые могут воплощаться в реальном поведении). Анализ литературы показывает, что основы этнической толерантности личности закладываются в подростковом возрасте (Л.С. Выготский, Т.Г. Стефаненко, И.А. Снежкова, О.Л. Романова, В.П. Левкович, и др.).

Среди отечественных исследований подросткового этапа в развитии национального самосознания наибольший интерес вызывают исследования Т.Г. Стефаненко [6], выполненные на подростках – представителях разных этнических групп. В частности, изучались изменения в этнической идентичности подростков в условиях радикальных перемен в российском обществе. Было обнаружено, что у подростков, воспринимающих социальную ситуацию как нестабильную, разрушается позитивный автостереотип, что приводит к негативной этнической идентичности. При этом устанавливаются психологические границы между собой и группой, которые выражаются в приписывании негативных характеристик не себе, а другим членам своего этноса. Для подростков, успешно адаптировавшихся к условиям радикальных социальных перемен, характерна когнитивная стратегия, состоящая в приписывании членам своей этнической группы наиболее ценных в ней качеств. На формирование этнической идентичности влияет статус этнической группы. Подростки, воспринимающие свою группу как этническое меньшинство, как и сверстники группы большинства, характеризуются «размытой» идентификацией со своей группой и вместе с тем реализованной биэтнической идентификацией.

В работах отечественных психологов (Н.М. Лебедева, Т.Г. Стефаненко, В.Ю. Хотинец, В.С. Мухина и др.) показано, что национальное самосознание является устойчивым образованием личности и важной частью ее самосознания, поскольку обеспечивает удовлетворение потребности человека в психологической стабильности, выполняя приспособительную, защитную, ценностно-экспрессивную, познавательную и регулятивную функции. Поэтому развитие национального самосознания является непременным условием для всестороннего и гармоничного развития личности.

Таким образом, национальное самосознание личности имеет сложную взаимосвязанную структуру, включающую когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты (Т.Г. Стефаненко, Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробижина, З.В. Сикевич, З.В. Сикевич, Г.У. Солдатова). Специальных работ, посвященных анализу личности и специфики национального самосознания хакасских подростков, к сожалению, мало. Поэтому мы опираемся как на данные своих наблюдений, так и на результаты этносоциологических, этнопедагогических

и этнопсихологических исследований в области национального самосознания хакасского этноса (статьи О.Г. Ултургашевой, М.Н. Чарковой, О.Л. Якоцун).

На специфику национального самосознания хакасов (в том числе хакасских подростков) могут влиять такие историко-культурные особенности Республики Хакасия как: относительно продолжительное межэтническое взаимодействие хакасского и русского населения по сравнению с остальными народами Сибири, Крайнего Севера, Дальнего Востока, обусловленное ранним вхождением Хакасии в состав России (1707 г); в составе населения республики жителей коренной национальности – хакасов 12 %, из них большая часть – жители сел. Мы акцентируем на последнем внимание по двум причинам: во-первых, в селах больше сохраняются язык, национальные традиции и обычаи, что, несомненно, оказывает влияние на национальное самосознание. Во-вторых, отсутствие межэтнического взаимодействия у жителей села приводит к более позднему формированию у них национального самосознания. Национально-психологические особенности хакасского народа: чувство единой родоплеменной и национальной принадлежности, сплоченность, привычка взаимопомощи и др., зафиксированные в исторических источниках.

Таким образом, в силу указанных причин хакасы в целом сохранили традиционную культуру, родной язык. Этническая принадлежность ребенка-хакаса все-таки играет немаловажную роль. Хакасы, например, медлительны, малоразговорчивы, лаконичны в ответах, стеснительны, скупы в проявлениях эмоций, для них характерна растянутость речи. В психологической науке давно установлено, что психические свойства людей определяются не только нейрофизиологической структурой, но и условиями проживания в определенной климатической среде, образом жизни и способами деятельности. Для современных хакасских подростков характерны, на наш взгляд, ориентация как на традиционные восточные ценности (уважение к старшим, гостеприимство, заботливость, чуткость, любовь к своей природе, культуре, вежливость, терпимость, религиозные установки), так и ценности европейской (в том / числе российской) культуры (образованность, стремление к повышению культурного и интеллектуального уровня, самостоятельность, раскованность, коммуникабельность, высокое притязание своего Я).

Проведенное нами исследование показало, что хакасские подростки отличаются такими качествами как скромность, застенчивость, сдержанность в проявлениях чувств, уважение к учителям, немногословность. Кроме того, в связи с усилением в последние годы миграционного притока из сел республики в столицу в ее школах увеличилось количество учеников из сельских школ, недостаточно владеющих русским языком. Подростки, приехавшие из сел, испытывают затруднения при общении на русском языке, поэтому многое им приходилось переводить на родной язык. Городские подростки, проживающие в условиях межэтнического общения, имеют больше возможностей для приобретения знаний о своей и других этнических групп, обладают более развитыми коммуникативными навыками.

Анализ данных, полученных при проведении анкетирования, исследующего отношение к себе как члену этноса и члену более широкой общности – к себе как гражданину России, свидетельствует о положительном отношении большинства подростков к себе как хакасу (55,1 %) и к себе как россиянину (49,3 %). Но в то же время у определенной части (27,5 %) в оценке себя как хакаса выявлено эмоционально-негативное отношение. У 17,4 % выявлено нейтральное отношение к себе как хакасу, что на 12 % меньше, чем при оценке себя как россиянина. Таким образом, оценка себя как хакаса остается безразличной для испытуемых.

По мнению З.В. Сикевич, изучение феномена этничности требует учета нескольких моментов, связанных, во-первых, с тем, что этничность является эмоционально-чувственной, иногда неосознаваемой, даже иррациональной категорией. Этничность человека «переживается». Во-вторых, этничность относится к сокровенным, интимным областям челове-

ческой психики и при проведении исследования требуется учет потенциальной «стыдливости» респондента. Для этого важно, чтобы интервьюер и испытуемый были одной национальности. В-третьих, этническое мифологизировано и часто мы думаем и действуем согласно так называемым «мифологическим предписаниям». Именно поэтому часто испытуемые дают ответы нормативные (как должно быть, как считается). При формулировке закрытых вопросов нормативные вариан-

ты ответов должны быть максимально скрыты от респондента. В-четвертых, этничность идеологизирована. Это требует от исследователя максимальной нейтральности при проведении исследования и обработке и интерпретации его результатов, а также соблюдения добровольности участия и анонимности ответов.

\* Печатается при поддержке ФЦП "Научные и научно-педагогические кадры инновационной России 2009-2013 гг.

#### Библиографический список

1. Бердяев, Н.А. Судьба России. – М.: Мысль, 1990.
2. Агеев В.С. Психология самосознания / В.С. Агеев, А.К. Толмасова: Хрестоматия. – Самара. 2000.
3. Алексеев, А.П. Аргументация. Познание. Общение. – М.: МГУ, 1991.
4. Сикевич, З.В. Социология и психология национальных отношений: учебное пособие. – СПб., 1990.
5. Бромлей, Ю.В. Очерки теории этноса. – М.: Наука, 1983.
6. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология. – М.: Институт психологии РАН, Академический проект, 1999.

#### Bibliography

1. Berdyayev, N.A. The Destiny of Russia. – M.: Mysl. 1990.
2. Agyeyev, V.S. Psychology of self-consciousness / V.S. Agyeyev, A.K. Tolmasova: Reader. – Samara. 2000.
3. Alekseyev, A.P. Argumentation. Cognition. Communication. – M.: MSU. 1999.
4. Sikevich, Z.V. Sociology and psychology of national relations Manual. – St.-Petersburg, 1990.
5. Bromley, J.V. Essays on theory of ethnicity. – M.: Nauka. 1983.
6. Stefanenko, T.G. Ethnopsychology. – M.: the Akademik project. 1999.

Статья поступила в редакцию 15.03.11

УДК 378.02

**Krasinskaya L.F. PROFESSIONALLY-PSYCHOLOGICAL DIFFERENCES OF LECTURERS FROM DIFFERENT DEPARTMENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY.** Professionally-psychological differences of lecturers with technical and liberal higher education are exposed in this article. Results of research in thinking style, which define the specificity of lecturers professional perception, and specificities of their pedagogical activities and communication with students are analyzed.

**Key words:** lecturer, higher technical school, thinking style, professional perception.

**Л.Ф. Красинская, канд. пед. наук, доц. СамГУПС, г. Самара, E-mail: lfkras@yandex.ru**

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РАЗНЫХ КАФЕДР ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье раскрываются профессионально-психологические различия преподавателей с техническим и гуманитарным образованием. Анализируются результаты исследования стилей мышления, которые определяют специфику профессионального сознания преподавателей, а также особенности их педагогической деятельности и общения со студентами.

**Ключевые слова:** преподаватель, технический вуз, стиль мышления, профессиональное сознание.

Профессия вузовского преподавателя объединяет специалистов с разным базовым образованием, которые при этом занимаются одной научно-педагогической деятельностью. Выполнение одинаковых функций сближает представителей данной профессиональной группы, формирует схожие потребности, мотивы, установки, профессионально-личностные качества. Однако характер базового образования и сформированные в соответствии с этим способы мышления не могут не влиять на специфику профессионального сознания и особенности педагогической работы преподавателей разных кафедр. Дифференцированный подход к повышению квалификации (ПК) профессорско-преподавательского состава технического вуза требует изучения профессионально-психологических различий преподавателей разных дисциплин, так как их базовая профессиональная подготовка и сформированный на этой основе стиль мышления не только обуславливают стиль деятельности, но и предопределяют специфические проблемы и трудности в педагогической работе.

Следует отметить, что в психолого-педагогических науках уделяется недостаточное внимание изучению индивидуально-психологических особенностей личности вузовского преподавателя. В этой связи можно отметить лишь отдельные работы ученых В.П. Андропова, З.Ф. Есарева, Э.Ф. Зеера, Г.А. Карповой, Н.В. Кузьминой, А.В. Морозова, В.А. Попко-

ва, В.П. Симонова и др. Проведенное нами исследование индивидуально-психологических особенностей преподавателя (исследование темперамента, мышления, мотивационной сферы) показало, что выраженные различия между представителями разных кафедр технического вуза проявляются именно в стилях мышления, которые в совокупности с базовым образованием определяют специфику профессионального сознания [1].

У преподавателей технических кафедр изначально наблюдается дуализм мышления: базовое образование и опыт работы на производстве приводят к развитию технического интеллекта и связанного с ним мышления, более логического, рационального, ориентированного на конкретный результат. У преподавателей естественнонаучных кафедр, не имеющих базового педагогического образования, также преимущественно развивается научный интеллект, опирающийся на абстрактно-логическое мышление. Педагогическая работа, в свою очередь, требует развития социального интеллекта и таких механизмов мышления, как рефлексия, социальная перцепция, атрибуция, активизирующихся в процессе межличностной коммуникации. Научный интеллект обеспечивает умение абстрагироваться и разбираться в сложных явлениях окружающего мира, технический интеллект – в инженерных устройствах, схемах, чертежах, мысленно оперировать с предметами в

пространстве и представлять устройство механизмов. Социальный интеллект связан с умением адекватно воспринимать и интерпретировать личность и поступки другого человека, находить оптимальный подход к нему, разбираться в жизненных ситуациях.

В связи с этим возникает ряд вопросов. Способны ли преподаватели технических и естественнонаучных дисциплин, которые имеют развитое научное и техническое мышление, так же успешно решать педагогические задачи? Насколько стиль мышления определяет стиль преподавания и характер общения со студентами? Чтобы ответить на этот вопрос, было проведено исследование стиля мышления преподавателей разных кафедр технического вуза. В исследовании приняли участие 225 преподавателей разного возраста и с разным педагогическим стажем; из них 110 – это преподаватели технических дисциплин, 52 – преподаватели гуманитарных дисциплин, 63 – преподаватели естественнонаучных дисциплин.

Под стилем мышления обычно понимают систему интеллектуальных стратегий, операций, приемов, которую использует человек в соответствии со своей индивидуальной предположенностью и уровнем развития. Для получения эмпирических данных использовалась тестовая методика, предложенная А.А. Алексеевым и Л.А. Громовой [2]. Авторы выделяют пять основных стилей мышления: синтетический, аналитический, идеалистический, реалистический и прагматический. Синтетический стиль проявляется в способности человека комбинировать несходные, часто противоположные идеи, взгляды, подходы, творчески подходить к решению задач. Аналитический стиль мышления характеризуется способностью к многоаспектному рассмотрению вопроса с опорой на логические процедуры, позволяющие тщательно, с акцентом на детали, изучать факты и давать их научную интерпретацию. Идеалистический стиль мышления характеризуется интересом к решению социальных, психологических проблем и проявляется в способности человека к интуитивным решениям, связанным с нравственными и мировоззренческими оценками. Реалистический стиль мышления предполагает опору на объективные факты, он не исключает использование формально-логических процедур для решения задач, но при этом нацелен на получение конкретного, осязаемого результата. Прагматический стиль мышления проявляется в способности человека интуитивно схватывать сущность проблемы и, опираясь на собственный опыт, принимать оперативные решения, получать полезный, выгодный результат. Таким образом, аналитический и синтетический стили мышления являются в большей степени теоретизированными и имеют важное значение для научной и творческой работы. Реалистический и прагматический стили проявляются, прежде всего, в практической деятельности. Идеалистический стиль мышления связан со сферой «человековедения» и позволяет хорошо разбираться в существе социально-этических проблем.

Результаты тестирования показали, что 17% преподавателей, в основном молодого возраста, не имеют выраженного стиля мышления и пользуются разными мыслительными стратегиями, 58% – предпочитают определенный стиль, остальные характеризуются интегрированным стилем, то есть, сочетают обычно две стратегии для решения задач. Если говорить о выраженных стилях мышления, то в преподавательской среде доминирует аналитический стиль (28%), на втором месте – реалистический стиль (11%), на третьем месте – идеалистический стиль (8%) и на последних местах – синтетический (6%) и прагматический (6%) стили. Интегрированные стили мышления чаще всего представляют комбинацию аналитического с другими стилями. По убыванию частоты их можно расположить следующим образом: аналитико-реалистический (9%), аналитико-идеалистический (6%), аналитико-прагматический (4%), идеалистическо-реалистический (3%), аналитико-синтетический (2%).

Как показали результаты исследования, стиль мышления только отчасти зависит от гендерных и возрастных характеристик респондентов. Так, у преподавателей-мужчин несколько чаще встречается реалистический и аналитико-

реалистический стили мышления, у женщин – идеалистический, синтетический и прагматический стили мышления. С возрастом незначительно увеличивается количество преподавателей с идеалистическим стилем мышления, и уменьшается количество преподавателей с реалистическим стилем.

Вместе с тем, в ходе исследования выяснилось, что стиль мышления во многом определяется характером базового профессионального образования, что существенно различает преподавателей разных кафедр технического вуза. У преподавателей технических и естественнонаучных дисциплин больше выражены аналитический (30% и 34%), реалистический (15% и 13%) и аналитико-реалистический (11% и 10%) стили мышления. Это сближает представителей данных кафедр, но резко отличает их от «гуманитариев», у которых преобладают невыраженный (30%) и идеалистический (21%) стили мышления. Таким образом, можно констатировать, что стиль мышления во многом детерминирован характером базового образования преподавателей.

Наблюдение за педагогической деятельностью преподавателей разных кафедр технического вуза, проведение с ними занятий в системе ПК дает нам основание утверждать, что характер базового образования и связанный с ним стиль мышления во многом влияют на стиль преподавания и общения со студентами, а также наряду с другими факторами обуславливают формирование профессионального сознания. Для подтверждения этого тезиса, проведем сравнительный анализ педагогической деятельности двух групп преподавателей – с техническим и гуманитарным образованием.

В силу присущих преподавателям технических дисциплин особенностей мышления (аналитического, реалистического), они вырабатывают собственный *стиль преподавания*. Проводя лекционное занятие, преподаватель излагает знания дискурсивным способом, то есть через логические построения, с опорой на технические и математические понятия, подкрепляя выводы конкретными фактами и результатами опытов. В отличие от преподавателей гуманитарных дисциплин, которые стараются содержательно и методически разнообразить занятия, включают в лекцию интересные примеры, метафоры, сравнения, обращают внимание на эмоциональность подачи материала, «технари» оперируют научными положениями, фактами, терминами, языком цифр. Поэтому их речь более конкретна, используемые понятия однозначны, вместо абстрактных рассуждений чаще используются примеры из производственной практики. Все логично, конкретно, ничего лишнего. Кроме того, многие из них не стремятся войти в контакт с аудиторией и слабо учитывают «обратную связь», что лишает преподавание гибкости, творческой, эмоциональности.

Конечно, преобладание сведений фактического характера, технической терминологии не заменяет живой образности, глубины интеллектуальных поисков и раздумий. Однако студенты технических вузов, по их отзывам, лучше воспринимают именно рационально-логический способ преподавания, когда «новый вопрос вытекает из предыдущего, и все увязано в систему», «когда используются точные, однозначно понимаемые термины», когда «нет абстрактных отступлений от темы занятия». К этому стоит добавить, что преподаватели технических дисциплин, в отличие от своих коллег с гуманитарных кафедр, увязывают лекционный материал с запросами производства и стараются показать студентам, каким образом, знания, получаемые по предмету, понадобятся им в профессиональной деятельности.

Вместе с тем, у преподавателей технических кафедр есть и уязвимые стороны. Предельная логичность мышления, интерес к сложным инженерным устройствам, к организации технологических процессов – все это ведет к тому, что у этой группы преподавателей в первую очередь развивается технический интеллект, а сложная сфера межличностного взаимодействия часто остается без должного внимания. Технократичность взглядов наиболее отчетливо проявляется именно в процессе общения со студентами, организации взаимодействия с ними, как с некоторыми «инженерными устройствами»,

без понимания тонких механизмов психологического влияния, от которого и зависит, в конечном итоге, успешность обучения и воспитания. Преподаватели технических дисциплин, особенно пришедшие с производства, склонны использовать авторитарный стиль общения со студентами, что проявляется в жесткости указаний, беспрекословности требований, иногда – в подавлении личности студента. Решая учебно-воспитательные задачи, они действуют более прямолинейно, а зачастую, и педагогически неверно. В данном случае можно говорить о несформированности «надситуативного» педагогического мышления, позволяющего преподавателям подняться над конкретной ситуацией и рассмотреть ее в контексте главной цели воспитания личности студента.

Слабое понимание некоторых педагогических проблем во многом объясняется также тем, что преподаватели технических дисциплин, в отличие от своих коллег с гуманитарных кафедр, менее склонны к рефлексии. Многолетнее общение автора со слушателями ПК, имеющими техническое образование, показало, что у них больше развиты «деятельностные», а не рефлексивные слои сознания. О недостаточности рефлексии свидетельствует слабое понимание ими психолого-педагогических проблем, связанных с межличностным взаимодействием, в оправдывании своих неадекватных действий по отношению к студентам, в использовании различных психологических защит – проекции, рационализации, замещения, вытеснения и др. Опасность неадекватных педагогических моделей заключается в том, что они мешают эффективно действовать в сложных, зачастую нестандартных педагогических ситуациях, упрощают и искажают взаимодействие со студентами, ведут к появлению иллюзий профессиональной успешности при внутренней, смутно осознаваемой напряженности и неудовлетворенности.

Стиль мышления, опосредованный характером базового образования, во многом влияет на формирование профессионального сознания преподавателя. Конечно, становление профессионального сознания всех вузовских педагогов проходит одни и те же стадии, подчиняется одинаковым социальным и психологическим закономерностям. Однако прослеживается и некоторая специфика, которая выражается как доминирование технократического или антропоцентрического подхода к педагогической работе. Технократизм, наблюдаемый у представителей технических кафедр, проявляется в заметной ориентации на внешнюю, технологическую сторону педагогического процесса и в недооценке его психологических аспектов. Специфика профессионального сознания преподавателей технических дисциплин выражается не только в практической деятельности, но и в сфере научно-педагогических изысканий.

Неудовлетворенность результатами профессиональной подготовки студентов, стремление оптимизировать и технологизировать образовательный процесс привели к появлению

новой науки – инженерной педагогики. Примечательно, что преподаватели технических дисциплин ищут ответы на актуальные для себя вопросы не в классической (гуманитарной) педагогике, а создают свою науку и, опираясь на логические схемы и понятия, заимствованные из точных дисциплин, пытаются по-своему решать педагогические проблемы. Сравнение инженерной и гуманитарной ветви педагогики показало, что «технарей» больше интересует внешняя, технологическая сторона преподавания, в том числе, вопросы внедрения информационных технологий обучения, организации учебно-производственного процесса, критериев результативности учебной деятельности др. Преподавателей с гуманитарной подготовкой больше волнуют психологические и нравственные аспекты педагогической деятельности: вопросы установления целесообразных отношений со студентами, развития их способностей, мотивационной сферы, использования психологических механизмов взаимовлияния.

Преподаватели технических дисциплин, склонные к рациональности и ориентированные на достижение конкретного результата, не воспринимают слишком абстрактную, с их точки зрения, науку, в которой «много пустого теоретизирования». Преподаватели гуманитарной школы игнорируют разработки «технарей» в области инженерной педагогики из-за недопонимания теми сути основных педагогических категорий, отсутствия психологической проработки проблем, невнимания к ценностно-смысловым аспектам профессиональной деятельности. Однако в настоящее время существует необходимость организации сотрудничества преподавателей разных кафедр технического вуза. Это продиктовано тем, что преподаватели технических дисциплин реально обеспечивают информационно-технологическую модернизацию образовательного процесса. В то же время, расширение ими своего педагогического репертуара за счет освоения наработок «гуманитариев» позволило бы преодолеть технократизм и более успешно решать проблемы взаимодействия со студентами.

Понимание различий в стилях мышления и особенностях профессионального сознания, которые присущи преподавателям разных дисциплин, помогает более грамотно организовать повышение квалификации профессорско-преподавательского состава технического вуза. При осуществлении психолого-педагогической подготовки преподавателей технических и естественнонаучных кафедр в системе ПК желательным, во-первых, давать конкретные знания, которые слушатели могли бы апробировать в собственной практике; во-вторых, тренировать недостающие педагогические компетенции, обеспечивающие эффективное взаимодействие со студентами; в-третьих, уделять повышенное внимание ценностно-смысловым аспектам педагогической деятельности, а также развитию профессиональной рефлексии.

#### Библиографический список

1. Красинская, Л.Ф. Формирование психолого-педагогической компетентности преподавателя технического вуза в системе повышения квалификации. – Самара: СамГУПС, 2009.
2. Алексеев, А.А. Поймите меня правильно, или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми / А.А. Алексеев, Л.А. Громова. – СПб.: Эконом. шк., 1993.

#### Bibliography

1. Krasinskaya, L.F. The forming of psycho-pedagogical competence of a lecturer of a technical university in the system development of competence. – Samara: SamGUPS, 2009.
2. Alekseev, A.A. Understand me correctly, or a book of how to find peculiar style of thinking, to use intellectual resources properly and to gain common ground with people / A.A. Alekseev, L.A. Gromova – Saint-Petersburg, economic school, 1993

*Статья поступила в редакцию 15.03.11*

УДК 159.922;316.6

**Mironov A.V. THE FEATURES OF SELF-TREATMENT BY TEENAGERS – REPRESENTATIVES OF DIFFERENT-STATUS ETHNIC GROUPS.** The article presents the results of an empirical research on self-treatment by adolescents/teenagers from ethnic groups of different status. The research discovers the features of content characteristics for self-treatment and its structure in teenagers-dominant ethnic groups and ethnic minorities. The generalisation



shows that teenagers, included into ethnic groups with different ethnosocial status, are characterized by significantly different relationship to their ego.

**Key words:** self-treatment, identity, ethnic group, ethnosocial status, ethnicity, socialization, adolescence/teen-age.

*А.В. Миронов, асп/ ЮГУ, г. Ханты-Мансийск, E-mail: Milan109@yandex.ru*

## ОСОБЕННОСТИ САООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ – ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНОСТАТУСНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

Представлены результаты эмпирического исследования самооотношения подростков представителей разностатусных этнических групп. Выявлены особенности содержательных характеристик самооотношения и его структуры у подростков доминирующей этнической группы и этнических меньшинств. Показано, что подростки, включенные в этнические группы с разным этносоциальным статусом, характеризуются наличием значимо различающегося отношения к своему «Я».

**Ключевые слова:** самооотношение, самосознание, этническая группа, этносоциальный статус, этническая социализация, подростковый возраст.

Одним из важнейших отношений социального бытия человека является его отношение к себе. Любое проявление человека как социального субъекта сопровождается включением в данный процесс его самооотношения.

В отечественной психологии самооотношение принято рассматривать в качестве одного из видов отношений личности (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясичев, А.Н. Леонтьев, А.Е. Шерозия и др.), либо в качестве эмоционального компонента в структуре самосознания (В.В. Столин, С. Р. Пантеев, И.И. Чеснокова, Е.Т. Соколова и др.) [1-8].

В.В. Столин определяет самооотношение как основной компонент самосознания, проявляющийся в сознательном когнитивном восприятии и оценке индивидом самого себя, как систему устойчивых мнений и чувств в адрес собственно «Я» [5].

На формирование самооотношения влияет большое количество факторов. И.И. Чеснокова выделяет две группы наиболее существенных из них. В первую группу включены собственные достижения в различных сферах деятельности, оценка этих достижений человеком и соотнесение своей оценки с оценкой общественной и значимых для человека людей. Во вторую группу будет входить отношение других людей к данному человеку как к личности [7]. В особенности отношение с родителями и значимыми взрослыми. Необходимо так же отметить, что факторы тесно взаимосвязаны между собой, и их достаточно сложно разграничить [8; 9; 10].

Система самооотношения является полифункциональной. Отношение к себе играет важную роль в формировании целостности личности и ее самосознания, в активности личности, направленной на самовыражение и самореализацию. Лишь имея сложившиеся представления о себе и определенным образом, относясь к себе, субъект способен регулировать и контролировать свою деятельность. Саморегуляция подразумевает положительное, эмоционально устойчивое отношение в совместной деятельности и общении между индивидами.

От степени согласованности и уровня направленности системы самооотношения будет во многом зависеть успешность личностной и социальной адаптации в стремительно изменяющихся условиях жизнедеятельности человека, а так же возможность реализации личностью своего потенциала.

Самоотношение являясь структурным компонентом самосознания, подчиняется законам и правилам его формирования. Сама структура представляет собой совокупность устойчивых связей ее элементов, предполагает сохранение основных значений и смыслов при внешних и внутренних изменениях, она строится внутри порождающей ее системы – той человеческой общности, к которой принадлежит эта личность [11], в частности принадлежность к определенному этносу. Следовательно, на формирование самооотношения большое влияние будут оказывать особенности этнической социализации – освоение индивидом духовных ценностей и опыта только того этноса, к которому он принадлежит [12].

К сожалению, несмотря на то, что Всеобщая декларация прав человека гласит о равных достоинствах и правах человека вне зависимости от национальной принадлежности, в нашем обществе этнические различия носят статусный характер. Это относительно незаметно во многих ситуациях на уровне общения, но в определенных условиях может приобретать принципиальное значение, в частности оказывать влияние на формирование, как отдельных компонентов, так и самосознания личности в целом [13; 14].

Необходимо уточнить, что статус этнической группы в современных социальных науках определяется не только (и не столько) количественным составом этноса, сколько его положением (подчинение/доминирование), в иерархии общества. Группой этнического большинства принято считать сообщество людей, обладающих властью, влиянием и большей частью ресурсов относительно других групп. При таком определении группы меньшинств занимают подчиненное положение в социальной структуре общества.

Если принадлежность к этнически доминирующей группе, как правило, формирует ощущение своей значимости, уверенности и защищенности, то принадлежность к группе этнических меньшинств может сопровождаться негативным самосознанием и ненавистью к самим себе в результате интернализации негативных взглядов доминантного общества [15; 16].

Такая интернализация вредна для психологического здоровья, негативно влияет на формирование личности и на дальнейшее социальное и личностное самоопределение человека. Особую актуальность приобретают исследования самооотношения в подростковом возрасте, поскольку в этот период происходит становление самосознания [7; 17], и именно от личности подрастающего поколения во многом зависит процветание народа, уровень достижения материальной и духовной культуры, будущее социально-демографическое состояние страны, нации.

Таким образом, становится очевидной необходимость исследования особенностей самооотношения представителей разностатусных этнических групп, результаты которого позволят, во-первых, расширить научные знания о данном феномене, во-вторых, могут лечь в основу разработки программ по коррекции и гармонизации системы самооотношения личности.

Данные положения определили цель нашего исследования – изучение особенностей системы самооотношения личности представителей этнических групп имеющих разный этносоциальный статус в структуре общества.

**Материал и методы исследования.** Выборочная совокупность исследования составила 88 человек, для анализа результатов были выделены две группы. В первую группу вошли представители русской национальности, представляющие в нашем исследовании группу этнического большинства, во вторую представители коренных малочисленных народов Севера (КМНС) (ханты и манси), представляющие группу

этнического меньшинства. Национальность участников исследования определялась по их самоотчетам. Количество участников исследования в первой группе составило 48 человек, во второй 40 человек, что соответствует требованиям эмпирических этнопсихологических исследований при изучении феноменов связанных с личностью, количество опрашиваемых в таком случае должно быть не меньше 30-50 человек в каждой сравниваемой группе [18].

В нашем исследовании, мы объединяем народы ханты и манси, учитывая их схожие социокультурные, бытовые, экономические основы жизни, условия этнической социализации, а так же их групповой статус, занимаемый в обществе, не отрицая при этом этнической уникальности каждого народа. В пользу объединения так же выступили результаты сравнительного анализа по всем шкалам используемой методики, в результате которого не было выявлено ни одного статистически значимого отличия между данными этническими группами.

Исследование проводилось на территории Ханты-Мансийского автономного округа-ЮГРЫ в сельских поселениях Казым Белоярского района и Саранпауль Березовского района, городском поселении Приобье Октябрьского района в период с сентября 2009 по ноябрь 2010 года.

В качестве диагностического инструментария была использована «Методика исследования самоотношения» (МИС) С. Р. Панталева. Разработка представляет собой многомерный психодиагностический инструмент, основанный на принципе стандартизированного самоотчета, направленный на исследование комплекса факторов отношения к себе. В качестве шкал выступают 9 факторов, которые наиболее существенно характеризуют самоотношение как чувство в адрес собственного «Я»: Открытость-открытость, Самоуверенность, Саморуководство, Зеркальное «Я», Самоценность, Самопринятие, Самопривязанность, Конфликтность, Самообвинение.

В методике можно выделить три независимых и хорошо интерпретируемых вторичных фактора.

Первый фактор составляют шкалы внутренней честности, самоуверенности, саморуководства и отраженного самоотношения. В один фактор их объединяет то, что все эти шкалы выражают оценку собственного «Я» респондента по отношению к социально-нормативным критериям моральности, успеха, воли, целеустремленности, социального одобрения и т. п. Это дает основание интерпретировать данный фактор как самоуважение.

Во второй фактор входят три шкалы: самооценку, самопринятие и самопривязанность. Эти шкалы не связаны ни с социально-нормативными критериями, ни с теми или иными чертами личности и характера объекта. Они в наиболее чистом виде отражают эмоциональное отношение к субъекта к своему «Я» и могут быть интерпретированы как шкалы ауто-симпатии.

Третий фактор, содержащий шкалы внутренней конфликтности и самообвинения, связан с негативным самоотношением и получил название самоуничижения [19].

Обработка, анализ и интерпретация данных исследования проводилась с использованием методов математической статистики. Методы отбирались в соответствии с поставленной целью и, а так же учетом характеристики выборки и переменных. В результате в качестве методов были использованы: Параметрический критерий t-Стъюдента для независимых выборок для определения специфики различий средних значений двух генеральных совокупностей. Коэффициент корреляции г-Пирсона для изучения взаимосвязи переменных, измеренных на одной и той же выборке.

Все вычисления производились на персональном компьютере с помощью программного пакета «SPSS for Windows Version 12».

**Результаты и их обсуждение.** В результатах обеих исследуемых групп параметры самоотношения выражены на среднем, нормативном уровне, отсутствуют завышенные и заниженные показатели (рис. 1).

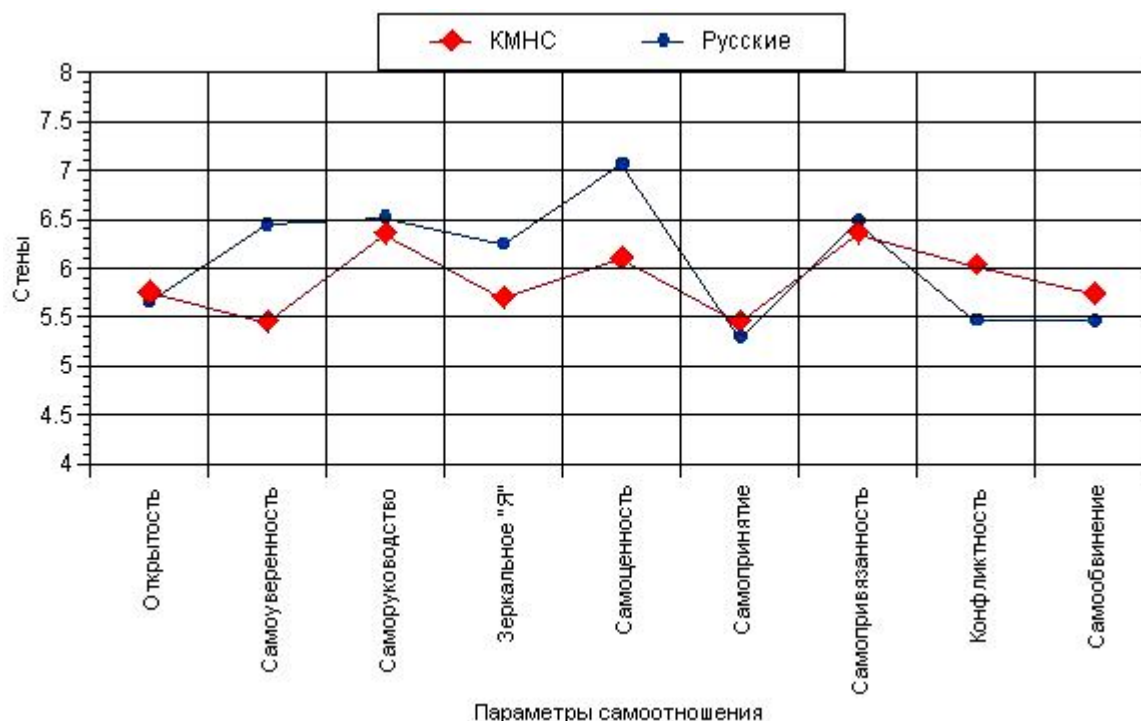


Рис. 1. Параметры самоотношения подростков разных этнических групп

У подростков представителей КМНС самые высокие показатели наблюдаются по параметрам «саморуководство» и «самопривязанность». Саморуководство является одной из важных характеристик самоотношения связывающее чувство ответственности, готовности к активности и переживания «Я». Переживание своего собственного «Я» как внутреннего

стержня, интегрирующего и организующего личность, деятельность и общение зависит от таких качеств как уверенность, самостоятельность и воля. По мнению Крупника Е.П. саморуководство играет существенную роль в регуляции человеком своего поведения и деятельности, взаимоотношений с окружающими людьми. Саморуководство побуждает этносы

прикладывать большие усилия для саморегуляции, способности противостоять судьбе и сложившимся обстоятельствам [20].

Высокие значения по шкале «самопривязанность» отражают нежелание представителей КМНС меняться на фоне общего положительного отношения к себе, консервативную самодостаточность, отрицание возможности и желательности развития собственного «Я» (даже в лучшую сторону). Тенденции к сохранению такого образа является одним из защитных механизмов самосознания.

В группе русских подростков выделяются высокие значения показателя «самоценность», они достаточно высоко ценят свою личность и проявляют большой интерес к своему внутреннему миру. Так же достаточно высокие значения получили такие аспекты как «самоуверенность», «саморуководство» и «самопривязанность».

Необходимо заметить, что самые низкие показатели получены по шкале «самопринятие» это характерно не только для русских подростков, но и для подростков представителей КМНС. В основе данного аспекта самооотношения лежит чувство симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятия себя таким, какой ты есть, пусть даже с некоторыми недостатками. Аспект связан с одобрением своих планов и желаний, снисходительным, дружеским отношением к себе. Таким образом, можно сделать вывод, что подростки относятся к себе с определенной долей критичности, видят свои недостатки и в связи с этим могут переживать чувство неудовлетворенности собой. Подобное отношение подростков к себе, может быть связано с их возрастными особенностями. Так, например Д.И. Фельдштейн отмечает, что критическое отношение подростка к себе, переживание недовольства собой сопровождается потребностью в общем положительном от-

ношении к себе как личности со стороны значимого для него окружения [21].

Результаты сравнения по аспектам самооотношения, показывают, что, в целом отношение к себе подростков КМНС не существенно отличается от самооотношения их русских сверстников. Достоверные различия обнаружены всего по двум шкалам «самоуверенность» ( $t = 2,786$ ,  $P < 0,01$ ) и «самоценность» ( $t = 2,526$ ,  $P < 0,01$ ), по остальным параметрам и обобщенным факторам значения схожи, либо различаются, но статистически незначимо, как например показатель «конфликтности».

Подростки представители этнического большинства обладают более высоким уровнем самоуверенности, которая характеризуется отношением к себе как уверенному, самостоятельному, волевому человеку. Для них характерна более высокая социальная приспособленность, социальная смелость и более низкий уровень внутренней напряженности. Так же у русских подростков выше интерес к своему внутреннему миру, значимость и ценность своего «Я».

Уже было отмечено что, параметры самооотношения выражены на среднем, нормативном уровне, отсутствуют завышенные и заниженные показатели во всех группах. Эти выводы были сделаны на основе расчетов среднего арифметического. Такой способ расчета усредняет значения по параметрам самооотношения и не позволяет определить его полюс (позитивный/негативный) для каждого участника исследования в отдельности. Поэтому для определения направленности системы отношения к себе каждого респондента было определено преобладание того или иного обобщенного фактора модальности в структуре самооотношения подростков представителей разностатусных этнических групп (рис. 2).

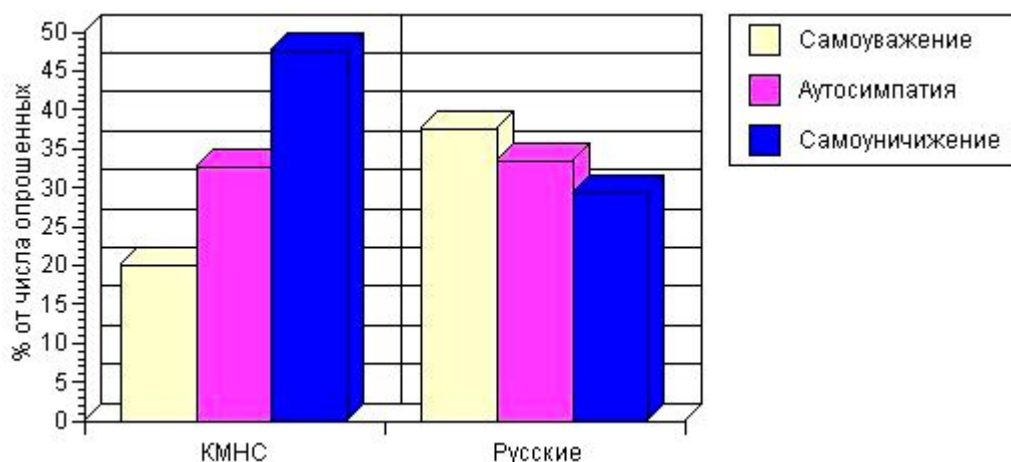


Рис. 2. Ведущий фактор в структуре самооотношения подростков среди КМНС и русских

В группе русских подростков преобладают участники исследования с позитивным тоном самооотношения. Так доля респондентов с доминирующим фактором «самоуважение», который связан со стремлением к социально желательному образу «Я» составила 37,5%. Незначительно меньшее количество респондентов с доминированием фактора «аутосимпатия», он встречается у 33,3%. В данном факторе фиксируется содержание самооотношения на основе эмоционального чувства привязанности и расположенности к себе. В отличие от самоуважения он не связан со стремлением к социально желательному образу «Я», и даже, наоборот, за счет положительного эмоционального отношения к себе индивид может более честно и открыто к себе относиться. Реже всего в данной группе встречаются участники исследования с доминированием фактора «самоуничижение» 29,2% от числа опрошенных.

В группе подростков КМНС, напротив, у большинства респондентов доминирует фактор «самоуничижение» 47,5%, то есть почти у половины подростков представителей этнических меньшинств отмечается негативный эмоциональный тон самооотношения. Такой тип людей склонен к обвинению себя в

промахах, неудачах, собственных недостатках, для них характерно чрезмерное самокопание и рефлексия, наличие внутренних противоречий, сомнений, несогласия с собой. Эти чувства могут сопровождаться внутренней напряженностью и тревожностью, низкой самооценкой, фрустрированностью ведущих потребностей. «Аутосимпатия» и «самоуважение» в качестве ведущих факторов в системе самооотношения встречаются у 32,5% и 20% подростков КМНС соответственно.

С целью более подробного изучения структуры самооотношения был проведен корреляционный анализ показателей аспектов самооотношения в исследуемых выборках.

У подростков представителей КМНС число статистически значимых (от  $r=0,001$  до от  $r=0,044$ ) корреляционных связей между аспектами самооотношения равно 13, что составляет 36% от общего количества возможных взаимосвязей. Структура самооотношения схематично представлена на рис. 3, из которого отчетливо видны взаимосвязи между факторами «самоуважение» и «аутосимпатия», фактор «самоуничижение» довольно слабо вписывается в структуру взаимосвязей и занимает обособленную позицию.

Симпатия к себе у таких подростков достаточно сильно зависит от обобщенной самооценки, в особенности от отношения к себе как к уверенному, надежному и уважаемому человеку, ощущение силы собственного «Я», влияет на эмоциональный внутренний комфорт, вызывает чувство удовлетворенности собой и симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями. Слабая связь факторов задаю-

щих положительный тон самоотношению, с фактором «самоуничижение», показывает, что рост аспектов самоуважения и аутосимпатии, не способствует смягчению негативизма по отношению к себе, возможно именно с особенностями строения структуры связано высокое количество подростков КМНС с негативным тоном самоотношения.

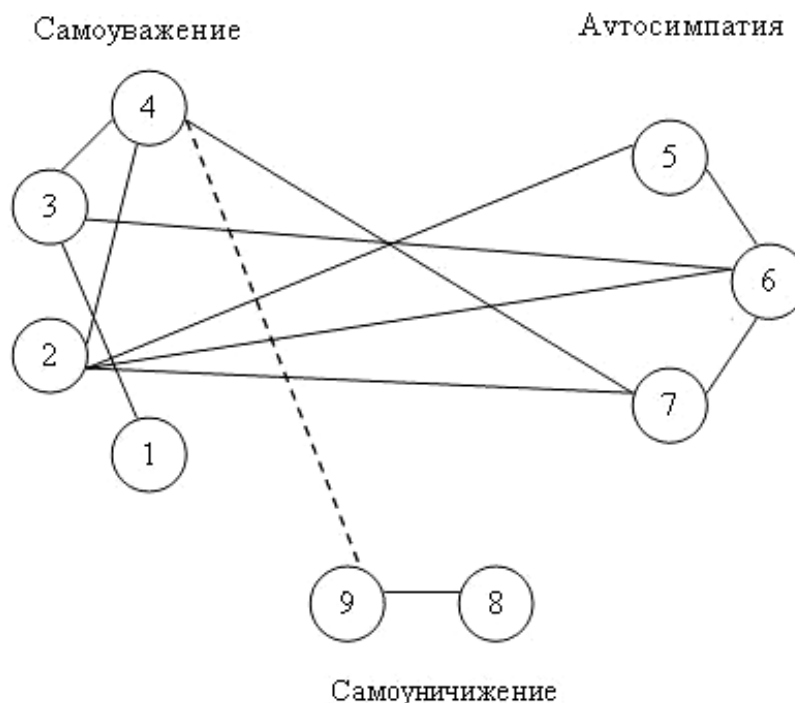


Рис. 3. Схема корреляционных взаимосвязей аспектов самоотношения в группе подростков представителей КМНС. Здесь и далее условные обозначения: 1 – «открытость»; 2 – «самоуверенность»; 3 – «саморуководство»; 4 – «зеркальное Я»; 5 – «самоценность»; 6 – самопринятие; 7 – «самопривязанность»; 8 – «конфликтность»; 9 – «самообвинение». Прямые связи обозначены сплошной линией, обратные пунктирной.

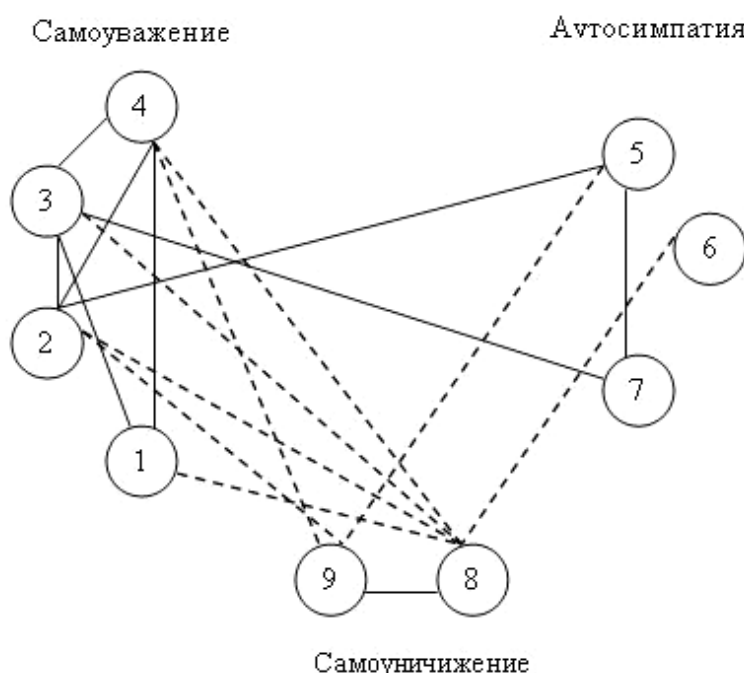


Рис. 4. Схема корреляционных взаимосвязей аспектов самоотношения в группе русских подростков

Снижение отрицательных эмоций в адрес своего «Я» в данной группе возможно лишь за счет представлений субъекта о том, что его личность и деятельность способна вызвать

симпатию и уважение у других людей. Несмотря на то, что данный аспект связан с предвосхищаемым, отраженным отношением других людей, С. Р. Пантеев отмечает о возмож-

ной связи данного параметра самооотношения с реальными отношениями, демонстрируемыми другими людьми. Так, эмоционально-открытый и приверженный групповым нормам субъект, не склонный к асоциальному поведению и хорошо контактирующий с другими, действительно вызывает положительное отношение окружающих, что и отражается в его самооотношении [6].

В группе подростков представителей этнического большинства число статистически значимых (от  $r=0,001$  до от  $r=0,038$ ) корреляционных связей между аспектами самооотношения равняется 17, что составляет 47,2% от общего количества возможных взаимосвязей. Структура самооотношения по сравнению со сверстниками из группы этнического меньшинства является более сложной (рис. 4).

Сильную выраженность в структуре имеет фактор «самоуважение», а компоненты «аутосимпатии» связаны между собой слабо. В отличие от предыдущей группы появляются взаимосвязь между компонентами входящими в факторы «аутосимпатия» и «самоуничижение». Таким образом, снижение негативного тона самооотношения происходит не только за счет позитивной глобальной самооценки, но и за счет положительной оценки своего «Я» по внутренним интимным критериям духовности, богатства внутреннего мира.

## Выводы

1. В группе подростков представителей этнического большинства преобладают респонденты с позитивным тоном самооотношения, а в группе этнических меньшинств с негативным тоном.

2. Подростки, представляющие этнические группы с разным этносоциальным статусом в структуре общества, значительно различаются по параметру отношения к самому себе. Подростки представители этнического большинства обладают более высоким уровнем самоуверенности, чем их сверстники из группы этнических меньшинств. Они лучше адаптируются к изменяющимся социальным условиям и сильнее проявляют интерес к своему внутреннему миру.

3. Самоотношение подростков представителей разнотатусных этнических групп обладает разной структурой. Структура самооотношения у представителей этнического большинства является более сложной. Снижение негативного тона самооотношения происходит за счет позитивной глобальной самооценки, и положительной оценки своего «Я» по внутренним интимным критериям духовности. У подростков представляющих группу этнического меньшинства симпатия к себе достаточно сильно зависит от обобщенной самооценки, рост аспектов самоуважения и аутосимпатии, не способствует смягчению негативизма по отношению к себе.

## Библиографический список

1. Лазурский, А.Ф. Классификация личностей. – Л.: Госиздат, 1924.
2. Мясисев, В.Н. Психология отношений. – М.: ИПП; – Воронеж: НПО МОДЭК, 1995.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Прогресс, 1983.
4. Шеролия, А.Е. Психика, сознание, бессознательное. – Тбилиси.: Мецниереба, 1979.
5. Столин, В.В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983.
6. Пантеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: МГУ, 1991.
7. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977.
8. Соколова, Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: МГУ, 1989.
9. Айварова, Н.Г. Этнопсихологические особенности самооотношения подростков в условиях семейного воспитания (на примере марийского этноса): дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2001.
10. Архиреева, Т.В. Критическое самооотношение младших школьников и факторы его развития. – Великий Новгород: НовГУ, 2008.
11. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2004.
12. Крысько, В.Г. Этническая психология. – М.: Академия, 2004.
13. Савва, М.В. Этнический статус в молодежной среде // Социологические исследования. – 1992. – № 7.
14. Дробизева, Л.М. Социальные проблемы межнациональных отношений в постсоветской России. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 2003.
15. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996.
16. Солдатова, Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М.: Смысл, 1998.
17. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1997.
18. Резников, Е.Н. Методические проблемы этнической психологии. – М.: Институт психологии РАН, 2005.
19. Пантеев, С. Р. Методика исследования самооотношения. – М.: Смысл, 1993.
20. Крупник, Е. П. Национальное самосознание. – М.: МПСИ, 2006.
21. Фельдштейн, Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков. – М.: Педагогика, 1982.

## Bibliography

1. Lazurskii, A.F. Classification of personalities. – L.: Gosizdat, 1924.
  2. Myasishev, V.N. Psychology of relations. – M.: IPP; – Voronezh: NPO MODEK, 1995.
  3. Leontiev, A.N. Activities. Consciousness. Personality. – M.: Progress, 1983.
  4. Sheroziya, A.E. Psyche, consciousness, unconscious. – Tbilisi: Metsniereba, 1979.
  5. Stolin, V.V. Personality self-consciousness. – M.: MGU, 1983.
  6. Pantileev, S.R. Self-attitude as an emotional-evaluative system. – M.: MGU, 1991.
  7. Chesnokova, I.I. The problem of self-consciousness in psychology. – M.: Nauka, 1977.
  8. Sokolova, E.T. Self-consciousness and self-evaluation of the personality with anomalies – M.: MGU, 1989.
  9. Aivarova, N.G. Ethno-psychological features of the self-attitude of the teenagers brought up in the families (Mari ethnoses): thesis for a Candidate's Degree in Psychology. – Kazan, 2001.
  10. Arkhireyeva, T.V. Critical self-attitude of junior schoolchildren and factors of its development. – Velikii Novgorod: NovGU, 2008.
  11. Mukhina, V.S. Age psychology: phenomenology of development, childhood, teens. – M.: Akademia, 2004.
  12. Krysko, V.G. Ethnic psychology. – M.: Akademia, 2004.
  13. Savva, M.V. Ethnic status in the youth milieu // Sociological research. – 1992. – № 7.
  14. Drobizheva, L.M. Social problems of interethnic relationships in post-Soviet Russia. – M.: Center of Human Values, 2003.
  15. Erikson, E. Identity: youth and crisis. – M.: Progress, 1996.
  16. Soldatova, G.U. Psychology of interethnic tension. – M.: Smysl, 1998.
  17. Bozhovitch, L.I. Personality development problems. – M.: Institute of practical psychology, Voronezh: NPO MODEK, 1997.
  18. Reznikov, E.N. Methodological problems of ethnic psychology. – M.: Psychology Institute of Russia's Academy of Science, 2005.
  19. Pantileev, S.R. Methodology of self-attitude research. – M.: Smysl, 1993.
  20. Krupnik, E.P. National self-awareness. – M.: MPSI, 2005.
  21. Feldshtein, D.I. Psychological basis of teenagers' social useful activities. – M.: Pedagogy, 1982.
- Статья поступила в редакцию 18.02.2011*

УДК 371

*Mordanova S.M. THE POSSIBILITY OF USING ETHNIC AND CULTURAL IN THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL STUDENTS.* The article «The possibility of using ethnic and cultural in the development of individual students» upbringing by means of widely interpretable the research material of the reasons of addressing to Ethnopedagogics in a view of actuality of the moral qualities upbringing. The questions of the ethnopedagogical development show the importance of the role of the means of this science to the moral upbringing of the person. The main aspects of the article show the actuality of this theme in modern conditions.

**Key words:** *ethnopedagogical potential, ethnopedagogy, the Assambly of Peoples of Kazakhstan, message from the President to the people Kazakhstan – 2030.*

*С. М. Морданова, асп. ЧГПУ, г. Костанай, E-mail: smordanova@inbox.ru*

## **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

Статья «Возможности использования этнокультурного потенциала в развитии личности учащихся» обширно освещает исследовательский материал причин обращения к этнопедагогике ввиду актуальности проблемы воспитания нравственных качеств. Вопросы становления и развития этнопедагогике показывают важность роли средств данной науки для нравственного воспитания личности. Основные аспекты статьи доказывают злободневность данной темы в условиях современного образования.

**Ключевые слова:** *этнопедагогический потенциал, этнопедагогика, Ассамблея народа Казахстана, Послание Президента страны народу «Казахстан – 2030».*

Культура любого народа является частью мирового культурного пространства, в котором происходит взаимодействие различных этносов. Она может сохранить свою неповторимость только в процессе диалога с другими культурами, тогда как язык насилия и борьбы может привести к полной её гибели. К сожалению, ведущиеся сегодня в мире войны нарушают процесс межнационального развития и взаимодействия.

Противостоять этим процессам можно совместными усилиями, возрождая и используя в воспитании подрастающих поколений традиции народов Казахстана, сопоставляя различные педагогические системы. Изучение традиционного педагогического опыта формирования нравственной культуры народов может служить средством модернизации воспитательных систем в нашем отечестве. Именно поэтому на современном этапе развития общества перед казахстанским образованием стоит задача обеспечения дальнейшего развития родной культуры, формирования нравственной культуры молодого поколения, являющегося носителем национального идеала. Обращение к национальной культуре и искусству – это возможность «сформировать общекультурный интеллект личности», приблизить её к природе как «началу душеобразования» человека с обретением глубоко гуманной, одухотворяющей всё живое, позиции, сблизить нации и обрести планетарное сознание, милосердие, терпимость, уважение к другим.

Сегодня перед отечественной педагогической наукой поставлена задача использования потенциала образования и воспитания в целях консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления межнациональной напряжённости и социальных конфликтов, равноправия национальных культур, ограничения социального неравенства [1].

Актуальность данной проблемы подчёркивается рядом правительственных и ведомственных документов.

С первых дней обретения независимости консолидация казахстанского общества, обеспечение равноправного сосуществования всех этнических групп стали основополагающими направлениями национальной политики государства. В сложных условиях транзитного периода благодаря целенаправленной и последовательной политике государства в Казахстане не было столкновений на межэтнической почве, дестабилизации и раскола общества.

Сегодня в Казахстане сформирована собственная модель межэтнического согласия, получившая высокую оценку в мировом сообществе.

Созданы эффективные нормативно-правовые и концептуальные основы обеспечения межэтнического согласия. Конституция Республики Казахстан гарантирует защиту интересов всех граждан независимо от этнической, расовой или иной принадлежности. Нормы Основного закона заложили основу для доверия и взаимоуважения между всеми этническими группами. Приоритеты обеспечения межэтнического и межконфессионального согласия отражены в программной работе Президента Н.А. Назарбаева «Идейная консолидация общества как условие прогресса Казахстана», Стратегии развития Казахстана до 2030 года, Концепции формирования государственной идентичности РК. Эта тема всесторонне раскрыта в книгах Главы государства «В потоке истории», «Критическое десятилетие», его докладах на сессиях Ассамблеи народа Казахстана.

В своём Обращении президент отмечает: «Но даже среди приоритетов – образование занимает особое место, так как по сути образование стало проблемой национальной безопасности».

Таким образом, в Казахстане накоплен уникальный опыт национальной политики, обеспечивающий мирное сосуществование множества различных этносов и конфессий. При этом главным фактором успешности казахстанской модели межэтнического согласия выступает сохранение баланса интересов населяющих страну этнических групп, не допускающего привилегированного положения одних и ущемления прав других.

Вместе с тем существует ряд факторов, который может оказывать отрицательное влияние на межэтническую ситуацию. Потенциальную опасность представляет проникновение в Казахстан извне различных форм этно-религиозного экстремизма и радикализма. Этническую окраску могут приобретать и имеющиеся в обществе локальные социальные и бытовые проблемы. Возможные упущения в работе по воспитанию молодого поколения содержат опасность для преемственности традиций межэтнической и межкультурной толерантности населения полиэтнического Казахстана. К сожалению, представители поколения, которому предстоит решать глобальные проблемы современности, при моделировании собственного мира во главу угла ставят утилитарные ценности, а не общечеловеческие, нравственные идеалы. Достижение высокого материального благосостояния рассматривается ими в качестве важнейшего, а нередко и первого по значимости критерия жизненного успеха. Для современности характерны видоизменения общественных ценностей и идеалов, социальных ролей, активизация адаптационных процессов. Перед людьми

встаёт задача осознания и осмысления объективных социальных перемен, определения своего места в настоящем и будущем. Эти и другие аспекты требуют повышенного внимания как со стороны государства, так и всего общества. В решении комплекса задач нравственного воспитания должны принимать участие все субъекты общественной жизни. Ведущая роль в этом процессе принадлежит учебным заведениям.

Проблемы формирования нравственной культуры подрастающего поколения нашли свое отражение в трудах классиков отечественной и зарубежной педагогики и психологии, общественных деятелей: В.Г. Белинского, К.Н. Вентцеля, Л.С. Выготского, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, Л. Кольберга, Я.А. Коменского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренки, И.Г. Песталотти, Н.И. Пирогова, Ж. Пиаже, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского, И.Я. Яковлева

По мнению К. Д. Ушинского, для достижения успехов в педагогике необходимо опираться на систему, созданную самим народом, в которой учитываются природные наклонности человека, своеобразие национального характера, сложившегося под влиянием среды и обстоятельств. Знание устного народного творчества, отраженного в нем народного опыта воспитания, помогает глубже понять специфику исторического развития народа, его обычаи и традиции, семейные устои, и условия, в которых происходило воспитание и развитие личности каждого ребенка. Культура любого народа является частью мирового культурного пространства, в котором происходит взаимодействие различных этносов. Она может сохранить свою неповторимость только в процессе диалога с другими культурами, тогда как язык насилия и борьбы может привести к полной её гибели.

Этнопедагогический диалог, диалог культур подчеркивает межнациональное, общечеловеческое в нравственных ценностях народов, которые говорят на разных языках, но духовно они очень близки к друг другу.

На сегодня существует несколько альтернативных концепций, ориентированных на учёт этнических особенностей детей в процессе обучения и воспитания, множество программ, почти половина из них - авторские. Работа внешкольных учреждений по использованию народных традиций в учебно- воспитательном процессе ведётся по следующим направлениям: через кружки, центры, клубы по интересам и творческие объединения; посредством вовлечения в подготовку и проведение массовых мероприятий фольклорных, культурно- досуговых; через методическую работу с педагогическими кадрами дополнительного образования, общеобразовательных школ. Основной традиционной эффективной формой деятельности внешкольных учреждений является кружковая работа, направленная на формирование у детей:

- гражданственности, патриотизма, уважения к правам и свободам человека;
- представлений о духовно- нравственных ценностях и опыта взаимодействия со сверстниками и взрослыми в соответствии с общепринятыми нравственными нормами;
- экологической культуры, предполагающей ценностное отношение к природе, людям, собственному здоровью;
- эстетического отношения к окружающему миру, умения видеть и понимать прекрасное, потребности и умения выражать себя в различных, доступных и наиболее привлекательных для ребёнка видах творческой деятельности;

- организационной культуры, активной жизненной позиции, лидерских качеств, организаторских умений и навыков, опыта руководства небольшой социальной группой и сотрудничества со сверстниками и взрослыми, коммуникативных умений и навыков, навыков самоорганизации, проектирования собственной деятельности.

Для достижения поставленных целей в учебных заведениях необходимо ведущим направлением деятельности поставить изучение семьи через воспитание нравственных качеств [2]. На учебных занятиях гуманитарного цикла ( литература, история) необходимо актуализировать следующие вопросы:

- ♦ народные традиции воспитания в современной семье;приобщение детей к национальным истокам в двуязычных, многоязычных семьях;
- ♦ использование элементов народного творчества в эстетическом воспитании; основы религиозной культуры и их использование в семейном воспитании.
- ♦ семья и экологическое воспитание детей с опорой на народные знания о природе;
- ♦ влияние народной культуры на воспитание детей;
- ♦ традиции народа и нравственное воспитание;
- ♦ подготовка детей к семейной жизни на основе традиций, обычаев семейной педагогики; возрождение традиций в современном семейном воспитании [3].

Чтобы повысить уровень знаний и активизировать интерес к национальным культурам был утверждён план проведения мероприятий с использованием наглядного материала, изделий декоративно- прикладного искусства, художественной, детской литературы, этнического фольклора, который способствовал

- пониманию учащимися значения сохранения национальных культур.
- возникновению уважения к этническим народам как уникальным и древним народностям нашей страны.
- включению учащихся в активную школьную деятельность, направленную на создание народных декоративных изделий.
- воспитанию любви к родному краю, формированию положительного эмоционально- оценочного отношения к окружающей действительности, умению понимать и уважать культуру другого народа.

Обращение к национальной культуре и искусству – это возможность «формировать общекультурный интеллект личности», приблизить её к природе как « началу душеобразования» человека с обретением глубоко гуманной, одухотворяющей всё живое, позиции, сблизить нации и обрести планетарное сознание, милосердие, терпимость, уважение к другим.

Человечество не может сделать и шага вперед, не оглядываясь назад и не переоценивая заново все духовные ценности далеких и близких поколений. Путь к пониманию будущего любой науки, в том числе и педагогической, лежит через постижение ее настоящего и прошедшего. Духовные ценности, накопленные в древности, Гегель сравнивал с матерью-землей, от соприкосновения с которой наука, как Антей, обновляет свои силы. Поэтому мы и считаем, что традиционность культуры есть важнейший признак высокой культуры народа. Чем больше сохранившихся и широко бытующих древних традиций, чем внимательней к ним народ, тем выше его культура [4].

#### Библиографический список

1. Полинская, И.Н. Воспитательный потенциал этнохудожественного образования школьников в условиях поликультурного образовательного пространства // Образование и наука. – 2009. – № 7.
2. Гасанов, М.М. Этнокультурный диалог как средство воспитания студенческой молодежи // Педагогика. – 2009. – № 9.
3. Данилюк, А.Я. Духовно- нравственное воспитание российских школьников / А.Я. Данилюк, А.М. Кондраков, В.А. Тишков // Педагогика. -2009. – №4.
4. Киселёва, М.П. Д.И. Тихомиров о духовно- нравственном воспитании // Педагогика. – 2009. – № 1.

#### Bibliography

1. Polonckaya, I.N. Educational potential of the etho- art education of students in conventional multicultural education space // Education and Science. – 2009. – № 7.
2. 2.Gasanov, M.M. Ethno- cultural dialogue as a means of educating student // Pedagogy. – 2009. – № 9.



3. Danyluk, A.J., Kondakov A.M., Nishkov V.A. Spiritual and moral education of Russian students / A.J. Danyluk, A.M. Kondakov, V.A. Nishkov // Pedagogy. – 2009. – № 4.  
 4. Kiseleva, M.L., Tikhomirov D.I on the spiritual and moral education // Pedagogy. – 2009. – № 1.  
 Статья поступила в редакцию 02.03.11

УДК 378: 001.8

**Muravieva N.V. MODEL OF INDEPENDENT WORK PART-TIME STUDENTS' UNDER CONDITION OF INFORMATIZATION EDUCATION.** The paper presents modeling students' independent work under conditions of informatization of education for the design, development and use of electronic means of organizing the independent work of students unchanged.

**Key words:** independent work, informatization of education, model.

**Н.В. Муравьева**, ст. преп. ЮУрГУ, г. Челябинск, E-mail: mnvas\_74@mail.ru

## МОДЕЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлено моделирование самостоятельной работы студентов в условиях информатизации образования для проектирования, создания и применения электронных средств организации самостоятельной работы студентов-заочников.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, информатизация образования, модель.

В начале XXI века наблюдается всплеск интереса к проблемам самостоятельной работы студентов. В числе важнейших причин – необходимость подготовки инициативных квалифицированных специалистов для модернизации экономики в России, а также информатизация образования, дающая принципиально новые качественные возможности для организации самостоятельной работы студентов в обучении.

Информатизация связана с насыщением системы образования компьютерной техникой и информационными технологиями. Роль последних состоит как в активизации самостоятельной работы, так и в повышении ее эффективности на основе технологичности, системности, профессиональной направленности самостоятельной работы, а также нацеленности на формирование умений самостоятельной познавательной деятельности. Создание и применение средств организации самостоятельной работы требует моделирования самостоятельной работы студентов в условиях информатизации образования.

Построение модели влечет необходимость системного подхода к самостоятельной работе в условиях информатизации образования, прежде всего морфологического (компонентного) и структурного аспектов системного анализа, кото-

рые предполагают изучение состава самостоятельной работы, выявление ее элементов и связей между ними.

Все исследователи с той или иной степенью подробности используют логику выделения этапов, принятых в общей теории деятельности. Наиболее общий подход выражен в исследовании П.И. Пидкасистого [1], который рассматривает в системном анализе самостоятельной деятельности такие элементы структуры, как мотив – цель – операция, полагая, что именно они характеризуют внутренние отношения и преобразования, возникающие в ходе развития деятельности обучаемого.

Компоненты самостоятельной работы как деятельности отвечают классическому определению деятельности с точки зрения ее цели, средства и результата, выраженных в процессе. Действительно, в самостоятельной работе студентов имеет место целевой компонент, средства деятельности, процессуальный компонент – непосредственное осуществление самостоятельной работы и результат. Поэтому в состав самостоятельной работы студентов мы включаем следующие компоненты: мотивацию, постановку цели, выбор средств и методов деятельности, процесс деятельности (преобразование объекта деятельности), ее результат, оценку и при необходимости коррекцию (рис. 1).

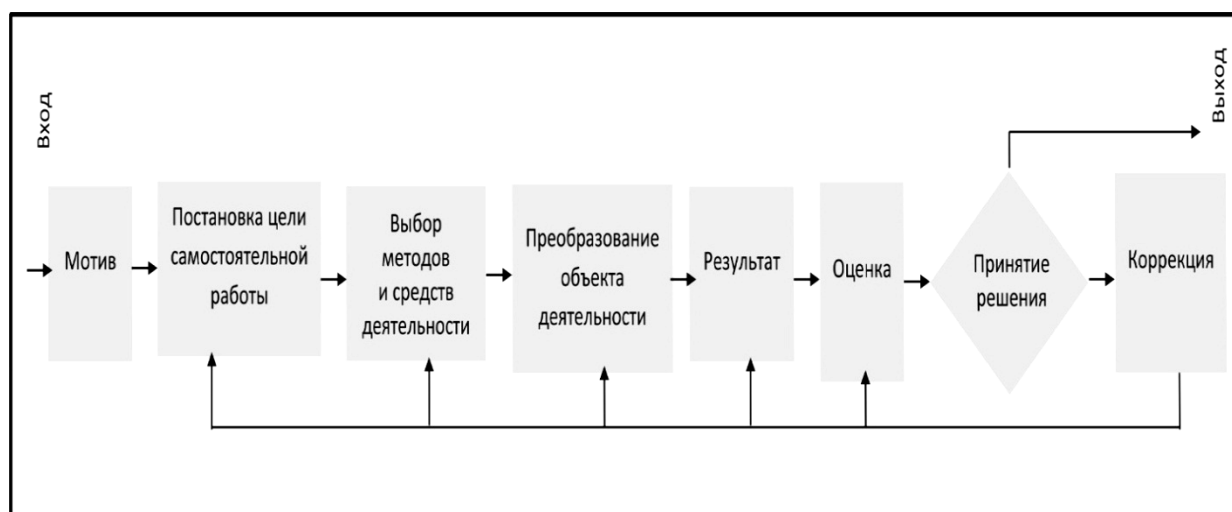


Рис. 1. Структура самостоятельной работы студентов

Связь компонентов самостоятельной работы студентов не является линейной, несмотря на то, что по времени ее этапы разворачиваются один за другим. Центральным элементом системы, прямо или косвенно влияющим на все остальные, следует считать целеполагание. Однако и цели не являются чем-то раз и навсегда определенным и застывшим. В результате диагностических процедур может быть принято решение о коррекции не только результатов, но и целей самостоятельной работы студентов.

Заметим, однако, что выделение в самостоятельной работе студентов таких компонентов, как мотивация, постановка цели, выбор средств и способов деятельности, процесс деятельности, ее результат, оценка и коррекция, в точности соответствуя классическому определению деятельности, тем не менее недостаточно для создания средств организации самостоятельной работы студентов на основе информационных технологий, поскольку среди компонентов одни относятся к внутренней деятельности (такие, как постановка цели), другие – к внешней, предметной ее стороне (средства, предмет и т.д.).

Целостное концептуальное представление о деятельности разработано в работах А.Н. Леонтьева, в которых последовательно используются принципы системного подхода. По А.Н. Леонтьеву, деятельность – «...это система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [2, с. 82]. В качестве системообразующего фактора он рассматривает предметность – свойство деятельности, проявляющееся в свойствах психического отражения. Применению системного подхода соответствует положение, фиксирующее в категории деятельности единство проявления всех форм человеческой активности. Единство таких компонентов деятельности, как когнитивный, интенциональный и операциональный и компонент опыта определяет деятельность как целостную, развивающуюся, самоорганизующуюся систему [3]. П.И. Пидкасистый представляет самостоятельную познавательную деятельность «как систему, включающую в себя следующие основные компоненты: 1) содержательную сторону (знания, выраженные в понятиях или образах восприятий и

представлений); 2) оперативную (разнообразные действия, оперирование умениями, приемами как во внешнем, так и во внутреннем плане действий); 3) результативную сторону (новые знания, способы решений; новый социальный опыт, идеи, способности и качества личности)» [1, с. 108].

В работах Л.М. Кустова [4] и Е.А. Суховиенко [5] использован весьма плодотворный подход к анализу педагогической деятельности, опирающийся на ее структурно-функциональный инвариант. Последний содержит объектную и субъектную составляющие. Мы полагаем, что данный подход применим к анализу любого вида деятельности, в том числе и самостоятельной работы студентов. Спроектируем на нее указанный структурно-функциональный инвариант. Субъектная часть деятельности включает в себя интенциональный, когнитивный, операциональный компоненты и компонент опыта [3]. Субъектной части соответствует объектная, содержащая предмет деятельности, ее продукт, методы, средства и условия деятельности. В работе Г.П. Щедровицкого [6] также присутствует разделение деятельности на объектную часть, включающую исходный материал объектного преобразования, продукт деятельности, орудия преобразования и действия (процедуры деятельности), и субъектную часть, к которой относится индивид, интериоризованные средства и способности, необходимые для оперирования средствами осуществления деятельности и соответствующих процедур.

Субъектная часть самостоятельной работы студентов (рис. 2) включает интенциональный компонент – цели самостоятельной работы; когнитивный компонент – знания в данной предметной области; операциональный компонент – умения самостоятельной работы; компонент индивидуального опыта, содержащий подвергнутый анализу опыт практического осуществления самостоятельной работы. К объектной части самостоятельной работы относятся: ее предмет (познавательная задача); продукт – результат выполнения самостоятельной работы; процесс, а также условия протекания деятельности.

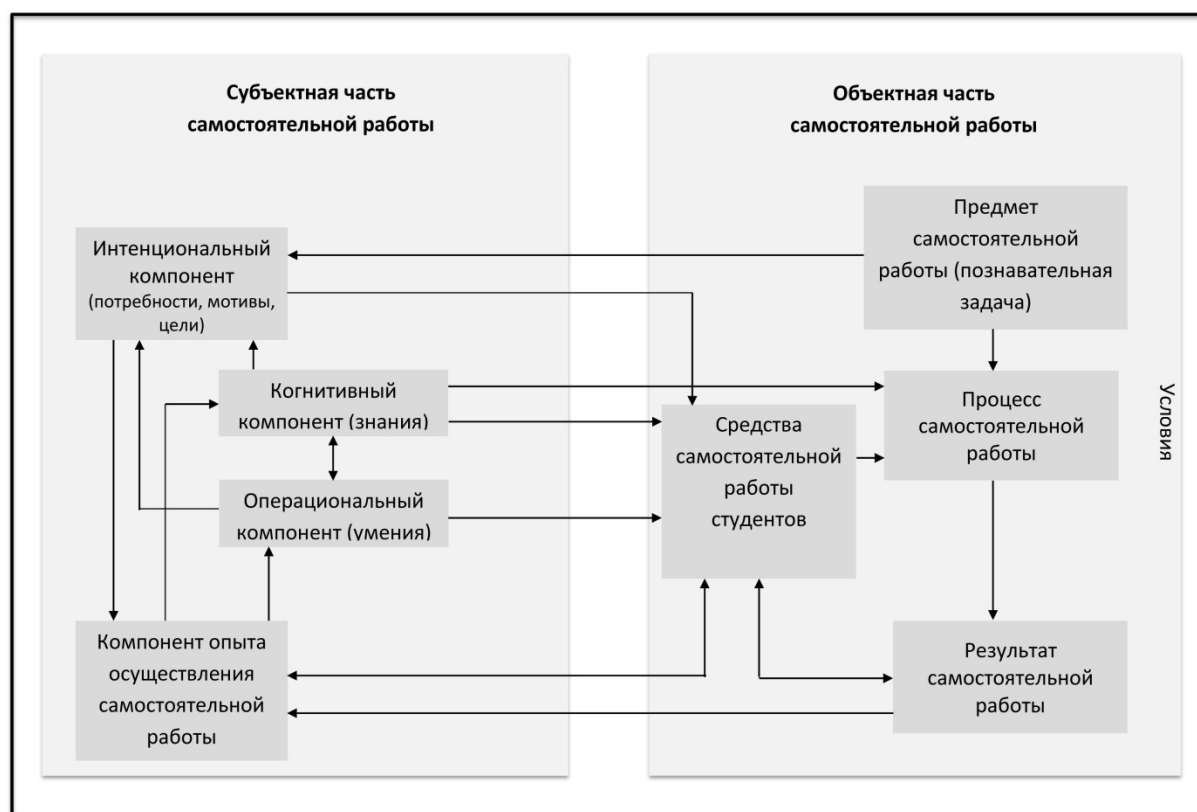


Рис. 2. Системное представление самостоятельной работы студентов

Компоненты субъектной части соотносятся с объектной частью самостоятельной работы. В частности, когнитивный компонент охватывает знания о предмете деятельности и предполагаемом результате, средствах и методах выполнения самостоятельной работы. Интенциональный компонент направлен на продукт – результат выполнения задания. Операциональный компонент отражает умения выполнения самостоятельной работы с помощью необходимых средств и методов. Компонент опыта выполняет функцию синтеза и хранения информации, полученной с помощью остальных компонентов, и одновременно является ее источником, позволяя не выполнять каждый раз все необходимые мыслительные операции, связанные с выполнением задания, а извлекать их результат из хранилища индивидуального опыта.

Компоненты субъектной и объектной частей связаны между собой в процессе осуществления самостоятельной работы студентов. Их функциональные связи показаны на рис. 2 стрелками. Основой самостоятельной работы является познавательная задача, выступающая как предмет учебной деятельности студента. Возникающая необходимость (поставленная педагогом познавательная задача) стимулирует работу интенционального компонента, направленного на постановку цели самостоятельной работы. Принятая студентом познавательная задача превращается в мотив.

Поставленная цель влечет обращение к компоненту опыта (Выполнялась ли ранее подобная работа? Каковы средства и методы ее осуществления?). Поиск ответа на эти вопросы стимулирует обращение к когнитивному (актуализация знаний) и операциональному (умения) компонентам. С привлечением знаний и умений цели самостоятельной работы конкретизируются, выбираются средства и осуществляется собственно выполнение задания. Завершается цикл познавательной деятельности обращением к компоненту опыта с целью сохранить полученные результаты. Таким образом, познавательные операции имеют место не только внутри самостоятельной работы, но и связывают объектную и субъектную части при выборе средств, постановке цели и т.д.

Личностно ориентированная парадигма требует рассматривать студента как субъекта познавательной деятельности. В применении к самостоятельной работе это означает, что он является субъектом обучения, а это требует формирования у него компонентов субъектной части деятельности – интен-

ционального, операционального, когнитивного и компонента опыта.

Главным признаком деятельности является ее предметность, поэтому основой для организации самостоятельной работы является содержание обучения, представленное в средствах обучения. Стоящая перед моделью конструктивная задача – обеспечение студентов средствами организации самостоятельной работы на основе информационных технологий требует учета не только внешних, но и внутренних компонентов самостоятельной работы студентов, а также анализа деятельности педагога в процессе обучения.

Я.И. Мельниченко [7] в модели перспективного проектирования и управления самостоятельной работой студентов выделяет два блока – проектирования и управления. Первый включает в себя принципы проектирования и собственно разработку системы заданий для самостоятельной работы. Второй предусматривает вариативное субъект-субъектное общение студентов с использованием Интернет, индивидуальную помощь студентам в проектировании и корректировке процессов личностного саморазвития. Логика нашей работы требует устранения такого искусственного разделения блоков, поскольку в условиях удаленного доступа управление самостоятельной работой должно быть непосредственно включено в систему заданий внутри электронного средства поддержки самостоятельной работы студентов. Однако ценным в подходе Я.И. Мельниченко является рассмотрение деятельности педагога, поскольку деятельность учения и деятельность преподавания неразрывно, хотя и косвенно связаны в ходе самостоятельной работы студентов.

Рассмотрим взаимосвязь деятельности педагога и обучаемого в традиционном обучении (рис. 3). Поставленная педагогом цель реализуется, с одной стороны, в создании у студентов положительных мотивов учения и в принятии ими целей изучения конкретного материала, а с другой стороны, в выборе преподавателем методов и средств обучения, осуществлении процесса обучения, диагностике и коррекции его результатов. Деятельность учения студента, с одной стороны, определяется целью его учения, а с другой стороны, каждый ее этап (выбор средств и методов, процесс деятельности и ее результат) непосредственно организуется и направляется педагогом.

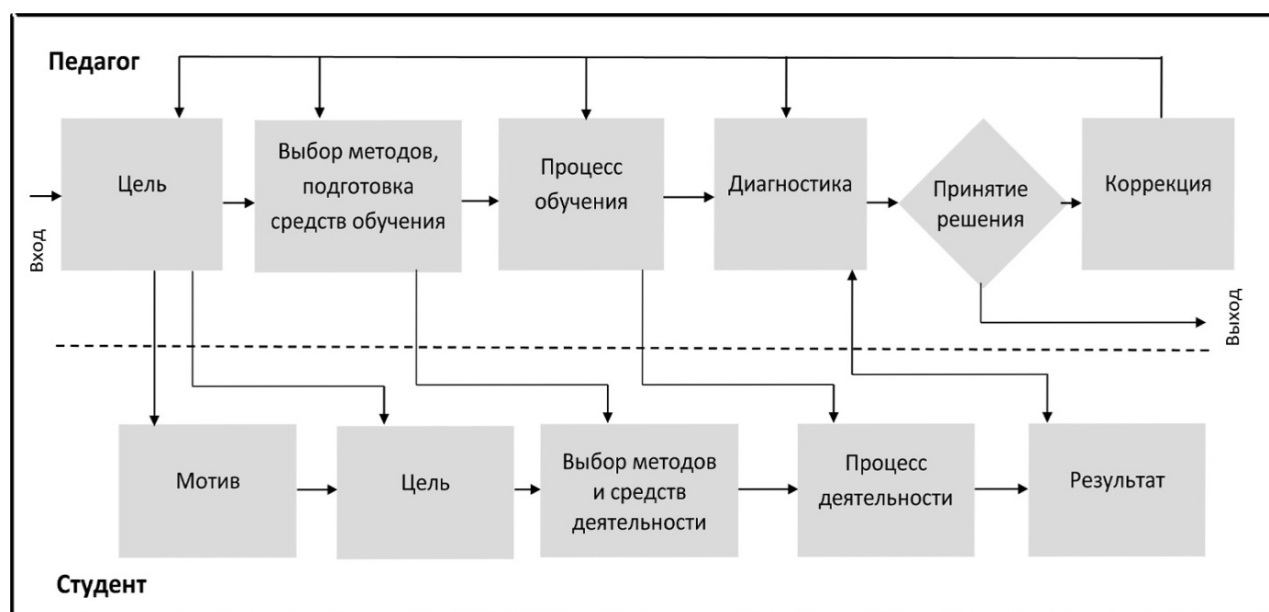


Рис. 3. Взаимодействие студента и преподавателя в традиционном процессе обучения

В ходе *самостоятельной работы* из данной схемы исключается непосредственное руководство процессом деятельности обучения (рис. 4).

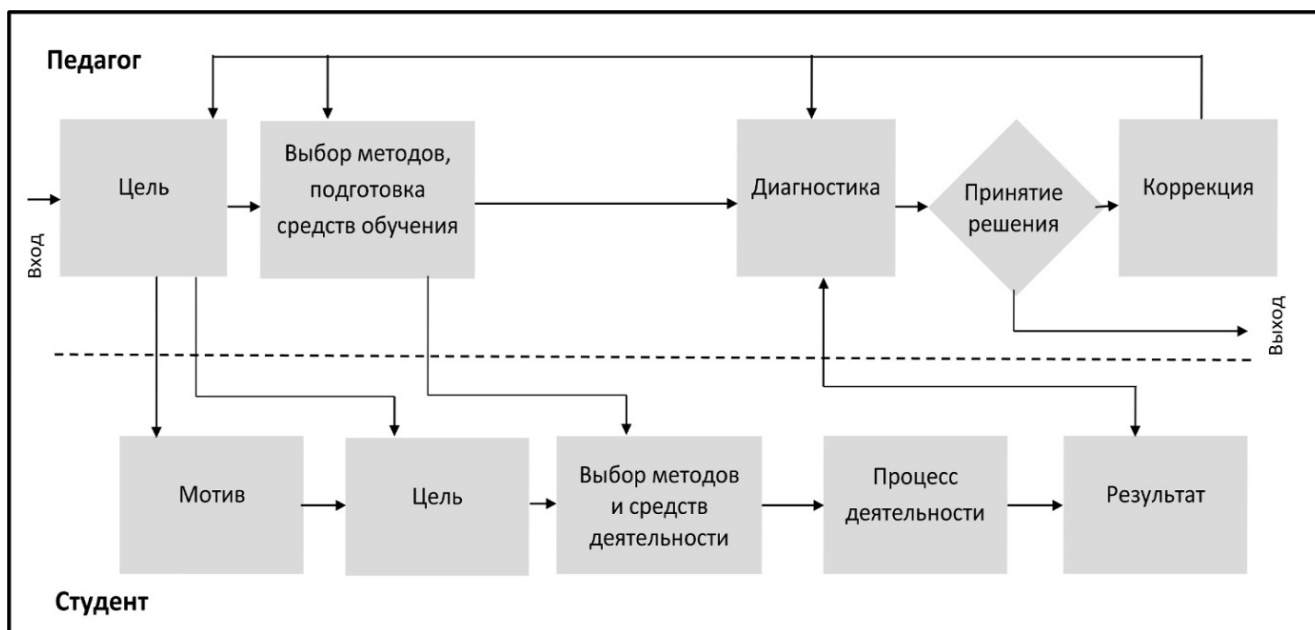


Рис. 4. Взаимодействие студента и преподавателя в ходе самостоятельной работы студентов

Однако в ходе самостоятельной работы в условиях применения *информационных технологий* в заочном обучении на долю педагога остается постановка цели и подготовка (или выбор) средств организации самостоятельной работы, которые и должны обеспечивать все компоненты деятельности студента, как внешние, так и внутренние (рис. 5).

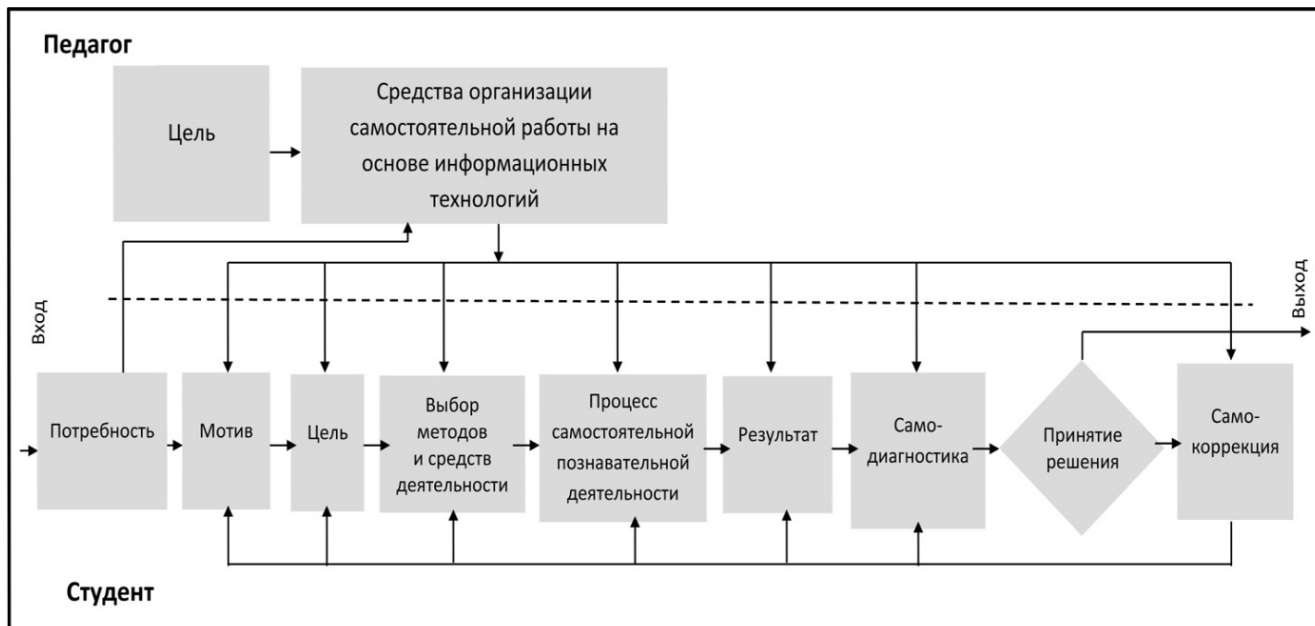


Рис. 5. Взаимодействие студента-заочника и преподавателя в ходе самостоятельной работы с применением информационных технологий

Таким образом, в центр модели самостоятельной работы студентов в условиях информатизации образования мы ставим электронное средство организации самостоятельной работы студентов (рис. 6). Оно опосредует взаимодействие внешних и внутренних компонентов самостоятельной работы.

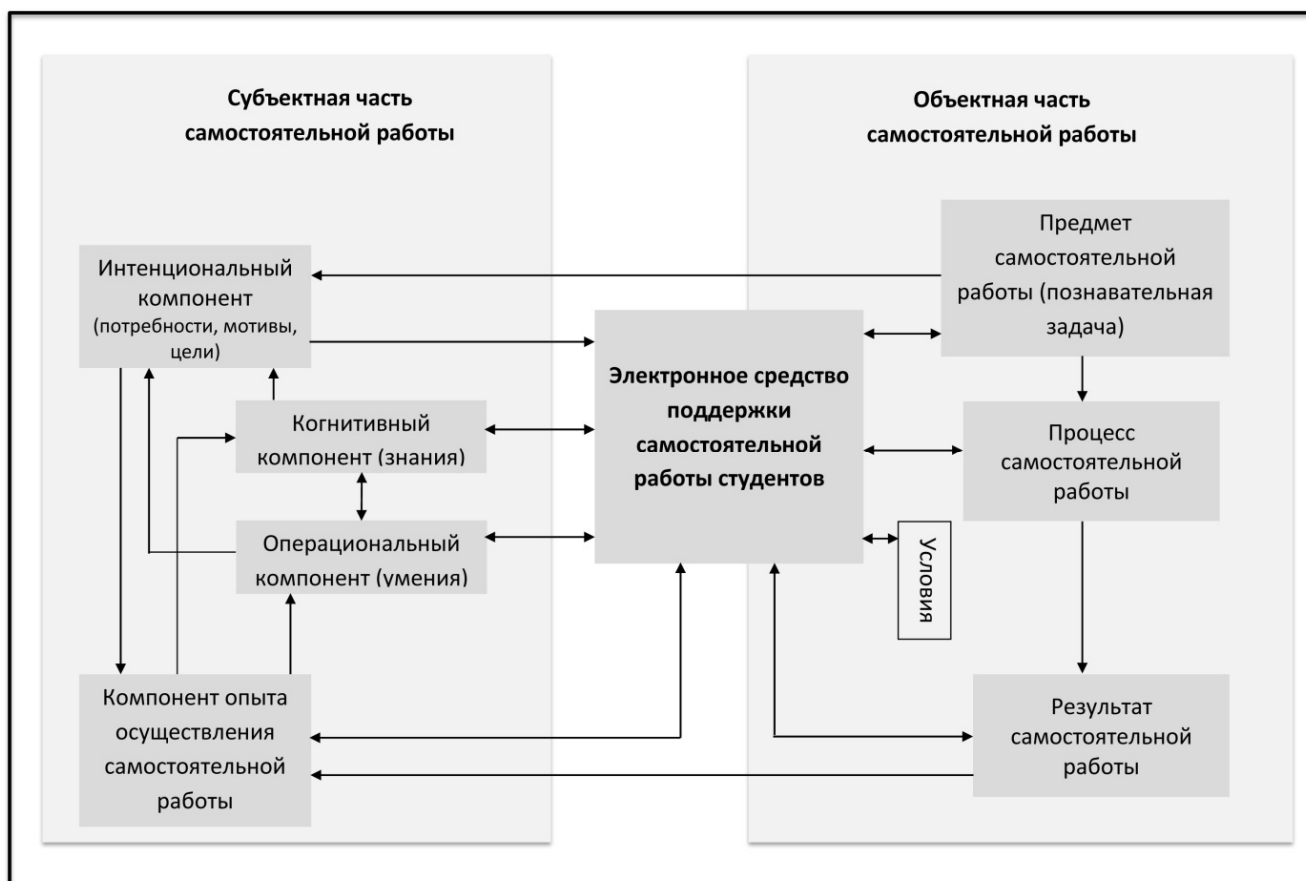


Рис. 6. Модель самостоятельной работы студентов в условиях информатизации образования

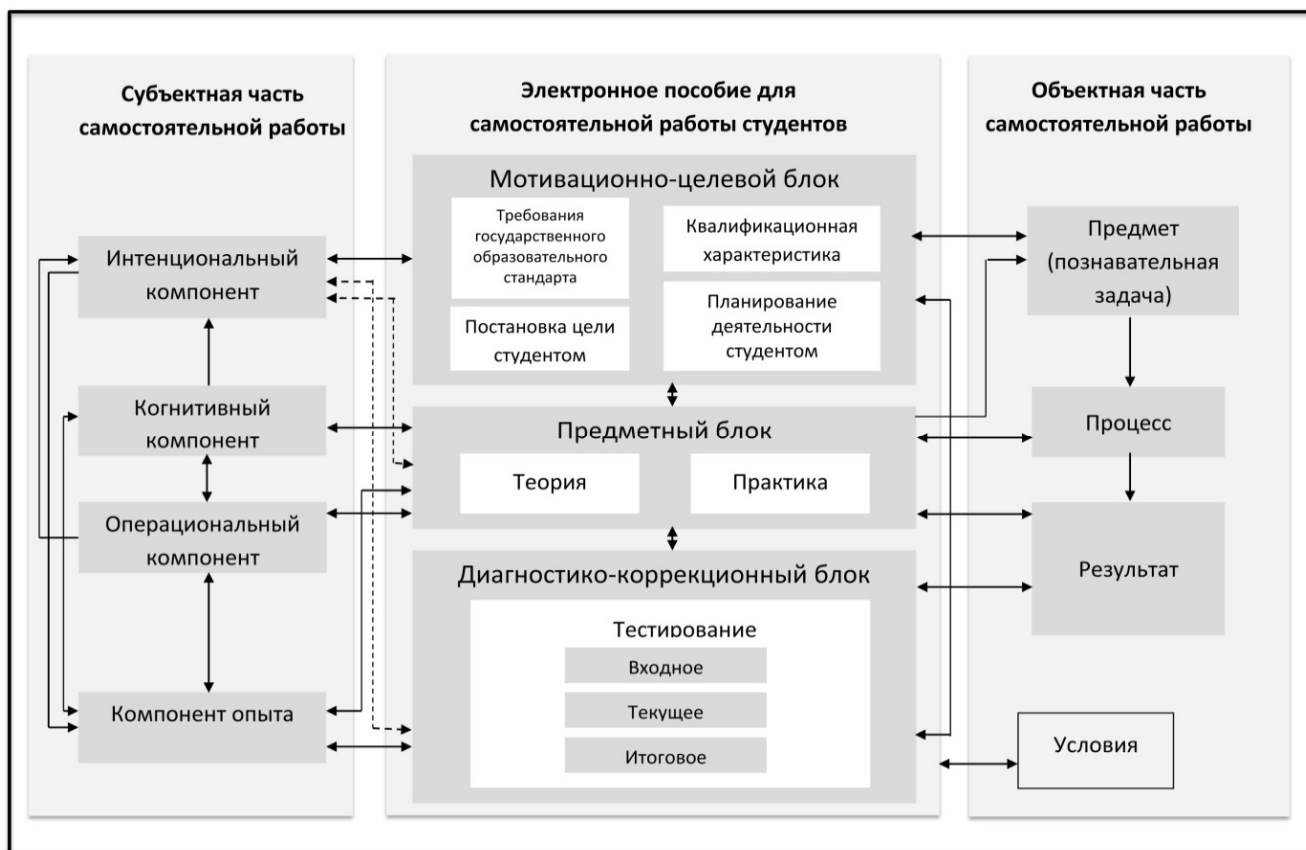


Рис. 7. Структура электронного средства поддержки самостоятельной работы студентов

В условиях отсутствия прямого контакта с преподавателем постановка познавательной задачи на различных этапах обучения осуществляется с помощью электронного средства поддержки самостоятельной работы. В субъектной части познавательная задача превращается в мотив и служит основой постановки цели самостоятельной работы (интенциональный компонент). Далее следует обращение к опыту, а затем актуализация имеющихся знаний и умений. Недостаток знаний и умений для решения поставленной задачи заставляет студента обратиться к электронному средству поддержки самостоятельной работы. Таким образом, электронное средство поддержки обеспечивает процесс самостоятельной познавательной деятельности, его содержание, средства и методы. Заметим, что в процессе самостоятельной работы электронное пособие обеспечивает дополнительную мотивацию деятельности за счет специфических для информационных технологий способов представления информации, т.е. оказывает влияние на интенциональный компонент самостоятельной деятельности студента. Полученный студентом результат самостоятельной работы контролируется электронным пособием и подвергается рефлексии с помощью компонента опыта. Такая организация познавательного цикла указывает на роль электронного средства поддержки самостоятельной работы студентов. Электронное учебное пособие должно обес-

печивать функционирование и развитие как внешних, так и внутренних компонентов самостоятельной работы студентов. Реализация присутствующих в модели условий самостоятельной работы в отсутствие непосредственного общения с преподавателем происходит также с помощью электронного учебно-методического пособия. Условиями эффективной организации самостоятельной работы студентов на основе информационных технологий являются индивидуальная траектория самостоятельной познавательной деятельности, технология самостоятельной работы студентов на основе структурирования учебного материала, организация учебно-познавательной деятельности студента на основе интерактивных иллюстраций и мониторинг учебной деятельности студента на основе компьютерной диагностики и самодиагностики.

Модель является основой как проектирования и создания электронных средств самостоятельной работы студентов, так и непосредственного осуществления самостоятельной работы студентов-заочников на основе информационных технологий. Стремясь установить соответствие электронного средства организации самостоятельной работы студентов-заочников модели, мы включаем в его состав три основных блока (рис. 7): мотивационно-целевой, предметный и диагностико-коррекционный.

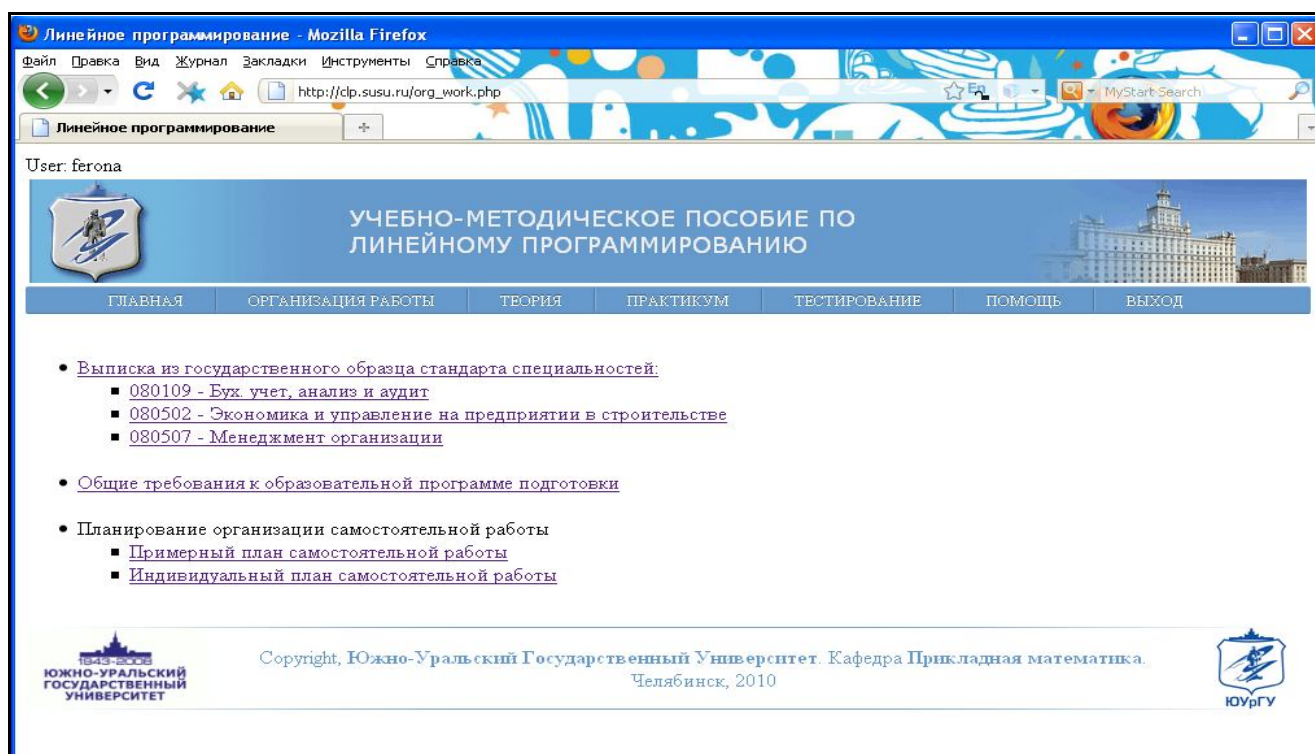


Рис. 8. Главная страница учебно-методического пособия по линейному программированию

Созданное на основе построенной модели электронное учебно-методическое пособие по линейному программированию (рис. 8) внедрено в учебный процесс Южно-Уральского

государственного университета и подтвердило свою эффективность в организации самостоятельной работы студентов-заочников.

#### Библиографический список

1. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. – М.: Педагогика, 1972.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
3. Волков, А.М. Деятельность: структура и регуляция. Психологический анализ / А.М. Волков, Ю.В. Микадзе, Г.Н. Солнцева. – М.: Изд-во МГУ, 1987.
4. Кустов, Л.М. Исследовательская деятельность инженера-педагога: основы педагогической теории. – Челябинск: ЧФ ИРПО, 1995.
5. Суховиенко, Е.А. Информационные технологии педагогической диагностики в обучении: теория и практика: моногр. – Челябинск: Южно-Уральское кн. изд-во, 2005.
6. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований (Методологический анализ) // Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993.
7. Мельниченко, Я.И. Личностно-ориентированный подход к организации самостоятельной работы студентов с использованием интернет-ресурсов: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2008.

## Bibliography

1. Pidkasisty, P.I. Independent activity of students. – Moscow: Pedagogy, 1972.
2. Leontiev, A.N. Activity. Consciousness. Personality. – M.: Politizdat, 1975.
3. Volkov, A.M. Activity: structure and regulation. Psychological Analysis / A.M. Volkov, Y.V. Mikadze, G.N. Solntseva. – Moscow: Moscow State University Press, 1987.
4. Kustov, L.M. The research activities of engineer-teacher: fundamentals of educational theory. – Chelyabinsk: BSF IPRO, 1995.
5. Sukhovienko, E.A. Information technology of pedagogical diagnostics in education: theory and practice: monograph / E.A. Sukhovienko. – Chelyabinsk: Publishing house South Ural, 2005.
6. Shchedrovitskii, G.P. System of Educational Research (Methodological Analysis) // Pedagogy and Logic. – M.: Castalia, 1993.
7. Melnichenko, Y.I. Student-centered approach to organizing the independent work of students using Internet resources: Thesis. ... Cand. Ped. Science. – Kazan, 2008.

Статья поступила в редакцию 04.03.11

УДК 378:78

**Petelina E.A. THE MUSICAL ABILITIES OF AN INDIVIDUAL AND THEIR MANIFESTATIONS IN MUSICAL ACTIVITY.** The author of the research enlarges on the issue of developing musical abilities in regard to specific individual and psychological aspects of personality which manifest themselves in cognitive psychological processes. The study emphasizes the significance of the main components of musical abilities as well as the artistic and creative potential which predetermines the professional musician's formation.

**Key words:** musical abilities, sensation, perception, attention, conception, ear for music, imagination, memory, mentality.

*E.A. Петелина, доц. ВГПУ, г. Воронеж, E-mail: lemononline@mail.ru*

## МУЗЫКАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ И ИХ ПРОЯВЛЕНИЕ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Автор исследования раскрывает проблему развития музыкальных способностей, рассматривая их как специфические индивидуально-психологические свойства личности, которые реализуются в форме познавательных психических процессов. В работе подчеркивается значение основных составляющих музыкальных способностей, а также творческо-креативного потенциала без которого невозможно становление музыканта-профессионала.

**Ключевые слова:** музыкальные способности, ощущение, восприятие, внимание, представление, музыкальный слух, воображение, память, мышление.

Проблема способностей как признают ученые (С.М. Годник, К.К. Платонов, Б.М. Теплов, М. Цыпин, В.Д. Шадриков и др.) является трудной и далеко неоднозначной в психологии и педагогике. Способности В.Д. Шадриков определял как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации какой-либо деятельности [1]. Однако, говоря о способности, необходимо сказать об одаренности, которая представляет собой высокий уровень нескольких способностей, определяющий диапазон деятельности, в которой субъект может достичь успехов. Одаренность, как заметили Д.Б. Богоявленская, Д. Гилфорд, П. Торренс и др. пересекается с понятием *интеллекта* и предстает в двух видах: интеллектуальной и творческой. Одаренность является основой развития музыкальных способностей, но сама представляет собой независимый от них фактор [2]. В.Д. Шадриков отмечает, что важнейшим вопросом современной психологии представляется «установление взаимосвязи и отношений психической функции одаренности и способности» [1]. С. Л. Рубинштейн рассматривает психологические функции как «продукт продолжительного анализа», выделяющего различные психические процессы, соотнесенные с окружающим миром, т.е. с предметами, их сущностью, свойствами, отношениями, качествами [3]. Одаренность определяет «более синтетические комплексные свойства личности», сложившиеся в результате разделения труда. Другими словами одаренность характеризуется синтетичностью, а способностям присущи аналитичность и конкретность (соотнесенность к условиям конкретной деятельности).

Музыкальные способности и задатки есть свойства: первые – функциональных систем, вторые – компонентов этих систем. Поэтому необходимо говорить только о *системном* развитии тех компонентов в музыкальной одаренности, которым эти свойства присущи. Отсюда следует, по мере форми-

рования системы, будут меняться ее свойства, которые определяются компонентами системы и их связями.

Указывая на локальный характер отдельных свойств, Б.Л. Яворский связывает способности с личностью музыканта, с его культурой в целом. Структура любой способности сложна и многогранна, не все ее компоненты развиваются одинаково и одновременно, так как имеют разную природу. Следовательно, только «своеобразная иерархия этих структур, наличие богатых компенсаторных механизмов» [4] определяют в каждом отдельном случае содержание способности и пути ее формирования. Рассмотрим содержание музыкальных способностей.

В музыкально-педагогической практике музыкальные способности рассматриваются как специфические индивидуально-психологические свойства личности, которые реализуются в форме познавательных психических процессов (Э.Б. Абдуллин, А.Л. Готсдинер, Г.С. Тарасов, Б.М. Теплов, Г.М. Цыпин, В.Д. Шадриков и др.). К ним относятся: ощущение, восприятие, внимание, представление, музыкальный слух, воображение, память, мышление, чувство ритма, музыкальность и др.

*Ощущение* – это процесс, в котором происходит отражение отдельных свойств музыкального явления и который связан с практической деятельностью человека. Ощущение звука отражает в сознании его характеристики – высоту, силу, тембр, длительность, а также аффективные эмоциональные переживания («грустно», «приятно», «торжественно» и т.д.).

*Восприятие* – процесс построения целостного отражения в сознании музыкального явления, на который оказывают влияние прошлый музыкальный опыт субъекта, его мотивы и задачи деятельности, установки, интересы, мировоззрение, эмоциональное состояние. Восприятие не отвечает музыкальным ощущениям одномоментно, а развивается во времени и пространстве. Постигание сущности восприятия музыкального явления связано с двумя типами классификации восприятия.



Первый основан на множестве анализаторов, в соответствии с которыми различают *слуховые, осязательные, кинестетические, зрительные восприятия*. Другим классификационным признаком является *форма существования материи в качестве основы для восприятия* – пространство, время, движение.

В музыкальной деятельности выраженность восприятия музыкальной действительности определяется трехуровневой иерархической системой *сенсомоторных, перцептивных и интеллектуальных действий*. *Сенсомоторные действия* обеспечивают слуховые, зрительные, осязательные ощущения, а также первичные познавательные процессы при непосредственном воздействии физических раздражителей (звучащей музыки, нотного текста) на рецепторные поверхности органов чувств. Посредством *перцептивных действий* осуществляется переход от ощущений к восприятию элементов музыкальной предметности (фактурных, ладовых, мелодических, ритмических, тембровых, динамических особенностей музыкального языка произведения). В результате *интеллектуального действия* в сознании музыканта формируются разномасштабные музыкальные представления, связанные с познанием морфологии, синтаксиса и семантики музыкального языка произведения. Сообразно иерархии соподчиненных масштабно-временных уровней музыкальных построений различают и масштабно-временные уровни слуховых представлений – от интонации и мотива, фразы и предложения до формы в целом.

*Внимание* – процесс настройки обучающегося на восприятие и воспроизведение музыкального явления. Динамическая сторона внимания проявляется в степени направленности на объект музыкальной деятельности с целью обеспечения адекватно необходимого времени для успешного решения поставленной задачи. В этом случае внимание можно рассматривать как систему контроля и самоконтроля музыкальной деятельности и как способность глубоко концентрироваться на какой-либо музыкальной проблеме в течение длительного времени. Различают несколько видов и свойств внимания. *Непроизвольное внимание*, наиболее прочно и генетически обусловленное, связано с неожиданностью, яркостью, новизной и т.д. В музыкальной деятельности субъект невольно обращает внимание на: фальшивую ноту, неверную интонацию, неожиданное *forte*, крик вместо пения, неожиданную паузу – остановку и другие отклонения от нормы. *Произвольное внимание* связано с волевым усилием, совершаемым с целью выполнения определенной задачи. Оно не передается по наследству, а формируется в процессе обучения. Прочтение нотного текста, выявление артикуляционных, аппликатурных особенностей, исполнительский анализ, темп, динамика, стиль и т.д. требуют осознанного, избирательного, сосредоточенного внимания, которое развивается в процессе обучения музыке. *Послепроизвольное внимание* связано с автоматизацией деятельности по концентрации сознания на музыкальном явлении. Этот тип внимания не требует волевых усилий, работа идет вдохновенно в силу ценности изучаемого музыкального материала и соответствует внутреннему состоянию человека, а также связи с общей направленностью личности.

*Представление* – способность создавать слуховой образ музыкального явления, который возникает путем воспроизведения его в памяти или воображении на основе предшествующего музыкально-эстетического опыта (музыкально-слуховых ощущений, восприятий). Для человека представление важно как условие, обеспечивающее анализ многоголосной ткани произведения и выбор опорных сигналов по их значимости. Звучание любого произведения (кроме одноголосных мелодий) обладает всеми тремя измерениями пространства: глубиной (расположение на функционально-разнородные планы), вертикалью (дифференциация линий по высотнорегистровому положению), горизонталью (время, необходимое для развертывания музыкальной формы-процесса) [5].

*Музыкальный слух* – способность человека воспринимать, представлять и воспроизводить высоту музыкальных слухов [6]. Различают *абсолютный слух* (способность узнавать и воспроизводить высоту отдельного звука без относительно другого известного звука) и *относительный музыкальный*

*слух* (способность узнавать и воспроизводить высоту отдельного звука путем сравнения с другим известным звуком). Музыкально-слуховые представления являются основой *гармонического, тембро-динамического, внутреннего слуха*.

*Внутренний слух* понимается как особая способность «к представлению и переживанию музыки вне опоры на внешнее звучание» [7]. В процессе накопления музыкального опыта (музыкальной деятельности) внутренний слух постоянно развивается, «эволюционируется», прогрессирует от первичных представлений (Е. Эфрусси, И.Т. Назаров) через «произвольное» оперирование музыкально-слуховыми представлениями (Б.М. Теплов) до музыкальной деятельности, связанной с музыкальным воображением (С. Л. Рубинштейн). Без музыкального внутреннего слуха и представлений невозможно подобрать по слуху мелодию, аккомпанемент, мысленно без инструмента проиграть нотный текст и т.д.

*Гармонический слух* – это способность воспринимать качество созвучий и характер их связи, а также создания музыкального образа с помощью одновременных сочетаний нескольких звуков. Он базируется как развитых предшествующим опытом музыкальных представлений и проявляется в процессе музыкальной деятельности. Гармонический слух различает три стороны музыкальных представлений. К двум сторонам – восприятию «характера звучания вертикали» (Ю.Н. Тюлин) и восприятию ладовой функций аккордов необходимо добавить третью сторону – эмоционально-художественную, без которой, как правило, слуховые представления музыкального явления бывают неполными.

Разнообразное, целенаправленное движение гармонии, красочное гармоническое сочетание звуков вертикали, модулирование, смысловая связь меняющихся тональностей еще не дают полного представления музыкального образа, необходимо прочувствовать *тембро-динамическую* характеристику звучащего музыкального произведения. Проявление музыкально-слуховых представлений в отношении тембра и динамики обычно называют «*тембро-динамическим слухом*» (Г.М. Цыпин). Музыкальная действительность предстает перед слушателем в огромном тембро-динамическом многообразии музыкальных инструментов, голосов и их сочетаний. Способность слышать тембровые оттенки вокалистов, хора, инструментов, ансамбля, оркестра и т.д. позволяет субъекту интерпретировать звуки в художественно-эстетических целях, создавать желаемый музыкальный образ, воплощать в жизнь замысел и идеи автора и исполнителя. Создание в процессе музыкальной деятельности тембро-динамических коллизий музыкального явления есть проявление художественно-эстетической категории искусства.

*Воображение* – способность создания музыкальных явлений посредством перестройки, переработки предшествующего опыта, трансформации интеллектуальных и музыкально-эстетических представлений. Воображение является базисом творчества, при этом оно детерминирует протекание конкретных познавательных, эмоциональных, интеллектуальных, музыкальных, педагогических и других процессов, подчеркивая их творческую природу, нередко предвосхищая результаты соответствующей деятельности: «эмоционального предвосхищения» (А.В. Запорожец), «продуктивного восприятия» (П.И. Зинченко), «двигательной активности» (Н.А. Бернштейн).

Воображение необходимо отличать от мышления, восприятия, памяти. Основным содержанием мышления являются понятия, которые обобщают и опосредуют познание музыкально-художественного мира, а воображение раскрывает мир в конкретно-образных формах в виде ярких представлений. Нельзя забывать и того, что образы, возникающие в воображении, достаточно отдалены от реальности (в восприятии, напротив, проявляется непосредственное воздействие действительности) и возникают независимо от воздействия объекта на органы чувств. Память всегда восстанавливает прошлое, которое уже прочувствовано. Воображение связано и с прошлым, и с настоящим, и с будущим.

Музыкальное воображение синтезирует внутрислуховые представления, использует весь технический и художественный потенциал для воплощения художественного замысла музыкального произведения. Оно всегда забегает вперед, предупреждает и, тем самым, направляет исполнителя к созданию музыкального образа.

*Память* – это одно из необходимых проявлений музыкальных способностей в плодотворной музыкальной деятельности личности. *Музыкальная память* – это способность приобретать впечатления музыкальной действительности, а также запоминать, узнавать и воспроизводить музыку без нот путем закрепления, сохранения и, главное, обязательного использования человеком своего музыкального опыта. Индивидуальные особенности памяти могут проявляться через способность запоминать и воспроизводить систему двигательных операций (моторика, ловкость пальцев, уверенная координация левой и правой руки и т.д.). *Двигательная память* служит основой для быстрого и уверенного освоения музыкальных инструментов, развития навыков и автоматического непроизвольного запоминания музыкального произведения.

Практически одновременно с двигательной памятью формируется *эмоциональная память*, представляющая собой *запечатление пережитых чувственных музыкальных эмоциональных состояний*, то есть эмоциональных реакций на познание огромного и содержательного мира человеческих чувств (Б.М. Теплов). Эмоциональная память – это опыт музыкального переживания, сохраненный, узнаваемый и воспроизведенный как в сознании человека, так и в реальном творчестве. Она сигнализирует о том, как удовлетворяются наши музыкальные интересы и потребности во взаимоотношениях с окружающим миром.

В формировании музыкального образа огромную роль играет *слуховая память*. У музыканта дифференциация слуховой памяти достигает поразительно высокого уровня: она фиксирует звуковысотность (в том числе абсолютную память звука); тембр голоса, музыкальных инструментов, различных тембровых сочетаний; лад; ритм; метр; жанр; стиль эпохи, композитора; содержание музыкального произведения, музыкального образа, структуры и т.д. *Осязательную память* можно назвать в известном смысле профессиональным подвидом памяти музыканта, так как без нее невозможна не только исполнительская деятельность, но даже просто обучение игре на музыкальном инструменте.

*Зрительная память* позволяет распознать живой, созданный звуком образ, который начинается, как отмечает Г.М. Коган, с чтения нот с листа. Та застывшая музыка, которая написана на листе нотной бумаги, не зазвучит без включения зрительной памяти. Она дает возможность представить нотный текст музыкального произведения, клавиатуру, вообразить графическое, пространственное изображение музыкального произведения, цветовое решение создаваемого образа. Однако, зрительная память – это не только знаковое (символическое) изображение музыкального образа, но и тот зрительный ассоциативно-памятный ряд, из которого вырастает слышимая звуковая музыкальная панорама.

*Музыкальное мышление* – процесс, отражающий в сознании обобщение и переосмысление художественно-эстетических впечатлений и взаимодействия человека с явлениями музыкальной действительности. Первоосновой музыкального мышления выступает интонационное восприятие сущности музыки, с помощью которого раскрываются средства музыкальной выразительности, понимается содержание музыкальной композиции, стиля автора, исполнителя, эпохи. Музыкальное мышление позволяет рассмотреть не только внешнюю сторону предмета – чувственное восприятие, но и рассмотреть сущностные внутренние связи и отношения, закономерности развития. Мышление как вид деятельности совершается сознательно регулируемые интеллектуальными операциями – сравнением, анализом, синтезом, абстракцией, обобщением, конкретизацией и протекает в определенных (единичных, частных, общих) формах – понятиях, суждениях, умозаключениях. Мыслительные действия дают возможность

понять логику организации разнородных звуковых структур, находить сходство и различие, устанавливать взаимосвязи и на основе суждения вырабатывать понятия, что позволяет познать музыкальную действительность более глубоко, чем через чувственный опыт.

В процессе развития мышления преобразование музыкальной действительности в сознании музыканта происходит неравномерно, выявляя разные грани мышления. В этом случае можно выделить: инструментальное, гармоническое, линейное, полифоническое, креативное, латеральное и др. мышление.

*Инструментальное мышление.* Музыкальный инструмент (точнее, способ звукообразования) оказывает огромное влияние на становление музыкального мышления и долгое время доминирует в осознании, оказывая влияние на создание музыкального образа. Например, у баянистов и аккордеонистов мышление более абстрагировано и синтезировано (специфика инструмента – кварто-квинтовое построение левой клавиатуры, связанное с функциональностью T, S, D и готовые аккорды), что позволяет быстрее подбирать по слуху и т.д. У пианистов музыкально-слуховые представления более целостные, красочные. Ладовые функции не сводятся к «трем аккордам», а растекаются во всем многообразии аккордовых последовательностей. У пианистов следует также отметить заметное равновесие гармонического и линейного мышления.

*Гармоническое мышление.* Преобладают аккордово-функциональные музыкально-слуховые представления, когда каждый музыкальный звук связан с определенной ладовой функцией. Гармоническое мышление чаще проявляется у баянистов, аккордеонистов, гитаристов.

*Линейное мышление* проявляется в четких ощущениях, восприятии и воспроизведении последовательного движения звуков – мелодии, которая господствует над гармонией. Заметно преобладание мелодического, линейного мышления у вокалистов, скрипачей.

*Полифоническое мышление* отличается ощущением самостоятельности и равновесия голосов, выстроенных в определенной ладовой системе. Специфика восприятия и отзывчивости заключается в понимании логики полифонического развития музыки. «Эмоциональные реакции на полифоническую музыку зависят от системы развития интеллектуальных качеств, ибо сложность слухового восприятия и воспроизведения полифонической фактуры требует дополнительной понятийной ориентировки в изучаемом музыкальном материале» [8].

Становление музыканта невозможно без развития его творческо-креативного потенциала. Под *креативностью* понимают творческие возможности человека и его способность проявлять значимую творческую активность. Креативность является сущностным человеческим фактором, проявляющимся в мышлении, чувственности, волнении, и выступает как творческая составляющая во всех сферах человеческой деятельности. Большое влияние на развитие креативности оказывает личностные качества индивида: любознательность, эмоциональность, музыкальность, способность конкретизировать и т.д. Среди выделенных *факторов* креативного музыкального мышления особое место занимают:

- доминирующая чувствительность к музыкально-эстетическим проблемам (способность вычленив проблему);
- беглость музыкального мышления, идей;
- музыкально-ассоциативная беглость (количество музыкальных, культурологических аналогий, синонимов, метафор и т.д.);
- спонтанная гибкость (способность переноса музыкальной практики и опыта в теорию и наоборот);
- адаптивная гибкость к разным музыкальным стилям (нестандартное мышление);
- оригинальность (способность менять музыкально-слуховые представления о музыкальном произведении и интерпретировать его по-новому).

В современных условиях содержание творческой деятельности характеризуется качественными показателями: действенностью, интенсивностью, уровнем, устойчивостью, ши-

ротой. Последний показатель «широта» продуцирует новые идеи, ломает стереотипы, разрабатывает старые схемы. Мышление «вширь» – *латеральное мышление* (лат. *Lateralis* – боковой) – не отражает только нужные подходы, отбрасывая другие, а выискивает самые лучшие и многообещающие.

Развитию воображения помогает *эвристическое мышление*, основанное на реализации различных творческих задач, инициативы, находчивости. Эвристический потенциал содержится в различных гармонических задачах, поисковых и исследовательских действиях при аранжировке и переложении музыкальных произведений, в образно-сюжетной и исполнительской интерпретации музыкальных произведений.

Во многом музыкальная деятельность зависит от интеллектуальной активности личности, то есть способности разумно действовать, рационально мыслить, хорошо справляться с жизненными обстоятельствами. Интеллект, как замечал Е.А. Климов, – «относительно устойчиво присущая человеку и развивающаяся в течении жизни система свойств качеств, действий в области его познавательной активности, ориентировки во внутренних (психологических) и внешних обстоятельствах жизни и деятельности, включая обстоятельства общественной среды» [9]. Предметная область деятельности человека, бесспорно, влияет на развитие его познавательных способностей, то есть на интеллект. Педагог-музыкант, как и музыкант-исполнитель должен обладать развитым теоретическим и практическим умом. Ведь без хорошей теоретической музыкальной подготовки невозможна плодотворная практика исполнительской деятельности музыканта.

*Чувство ритма* (греч. *Rhythmos* – соразмерность, стройность) – закономерное и точное периодическое чередование состояний движения и покоя, моментов напряжения и ослабления, ускорения и замедления в различных видах искусства (музыка, танец, поэзия и др.) [10]. Клагес (Klages) определяет ритм как возвращение подобного через одинаковые промежутки времени [11]. Музыкальный ритм является основным выразительным и формообразующим средством музыки. Он понимается как временная организация музыкальных элементов и закономерное чередование музыкальных звуков.

Продолжительность и периодичность чередования ритмических единиц обуславливается такими категориями как темп и метр. *Темп* (греч. *Metron* – мера, размер) служит мерилем соотношений звуков во времени – пространстве и понимается как *урегулирование ритмического развития музыкального сочинения*. *Темп* (лат. *Tempus*-время) – это скорость (быстрота) движения метрических единиц. *Чувство ритма* основано на восприятии ритмической организации различной длины звуков как в ближайших (внутри такта, мотива) так и в отдаленных их соотношениях (периоды, крупные разделы музыкальной формы). Оно, как отмечают Э. Жак Далькроз, К. Орф, В.Н. Холопова, Г.М. Цыпин и др., представляет собой основную музыкальную способность, необходимую для полноценной музыкальной деятельности. Исследователи в качестве главных структурных компонентов чувства ритма включают темп, акцент, соотношение длительностей во времени (метр), диалектическое соединение которых и образуют данный феномен.

Ритмичность музыканта представляет собой внутреннюю структурированную упорядоченность логики развития музыкального сочинения и его внешних проявлений. Она зависит от ощущений пространства, времени, точности и ловкости мышечных усилий и формируется в процессе музыкально-ритмического воспитания.

*Музыкальность* – комплекс природных задатков, обеспечивающих возможность воспитания в человеке музыкального вкуса, способности полноценного восприятия музыки [12]. Б.М. Теплов научно обосновал и разработал понятие «музыкальность». Автор рассматривает музыкальность с двух сторон – музыкально-слуховой и эмоциональной во взаимозависимом единстве как целостное образование. Он определяет «ядром» музыкальности «эмоциональную отзывчивость на музыку», где главное – «способность переживания музыки как выражения некоторого содержания» [13]. Б.М. Теплов выводит музыкальность из индивидуально-психологической характеристики личности и рассматривает ее как следствие определенного сочетания способностей, то есть взаимодействие специфических проявлений психических свойств человека и общих качеств личности (быстрота, сила воображения, инициатива, способность эмоционально погружаться в художественное произведение, сострадание, внимание, память, уровень знаний и умений, жизненный опыт и др.), которые участвуют в любой художественной деятельности. По Б.М. Теплову в основе музыкальности лежат три способности: ладовое чувство, музыкально-ритмическое чувство и способность пользоваться слуховыми представлениями.

А.Л. Готсдинер и В.Н. Мясищев видят в музыкальности глубоко личностные качества, постепенно становящиеся доминирующим состоянием личности и характеризующиеся особой реакцией и субъектным отношением к воздействию музыки – остротой, глубиной и богатством оттенков. Музыкальность «выражается в особой восприимчивости индивида к звучащей музыке и повышенной впечатлительности от нее» [14]. К.В. Тарасова включает в структуру музыкальности подструктуры познавательных музыкальных способностей (сенсорных, интеллектуальных и др.) и понимает музыкальность как многоуровневую систему «собственно музыкальных общих и частных способностей, ответственных за формирование художественного музыкального образа» [12].

Как видно из анализа, музыкальность постоянно рассматривается как *реакция на музыку*, хотя можно было наблюдать музыкальный отклик на природу, на определенные психические состояния (любовь, скорбь, восторг и др.), на жизненные явления. В данном случае речь идет не о прямой реакции слуховых рецепторов на музыкальные явления, которые каждый раз должны выстраивать соответствующие комбинации для перевода чувственных восприятий в эмоции и сознание, а от изнутри звучащем, частично организованном личностном музыкальном пласте, который проявляется не только в музыкальной деятельности, но и «омузыкаливает» предметы, явления, образы и т.д. Поэтому *музыкальность* можно трактовать и как способность личности к «омузыкаленному» видению и восприятию мира, благодаря которой вся окружающая человека действительность имеет тенденцию к интонационному переживанию в форме музыкальных образов.

#### Библиографический список

1. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М., 1996. – 320 с.
2. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов –на-Дону: Изд. РГУ, 1983. – 173с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 705 с.
4. Яворский, Б.Л. Статьи, воспоминания, переписка / Б.Л. Яворский. – М., 1964. – Т.1.- С. 285-287
5. Цыпин, Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
6. Цыпин, Г.М. Музыкант и его работа: проблемы психологии творчества. – М.: Сов. композитор, 1988. – Кн. 1.
7. Цыпин, Г.Н. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2001.
8. Олейник, М.А. Формирование личностно-ориентированного мышления будущего учителя музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1998.
9. Климов, Е.А. Психология личности. – М.: Просвещение, 1970.
10. Карцев, С. В. Педагогические условия музыкально-ритмического воспитания будущих актеров в вузе: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Тамбов, 2009.
11. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА. – М., 2006.

12. Тарасова, К.В. Онтогенез музыкальных способностей. – М., 1993.
13. Теплов, Б.М. Избранные труды. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1, Т. 2.
14. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология. – М.: МИП «МВ Магистр», 1993.

## Bibliography

1. Shadrikov, V.D. Psychology of activity and human abilities. – Moscow, 1996.
  2. Bogoyavlenskaya, D.B. Intellectual work as an issue of creative activity. – Rostov-on-Don: Publishing house of RSU, 1983.
  3. Rubinstein, S.L. Fundamentals of general psychology. – St. Petersburg: Piter Kom, 1998.
  4. Yavorsky, B.L. Articles, memoirs, letters. – Moscow, 1964. – Vol. 1.
  5. Tsylin, G.M. Teaching to play the guitar. – Moscow: Prosveschenie, 1984.
  6. Tsylin, G.M. The musician and his work: issues of creativity psychology. – Moscow: Soviet composer, 1988. – Vol. 1.
  7. Tsylin, G.M. The art of musical performance: theory and practice. – St. Petersburg: Aletya, 2001.
  8. Oleynik, M.A. Formation of personality-oriented mentality of a future music teacher: abstract of the the doctoral thesis candidate of science in pedagogy. – Volgograd, 1998. – 19 pp.
  9. Klimov, E.A. Psychology of personality/ E. A. Klimov. – Moscow: Prosveschenie, 1970.
  10. Karstev, S.V. Pedagogic conditions of musical and rhythmic training of future actors at university: abstract of the the doctoral thesis (candidate of science in pedagogy). – Tambov, 2009.
  11. Philosophical encyclopedic dictionary. – Moscow: INFRA, 2006.
  12. Tarasova, K.V. Ontogenesis of musical abilities. – Moscow, 1993.
  13. Teplov, B.M. Selected works. – Moscow: Pedagogika, 1985. – Vol. 1-2.
  14. Gotsdiner, A.L. Music psychology. – Moscow: MIP "MV Magistr". 1993.
- Статья поступила в редакцию 15.03.11*

УДК 371.351.851

**Osinceva L.M. THE TNEORETICAL MODEL OF TNE IMPROVEMENT MORAL-LEGAL QUALITIES OF STUDENT'S PERSONALITY, MVD RUSSIAN'S INSTITUTES.** In this artical the author has described the theoretical model of the improvement moral-legal qualities of student's personality MVD Russian's institutes.

The base of the model is technological algorithm, which includes three main components:

The problems moral-legal bringing up students of MVD Russian's institutes;

The acting program of teachers in bringing up students;

The model of moral-legal qualities of student's personality.

**Key words: theoretical model, moral-legal qualities of students, educational process of students in MVD Russian's institutes.**

**Л.М. Осинцева, асп. каф. управления образованием и прикладной психологии АлтГПА,**  
г. Барнаул, E-mail: osinal77@mail.ru

## ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ УЛУЧШЕНИЯ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ

В этой статье автор описала теоретическую модель улучшения нравственно-правовых качеств личности курсантов вузов МВД России. Базой модели является технологический алгоритм, который включает три главных составляющие:

– проблемы нравственно-правового воспитания курсантов вузов МВД России;

– исполняющую программу педагогов по воспитанию курсантов;

– модель нравственно-правовых качеств личности курсантов.

**Ключевые слова: теоретическая модель, морально-нравственные качества курсантов, образовательный процесс курсантов в вузах МВД России.**

В настоящее время, когда в России идет процесс определения ценностных ориентиров, соответствующих современным реалиям, ведущей проблемой становится обретение нравственного стержня, общепризнанных, традиционных для России идеалов и ценностей, национальной идеи. Это важно и для страны, и для общества в целом, и для человека, поскольку помогает ему адаптироваться к изменившимся условиям, осмыслить свое место во вновь возникшей системе общественных координат. Ныне материальные ценности доминируют над нравственными, поэтому у молодых людей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме. Высокий уровень преступности вызван общим ростом агрессивности и жестокости в обществе. Молодежь отличает эмоциональная, волевая и духовная незрелость. Широкий размах приобрела ориентация молодежи на атрибуты массовой, в основном западной культуры за счет снижения истинных духовных, культурных, национальных ценностей, характерных для российского менталитета. Продолжается разрушение института семьи: форми-

руются внесупружеские, антиродительские и антисемейные установки. Постепенно утрачиваются формы коллективной деятельности.

Актуальность проблемы нравственно-правового воспитания связана с тем, что в современном мире человек живет и развивается, окруженный множеством разнообразных источников сильного воздействия на него как позитивного, так и негативного характера. Это в первую очередь средства массовой информации, которые ежедневно обрушиваются на неокрепший интеллект и чувства молодого человека, на его формирующуюся сферу нравственности.

Свободной и законопослушной может быть только нравственная личность, так как нравственность, в отличие от морали, укоренена не столько в правовых нормах, но, прежде всего, в Отчизне, культуре, религии, народе, семье – во всем том, чему личность вручает себя целиком и свободно.

К сожалению, в юридическом вузе курсанты приобретают знания и навыки для воплощения их в сфере правоохрани-

тельной деятельности и жизнедеятельности неравномерно. Например, для благополучной и счастливой семейной жизни курсанты в юридическом вузе не получают достаточных знаний. Общий недостаток нравственно-этических знаний сказывается на качестве их труда, а значит и в целом неблагоприятно влияет на всю дальнейшую жизнедеятельность.

Курсанты 1 курса часто путают правовые и нравственные оценки, подменяют правовые категории нравственными. Оценка правовых категорий дается ими с позиции долга, чести, репутации – законности и незаконности. Преступное поведение нередко называется «плохим», «бесчестным», «несправедливым». Нет четких правовых акцентов. Отсутствие таких акцентов в сознании курсанта может приводить к существенным искажениям ценностных ориентации. Так, мелкие правонарушения (кража имущества, драка и т.д.) зачастую не воспринимаются как правонарушения. Подобные ошибочные оценки поступков нередко на уровне обыденного сознания, и нравственно-правовое воспитание призвано сделать оценки поступков более четкими, определенными, соответствующими требованиям гражданского долга перед государством.

Своеобразие нравственно-правового воспитания в том, что поддержку, моральное влияние командиров, педагогов-воспитателей курсанты должны ощущать всегда, даже когда они находятся вне стен вуза. Социальная среда – постоянно действующий объективный фактор, который не поддается быстрому изменению и воздействует на курсанта как положительными ее гранями, так и отрицательными. Вот задачей педагога-воспитателя и является нейтрализация, насколько это возможно, негативного влияния неблагоприятных условий. Например, трудности в учебе, нездоровый моральный климат в группе, неурядицы в семье, необъективное общественное мнение о деятельности правоохранительных органов – все это может привести к внутренней деформации, которая позднее отразится на профессиональной подготовке курсантов.

Педагог-куратор должен поддерживать и развивать положительные традиции и не допускать поспешную критику отдельных традиций, которые наносят определенный ущерб некоторым его методам руководства коллективом. Нет сомнения в том, что воспитатель должен быть сам в достаточной степени воспитан. Успешно могут справляться с возлагаемыми на них функциями лишь те педагоги-воспитатели, которые сами обладают высокими нравственными качествами, сами служат примером нравственной и общей воспитанности, образцом соблюдения законности.

Наблюдения за курсантами показали, что многие из них, оценивая противоправные поступки, склонны «оправдывать» их псевдоморальными аргументами (был запуган, отдал присвоенные вещи или деньги другим, поступил так из-за дружеских побуждений и т. д.). Формирование у курсантов четких представлений о высокой нравственности правовых норм, о единстве содержания норм права и нравственности в российском обществе, обеспечивает правильность и принципиальность оценки ими сложных фактов окружающей жизни и собственных поступков, способствует выработке правильной мотивации поведения. Поэтому, обучая нормам права, следует активно вскрывать нравственную основу той или иной правовой нормы. В неразрывном соединении права и нравственности содержится прочная основа воспитания вооруженного правовыми знаниями нравственного человека.

Задачи нравственно-правового воспитания состоят в том, чтобы разбудить в сознании курсантов представление о смысле их жизни. Опираясь как на внутренние силы курсантов, так и на доведение до их сознания основных этических знаний, процесс освоения курсантом нравственно-правового содержа-

ния смысла жизни будет протекать на основе усвоения общечеловеческих ценностей, знаний права и реализации этих знаний в деятельностном проявлении любви, стремлении к идеалу (совершенствованию).

Американский педагог и психолог Э.Л. Торндайк писал: «Слову воспитание придают различное значение, но всегда оно указывает на изменение... Мы не воспитываем кого-нибудь, если не вызываем в нем изменений» [1, с. 25]. Нравственно-правовые основы как раз и определяют воспитание не как изменение, а как обогащение врожденного духовно-нравственного потенциала личности: «Воспитание не начинается с «чистого листа», оно всегда застает в индивидууме природные предпосылки, исходный потенциал дарований, в том числе ценностных, часто неявных и трудно проявляемых. У каждого человека этот потенциал имеет свой неповторимый, уникальный «рисунок», и нуждается в признании, в уважении его своеобразия, тем более что он может как обогащаться прижизненно, так и утрачиваться» [2, с. 42-43].

Получение знаний или повышение эрудиции для будущего офицера еще не значит, что он стал лучше, чем был до поступления в юридический вуз (гражданский вуз). При настоящей организации учебно-воспитательного процесса в юридическом вузе (вузе) не исключена возможность совместно с повышением интеллекта приобрести и отрицательные моральные качества, такие как: высокомерие, зазнайство, эгоизм, грубость, карьеризм и т.п. Несколько столетий назад М. Монтень обратил на это внимание: «... взгляните, вот он (наш школяр) возвращается после 15 или 16 лет занятий: найдется ли еще кто-нибудь, столь же неприспособленный к практической деятельности? От своей латыни и своего греческого он стал надменней и самоуверенней, чем был прежде, покидая родительский кров, – вот и все его приобретения. Ему полагалось бы прийти с душой наполненной, он приходит с разбухшей: ей надо бы возвеличиться, а она у него только раздулась» [3, с. 178].

Самосовершенствование (улучшение) личности в юридическом вузе может быть облегчено при целенаправленном взаимодействии профессорско-преподавательского состава и курсантов в целях повышения духовности будущих офицеров.

«Улучшение природных предпосылок» индивида заключается в образовании и развитии позитивного потенциала личности, в неповторимом, уникальном «рисунке», множестве разнообразных и не всегда только положительных моральных качеств. «Каждое положительное качество имеет свою противоположность. Это обстоятельство имеет свои хорошие стороны, так как дает возможность преобразовать (трансмутировать) нежелательные качества в желательные» [4, с. 10].

Этика определяет отрицательными следующие моральные качества: вероломство, высокомерие, грубость, зазнайство, злорадство, злословие, карьеризм, корыстолюбие, косность, лицемерие, малодушие, мещанство, распутство, скупость, трусость, тунеядство, цинизм, чванство, эгоизм. Так как природный потенциал личности может как обогащаться в течение жизни, так и утрачиваться, то основное направление воспитательной работы профессорско-преподавательского состава и вуза по «улучшению» личности и есть основа нравственно-этико-правового воспитания. Таким образом, этическое положение об улучшении природных предпосылок индивида находит свое педагогическое выражение в нравственно-правовом воспитании как процессе образования и развития положительных моральных качеств личности и вытеснения ими противоположных отрицательных качеств.

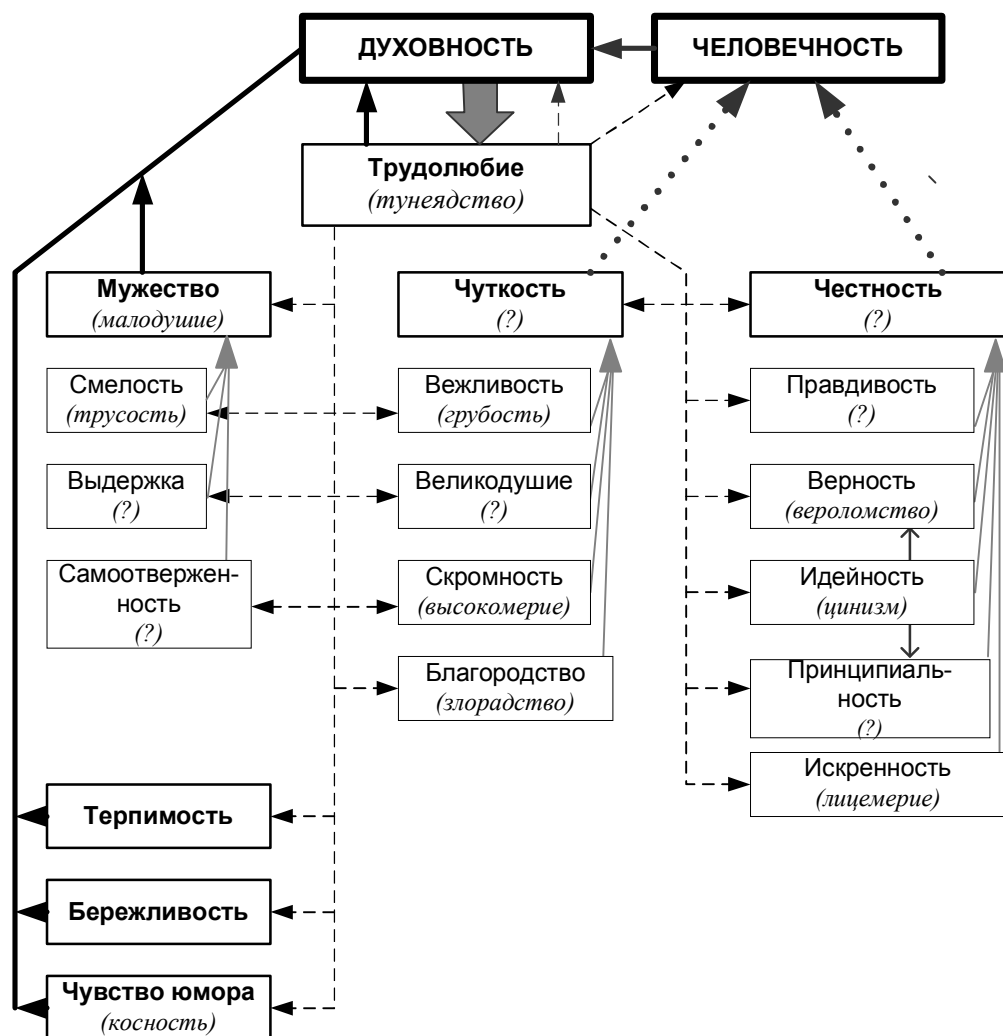


Рис. 1. Комплексная теоретическая модель связей и противоположений нравственно-правовых качеств личности курсантов

Примечания:

1. Духовность тесно связана с трудолюбием

2. Трудолюбие оказывает влияние на развитие всех положительных качеств.

3. Развивая смелость, выдержку и самоотверженность личность повышает мужество.

4. Развивая вежливость, великодушие, скромность и благородство личность повышает чуткость.

5. Развивая правдивость, верность, принципиальность, искренность и идейность (которая связана с честностью через

верность ↑ и принципиальность ↓ личность повышает честность.

6. Развитие чуткости и честности повышает человечность

7. Развивая мужество, трудолюбие, человечность, терпимость, бережливость, чувство юмора личность повышает в течении жизни духовность.

8. Таким образом, личность, развивая каждое положительное качество, постепенно изживая противоположное отрицательное, приближается к общечеловеческому идеалу, повышая тем самым духовность (например: развивая вежливость – изживаем грубость).

Из чего следует сделать вывод, что самосовершенствование (улучшение) личности курсанта и объединение правового воспитания с нравственным в соответствии с разработанной комплексной теоретической моделью связей и противоположений нравственно-правовых качеств поможет курсантам в их будущей профессиональной деятельности более точно ориентироваться в морально-психологической обстановке, верно квалифицировать как свое поведение, так и действия других людей, проникать в систему их мотивации, подвергать критическому пересмотру устаревшие взгляды.

#### Библиографический список

1. Торндайк, Э. Принцип обучения, основанный на психологии. – М.: Учпедгиз, 1930.
2. Словарь по этике / под ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона. – М.: Политиздат, 1989.
3. Монтень, М. Опыт // Собр. соч.: в 2-х томах. – М.: Политиздат, 1960. – Т. 1.
4. Андреева, А.Г. Педагогические основы духовного воспитания в Учении Живой Этики: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996.

#### Bibliography

1. Torndike, E. The principal of education, based on psychology. – M.: Uchpedgiz, 1930.

2. Ethics dictionary / in A. Gusseinov and I. Kon reduction. – M.: Politizdat, 1989.
  3. Monten, M. Experience. Work in two volumes. – M.: Politizdat, 1960. – Volume 1.
  4. Andreeva, A. Pedagogical basis of spiritual education in the Theory of Living Ethics-thesis, Master of Pedagogics. – M., 1996.
- Статья поступила в редакцию 15.03.11

УДК 371

**Ivanova S.V. THE MECHANISM SUPPORT OF RESOCIALIZATION OF INNOVATION IN THE NON-FORMAL TEACHER EDUCATION.** Non-formal teacher education contributes to the integration of innovative behavior in the structure activities of the teacher. The mechanism of support re-socialization of innovation based on the triad model is shown in the article.

**Key words:** informal teacher education, the rehabilitation, the triad- system approach.

**С. В. Иванова, канд. пед. наук, с. н.с. УРАО ИПО, г. Санкт-Петербург, E-mail: s.ivanova@iporao.ru**

## МЕХАНИЗМ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИЙ В НЕФОРМАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Неформальное педагогическое образование способствует включению инновационного поведения в структуру деятельности педагога. Механизм сопровождения ресоциализации инноваций на основе триадной модели показан в статье

**Ключевые слова:** неформальное педагогическое образование, ресоциализация, системный триадный подход.

Инновации в образовании, в том числе и в педагогическом, проблемы ресоциализации инноваций рассматривались в работах К. Ангеловски, Б.М. Бим-Бада, А.В. Хуторского, В.С. Лазарева, О.Г. Юсуфбековой, М.В. Кларина, О.Г. Хомерики, Т.А. Татуйко и др. В современном педагогическом словаре ресоциализация рассматривается как необходимая повторная социализация личности в новых изменившихся социальных условиях и обстоятельствах [1]. Б.М. Бим-Бад представляет ресоциализацию как изменение ставших неадекватными ценностей человека в новых условиях социума. Это справедливо по отношению и к таким ценностям, как знания, профессионализм. Потребность в механизме ресоциализации инноваций в педагогическом образовании обусловлена рядом противоречивых процессов в социуме и педагогике. Обозначим наиболее значимые из них, которые противостоят и, напротив, способствуют ресоциализации инноваций.

1. Потребность в инновационном прорыве обозначается в программных заявлениях руководителей государства. Модернизация, реформирование образования наряду с внедряемыми инновационными проектами на фоне противоречивых представлений о реальном оснащённости учебного процесса, об учительской зарплате, и других финансово-инфраструктурных условиях обучения детей и взрослых часто будоражат умы учительской общественности, вызывая психологическое отторжение и неприятие любого новшества.

2. Ускоряющиеся темпы информатизации, увеличивающиеся объёмы сведений из различных наук и социума, объективно усиливаются требования подготовленности выпускников к профессиональной деятельности и социальному взаимодействию побуждают думающего учителя постоянно действовать в режиме ресоциализации инноваций – доведённого до поведенческого уровня инновационной активности [2]. На практике это означает, что учитель с определённой периодичностью обращается к новым методам, формам, технологиям профессиональной деятельности. Поэтому правы те, кто утверждает, что настоящий учитель постоянно учится. Подчас для этого недостаточно формального образования (второго образования, курсов повышения квалификации, образовательных модулей и др.) поэтому спасает различным образом организованное неформальное педагогическое образование: целевые семинары, обучение в режиме самообучающегося учреждения, индивидуальных маршрутов самообразования и др.

В современном неформальном образовании Т.В. Мухлаева [3, с. 162] отмечает следующие характеристики: ориентация на конкретные образовательные запросы; отсутствие принудительного характера обучения, основанность его на собственной мотивации обучающегося; высокий личностный

смысл обучения, обеспечение возможности лучше понимать и, если это необходимо, изменять окружающую социальную структуру; гибкость в организации и методах обучения; самооценка слушателями получаемых результатов на основе значимых для них критериев; культуру взаимопонимания и поддержки в отношениях между обучающими и обучаемыми и т.д.. Часто неформальное педагогическое образование адресуется сфере образования взрослых – родителей, воспитателей специализированных учреждений, пенсионеров с невостребованными профессиями и др.. Не отрицая необходимости педагогического образования для самых разных категорий взрослого населения, будем вести речь о неформальном педагогическом образовании в образовательных учреждениях. Адресатами неформального педагогического образования подразумеваются целые педагогические коллективы, получающие новое знание и конструирующие профессиональные компетентности в режиме самообучающихся учреждений.

Возможно ли на современном этапе развития педагогического образования вести речь о том, что можно было бы называть механизмом ресоциализации инноваций: планомерное целенаправленное воздействие на процессы неформального образования, а также влияние, оказываемое на состояние ресоциализации инноваций со стороны управленческих и иных структур образования? Как можно представить алгоритм действия этого механизма?

Прежде всего, приступая к ответам на эти вопросы, целесообразно переосмыслить суть инновационных процессов [4, с. 311] в неформальном педагогическом образовании и обозначить их характеристики. Инновации в неформальном педагогическом образовании – это преобразование новых видов, способов, технологий педагогической деятельности (нововведений) в нормы и образцы профессиональной культуры, обеспечивающие их институциональное оформление, интеграцию и закрепление в педагогике. Инновационные процессы педагогики выражают суть процессов социальных изменений, характеризуют источник развития общества. Эти процессы в неформальном педагогическом образовании носят дискретный, дихотомический характер, тесно связанный с жизненным циклом нововведения и направленный не на сохранение уже имеющегося, а на его трансформацию, на переход в иное качество, с неизбежным риском неоптимальности или даже нежизнеспособности предлагаемого, с ревизией устаревших норм, ролей и функций, а нередко и с их заменой. Это – одна из основных социокультурных предпосылок развития педагогической практики, обогащения ее новыми технологическими, инструментально-коммуникационными и всеми другими формами педагогического опыта.



Инновационные процессы определяются двойственной природой нововведения: как непосредственного опыта, формирующегося в рамках конкретного вида педагогической деятельности (учебной, воспитательной, исследовательской, диагностической, научно-методической, проектной и др.) – с одной стороны, и как нового опыта, устойчиво воспроизводимого общего элемента педагогической практики в целом, явления, факта педагогической культуры – с другой. Таким образом, инновационный процесс представляет собой механизм перевода нововведений из сферы непосредственного опыта в сферу нормативов, технологий и методик. Такой переход осуществляется в различных формах. Инновационный процесс может выступать в форме прагматизации новых продуктов педагогического труда, в результате которой они переводятся, переформируются в нормы практической профессионально-педагогической деятельности.

Новое знание, возникающее как непосредственный опыт в рамках работы исследовательского, проектного и творческого характера, выводится из сферы познавательного процесса и переформируется в инновационный процесс в новых системах технологий педагогической деятельности. В свою очередь, педагогическая наука выступает как механизм инициации или как механизм сопровождения инновационных процессов по отношению к различным формам практической деятельности, тогда как она делает своим объектом эмпирически возникающие новшества, становящиеся в последствии нововведениями, дает им рациональную интерпретацию, превращает их в формы теоретического знания. Наряду с прагматизацией и идеализацией, важной формой инновационных процессов в неформальном педагогическом образовании выступает трансляция нововведений в систему норм и образцов профессиональ-

ной педагогической культуры, подлежащих воспроизводству в процессе их освоения новыми поколениями педагогов или современными педагогическими сообществами.

Из приведённых характеристик инновационных процессов следует, что полностью, абсолютно классическим, механистическим процесс ресоциализации инноваций быть не может. Это дихотомический, стохастический, дискретный процесс, который, скорее, подчиняется законам синергетики, чем административному управлению. И собственно неформальное педагогическое образование в процессе ресоциализации инноваций играет переходную роль от идеального аттрактора (реальная структура компетентностей педагога) к классическому (идеальная структура будущих определённых нормативами компетентностей педагога).

В.С. Лазаревым, В.А. Сластёниным, И.Ф. Исаевым, Е.Н. Шияновым и др. описан процесс управления инновациями в образовательном учреждении и варианты участия в нём педагогов, условия развития инноваций в педагогическом коллективе [5, с. 114; 6, с. 240-241]. Однако существует потребность в появлении оптимального варианта алгоритма этого механизма: для администратора, для участника административной или временной творческой группы важно представлять себе последовательность этапов, алгоритм ресоциализации инноваций в неформальном педагогическом образовании.

Механизм сопровождения ресоциализации инноваций может быть рассмотрен прежде всего как деятельность. Структурные характеристики элементарного акта деятельности по В.С. Стёпину [7, с. 106] могут быть представлены в виде триадной последовательности (см. табл.1).

Табл.1

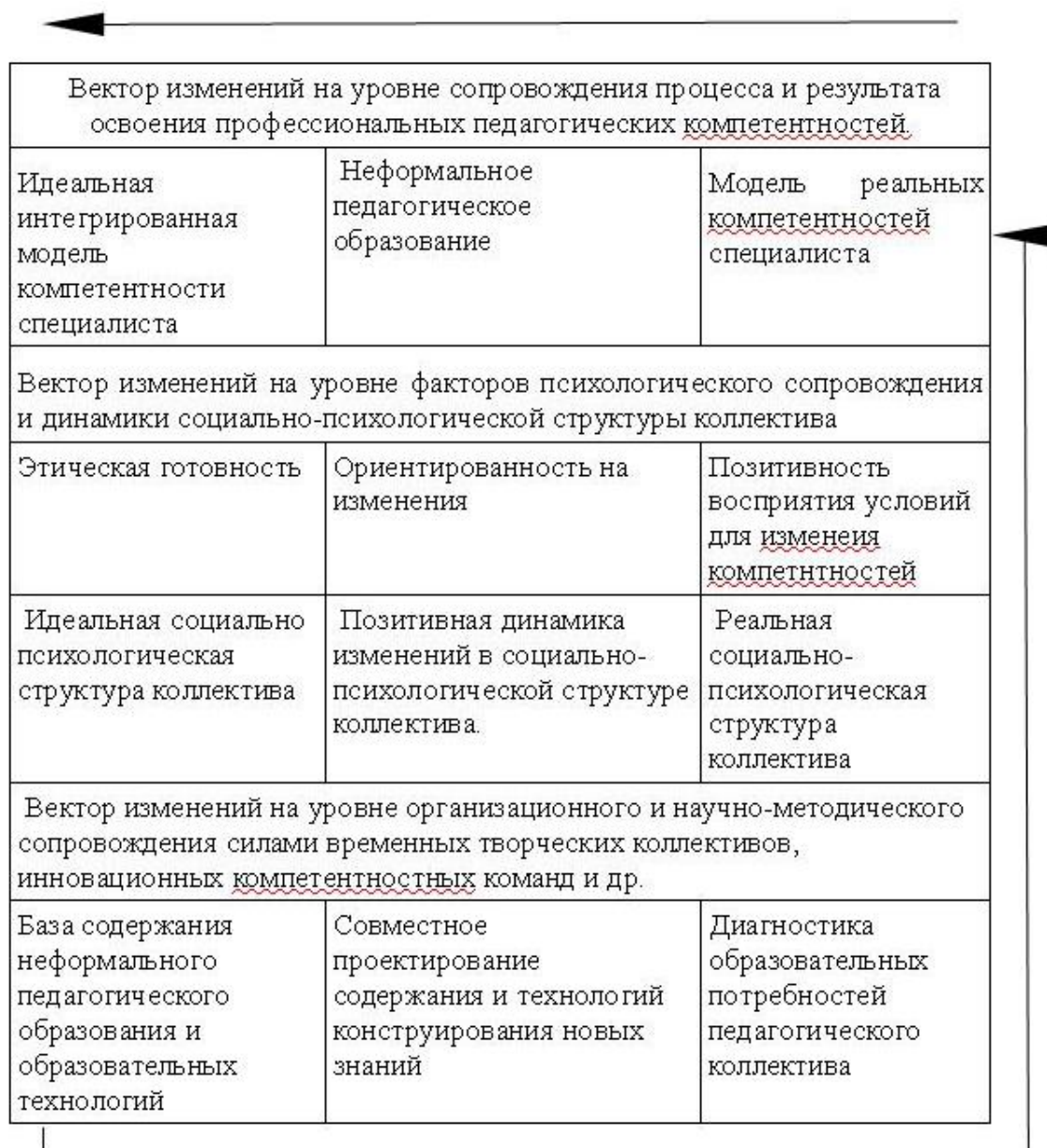
Субъектная структура		Предметная структура	
Ценности, цели, знания, навыки			
	Средства деятельности		
С (субъект деятельности)		Предмет (исходный материал)	Результат (продукт как опредмеченная цель)

Человек при этом может выступать и как субъект, и как объект практического действия. В субъектной структуре – как преобразующий действительность, в предметной структуре – как подверженный воздействию и влиянию. На основе триадного подхода И.Б.Герасимова предложила системную модель достижения цели. Ею предложена методология формирования структуры инновационной деятельности как абстрактной трёхуровневой системы. На каждом уровне структура рассматриваемых организационных действий одинакова в том смысле, что цель достигается в результате действия и отрицательных, и положительных факторов. Положительные факторы, утверждает автор, формируются с помощью систем планирования, управления (регулирования) и прогнозирования. В множестве интегрированных триадных моделей автором предложена система управления качеством обучения, а также в числе других – системная модель, учитывающая желание и мотивацию специалиста в освоении профессиональных компетентностей [7, с. 10].

Прежде, чем предложить наш вариант механизма ресоциализации инноваций, вслед за Н.Н. Суртаевой заметим, что в отличие от инновационных процессов в других областях, инновации в образовании более всего сопряжены с лич-

ностью конкретного человека. В частности, данные многолетних исследований подтверждают, что в большинстве педагогических коллективов распределение сторонников, противников и индифферентных по отношению к инновациям находится в соотношении 30% – 30% – 40%. Это подтверждает, что не теряет своей актуальности методическое сопровождение инновационных процессов. Поэтому в связи с рассмотрением последней триадной модели важно учитывать такие психологические свойства личности, как готовность в инновациях, способность к адаптации, инновационная восприимчивость, инновационная активность и др. Кроме того, личностные проявления педагога в процессе ресоциализации инноваций зависят от среды педагогического коллектива и множества его характеристик.

Итак, на основании анализа и синтеза философских, методологических, практикоориентированных подходов в предлагаемой нами модели (рис. 1) сопровождения инновационных процессов в неформальном педагогическом образовании избрана триадная структура и применена к трём уровням сопровождения: организационном научно-методическом, психологическом, компетентностном.



**Рис. 1 Цикличность реализации механизма сопровождения инновационных процессов в неформальном педагогическом образовании.**

Вектор сопровождения направлен от менее равновесного компонента структуры триады к более равновесной, в неформальном педагогическом образовании педагогического сообщества.

Цикл алгоритма данного механизма сопровождения замыкается от первого к третьему уровню, как только имеющаяся содержательная и технологическая база неформального педагогического образования потребует преобразований на уровне актуальных моделей компетентностей специалиста.

Нам представляется, что применение данного алгоритма механизма ресоциализации инноваций оптимизирует научно-методическую деятельность сопровождения инновационных процессов. Вместе с тем в данной структурной модели нами не рассматриваются такие важные факторы, как принадлежность педагогических сообществ школы к определённой педагогической парадигме, стиль мышления педагога, особенности влияния факторов риска – это потребует дальнейшего расширения, либо детализации данной модели.

#### Библиографический список

1. Педагогический словарь [Э/п]. – Р/д: <http://slovo.yaxy.ru/87.html>
2. Суртаева, Н.Н. Методология инновационных процессов. Педагогика и психология. – 2010. – № 4.
3. Мухлаева, Т.В. Международный опыт неформального образования взрослых // Человек и образование. – 2010. – № 4 (25).
4. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия. Политэкономика / под ред. С. Ю. Солодовникова. – МН: МФЦП, 2002.
5. Лазарев, В.С. Управление инновациями в школе: учебное пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2008.

6. Слостенін, В.А. Общая педагогика, учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостенін, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / под ред. В.А. Слостеніна: в 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

7. Герасимова, И.Б. Методология управления социальными процессами в научных и образовательных системах на основе когнитивных и динамических моделей: автореф. д-ра техн. наук. – Уфа, 2010.

#### Bibliography

1. Pedagogical dictionary [electronic resource]: <http://slovo.yaxy.ru/87.html>

2. Surtaeva, N.N. The methodology of innovation processes. Pedagogy and Psychology. – 2010. – № 4.

3. Muhlaeva, T. International experience of informal adult education // A man and Education. – 2010. – № 4 (25).

4. Large Encyclopedic Dictionary: philosophy, sociology, religion. Political Economy / S.Yu. Solodovnikov. – MN: MFTSP, 2002.

5. Lazarev, V.S. Managing Innovation in the school. Textbook. – M. – Teacher Education Center, 2008.

6. Slastenin, V.A. Textbooks for students V.A. Slastenin: In 2 hours / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyonov. – M.: VLADOS, 2003.

7. Gerasimov, I.B. Methodology of social processes in scientific and educational systems based on cognitive and dynamic models. – Candidate for obtaining the step of Doctor of Technical. Sciences. – Ufa, 2010.

*Статья поступила в редакцию 15.03.11*

УДК 792:378

**Kasimanova L.A. ROLE OF THE NATIONAL AMATEUR CHOREOGRAPHY IN ART EDUCATION STUDENTS.**

The article describes the peculiarities of the national amateur art on the example of Indigenous Peoples of the North, shows its role in the artistic education of students the Institute of Choreography.

**Key words:** amateur choreography, choreographic art of northern indigenous peoples, art education.

**Л.А. Касиманова**, канд. пед. наук, зав. каф. современной хореографии Института декоративно-прикладного искусства, Санкт-Петербург, E-mail: [Ludmila.hakimova@mail.ru](mailto:Ludmila.hakimova@mail.ru)

## РОЛЬ САМОДЕЯТЕЛЬНОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ

В статье раскрываются особенности самодельного национального художественного творчества на примере коренных народов Севера, показана его роль в художественном воспитании студентов хореографического вуза.

**Ключевые слова:** самодельное хореографическое творчество, хореографическое искусство коренных народов Севера, художественное воспитание.

Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что нет единого мнения в понимании и определении профессионального воспитания специалистов в области культуры, искусства и художественного творчества. Профессиональная направленность, любовь, интерес, увлечённость делом и людьми, с которыми они взаимодействуют, обязательно сочетаются с любовью, интересом и увлечённостью творчеством. Художественный вуз как место профессионального воспитания, как реализация определённой программы, своеобразного художественного стиля мышления и художественной деятельности, направленной на получение объективных знаний в области художественного творчества, строит систему профессионального образования, в которой происходит формирование мировоззрения студента, где полученные в процессе обучения знания и результаты профессионального воспитания переходят в качественно новое свойство личности – убеждённость, а последнее служит мотивацией и побуждением к художественному творчеству.

Таким образом, профессиональное воспитание специалистов в области культуры, искусства и художественного творчества есть социокультурный процесс – по своей сути, содержание, общей направленности на формирование личности, способной к духовному творчеству, по целям, совпадающим с целями культуры.

В многонациональном сообществе процессы воспитания происходят при межэтническом и межкультурном взаимодействии больших и малых этносов. Эти процессы не исключают наряду с развитием общенациональной культуры обогащение посредством воспитания и образования как доминирующей, так и малых культур. Подобные тенденции предполагают сопряжение через воспитание духовных ценностей всех участников межэтнического и межкультурного диалога, создание общего интеркультурного пространства, в пределах которого каждый обретает социальный и этнический статус, определяет принадлежность к тем или иным языкам и субкультурам.

Профессиональное воспитание в художественном вузе составной частью содержит этническое воспитание студентов

Хореография как вид художественного творчества и сценического искусства имеет свою специфику. Хореография тесно связана с музыкой, которая служит ей не только фоном, но и своего рода «вдохновительницей» идей и движений. Искусство танца обусловлено телесно-пластической формой сотворчества, отсюда важно накопление индивидуального опыта: техники «танцеванности», «интуиции» тела, единого понимания музыкального сопровождения. Язык танца сложился путём строгого отбора определённых движений, действий, выразительно передающих эмоции человека, его духовную и физическую красоту. Насыщенное эмоциональностью исполнение танца максимизирует активность, направляющую на художественное воспроизведение образа, а в другом случае эмоциональность есть форма представлений о художественном образе, где характер танца передаёт этот образ другим, что значительно эффективнее делает выразительность восприятия.

Ванслов В.В. [1, с. 170-180] определяет танцевальность как совокупность формальных качеств музыки, делающих ее удобной для пластики танца, а Холфин Н.С. считает, что танцевальность – сущностная характеристика танца, наслаждение им, происходящая из следующих факторов: наличия телодвижений, взаимосвязи между ними, возникновения ритма. Карп П.М. [2, с. 78] относит танцевальность к качеству танца, его способности останавливать время, вглядываться в него. Пластичность Ванслов В.В. рассматривает как объёмную выразительность человеческого тела в искусстве. Даданова Т.В. [3, с. 59] видит в пластичности атомарную характеристику искусства. Для Лосева А.Ф. [4, с. 136-139] пластичность – это известный с Античности метод конструктивного мышления.

Особое место в этнохудожественном творчестве отводится национальному танцу. В настоящее время на материалах танцевального и песенного фольклора создается новая форма хореографического искусства – сценическая. Освоение новых

современных образов потребовало разработки новых изобразительных средств, хотя по-прежнему широко используется традиционная пластика при изображении людей, животных, птиц и отдельных предметов. Рожденная в определенной локальной среде, она передается от поколения к поколению и хорошо понятна коренному населению.

Развитие сценического хореографического искусства коренных народов Севера идет по-разному в этнонациональных селах, поселках и городах с этнонациональным составом населения. Для этнонациональных селений характерна ориентация на развитие своей собственной хореографической пластики, но и она не остается неизменной, впитывает традиции фольклора других народов, проживающих рядом. В этнонациональных городах и поселках сильнее проявляется взаимовлияние и взаимообогащение различных народных традиций и проникновение современных сценических танцев.

Анализ хореографической пластики (положения головы, рук, плеч, корпуса, ног; основные позы, ходы и движения), созданной коренными малочисленными народами Севера в далеком прошлом не утрачивает свое значение и сегодня. В наши дни она выступает не только в качестве арсенала изобразительных средств, но и как своеобразный «живой источник» питающий фантазию хореографа при создании хореографических произведений.

Современная хореография коренных народов Севера России представляет собой своеобразный сплав традиционной и новой сценической составляющей, базирующейся на сохранении и ревитализации её национальных черт, дальнейшее развитие которых может быть осуществлено лишь на основе взаимообогащения и обращения к истокам традиционных народных культур, и прежде всего фольклора.

Особая роль в сохранении и распространении в обществе традиций коренных народов Севера отводится сегодня сфере общего и профессионального образования. В связи с этим большое значение приобретает подготовка специалистов в области народного художественного творчества, которая ведётся во многих вузах культуры и искусств России.

Танцевальное искусство народов Севера уходит своими корнями в глубокую древность. Предки чукчей танцевали еще в I-м тысячелетии до н.э., о чем свидетельствуют наскальные рисунки, обнаруженные на Чукотке, за Полярным кругом. В танце отразились религиозные верования народов Севера, их быт и хозяйственный уклад. Первые сведения о танцах народов Севера появляются в трудах русских и иностранных ученых и путешественников начиная с XVIII в.

Типологически танцы народов Севера подразделяются: по жанрово-тематическому принципу на обрядовые и игровые; по числу исполнителей – на сольные, парные, групповые и коллективные; по составу участников – на мужские, женские, смешанные, детские; по композиционному принципу – на круговые, линейного построения, свободные. У народов Севера почти к каждому ритуальному празднику были приурочены свои обрядовые танцы тесно связанные с промысловыми обрядами, они обычно имели имитационный, подражательный характер. Обрядовые танцы исполнялись на медвежьем празднике хантов, манси, нивхов, ульчей и удэгейцев; танцы, имитирующие преследование зверя, сопровождалась охотничьи обряды у эвенков; у эскимосов, береговых чукчей и коряков на празднике кита танцы воспроизводили весь процесс охоты, начиная со спуска байдары в море и завершая подтягиванием убитого кита к берегу.

Обрядовому танцу часто придавалось охранительное значение. У чукчей-оленьеводов на празднике под названием «Возвращение стада с лодки» женщины во время танца гримасничали, высовывали язык, плевали в воздух – так они стремились изгнать злых духов.

По данным В.Г. Богораза [5, с. 269-318], чукчи в прошлом для отпугивания злых духов использовали маски, коряки – деревянные, ханты и манси – берестяные. У самодийских народов бытовали обрядовые танцы, посвященные духам, хозяевам неба, земли, воды. У ненцев в чуме исполнялся танец в честь духа грома Хэ. Участники танца, взрослые и дети, взяв-

шись за руки, ходили вокруг жертвенной нарточкой с идолом (сядэй), просили духа грома сохранить им жизнь, не разрушать их жилища. Обрядовые танцы часто были связаны с символической плодородия. У нганасан во время праздника чистого чума женщины пляской испрашивали себе плодородие, мужчины – оплодотворяющую силу. У селькупов ритуальный танец входил в свадебный обряд: пляска невесты перед женихом обеспечивала ей в будущем потомство. Особняком в системе обрядовых танцев стоят танцы-пантомимы и экстагич. пляски шаманов. В танце во время камлания шаман имитировал повадки зверя или птицы, в которых он якобы перевоплощался.

Игровые танцы исполнялись для веселья в разное время и по любому поводу, но особенно во время праздников, когда происходили состязания на лучший танец. У народов Северо-Востока преобладали подражательные игровые танцы (сольные или парные, с линейным построением): чукотские «Журавль», «Танец уток», «Полет чайки» и др., эскимосские «Охота на моржа», «Полет чайки против ветра», «Танец вороны», «Сбор яиц на скале» и др., корякские «Млавытын», «Чайки», «Топорок», «Горбуша» и др. У народов Восточной Сибири распространены круговые хороводные игровые танцы. Они исполняются под запев импровизатора, с ритмически повторяющимися выкриками. Такими эвенк. «Ёхорье», «Ехор», «Екурье», «Дэрэдэ», «Гасигар» (локальные варианты), эвен. «Хэдэ», долган. «Хейро», якут. «Лондол». Круговые танцы имеют 3 части: зачин, основной ход (по солнцу), заключительную быструю часть. Количество танцующих не ограничено, состав может быть смешанным. При смене запева такие танцы делятся по нескольким часам подряд.

Традиционное пластико-хореографическое воплощение жизни коренных народов Севера России в игровой культуре рассматривается как синтез хореографии и игры в культуре коренных народов Севера. У ненцев устраивались игры и состязания (метание копий, перетягивание, накидывание аркана и др.). Эти представления с плясками сопровождалось звукоподражанием голосам зверей и птиц, различными костюмными погремушками, свистками и подвесками (в форме кольца с нанизанными трубочками), которые могли пришиваться к одежде в качестве звукового оберега.

К подвижным играм якутов относятся прежде всего дьиэрэнгкэй – подскоки. Это особый вид бега, при котором попеременно каждой ногой два раза переступают вперед на новое место, причём свободная нога непременно должна быть поднята вперед. П.Л. Ойунский движение *дьиэрэнгкэй* относит к танцу и считает, в нём изображается игра жеребят на поле. Эта игра распространена в Якутии повсеместно. Подскоки с ноги на ногу часто рассматриваются как выражение радости и сопровождается пением. Основоположник якутской литературы.

На многих праздниках береговых и оленных чукчей устраивались своеобразные состязания – игры, которые, в частности, проходили по окончании традиционного обмена продуктами оленеводства и морского промысла. За лето береговые чукчи заготавливали нерпичьи и лахтачьи шкуры, шедшие на изготовление ремней и подошв, а оленные – шкурки оленей и пыжиков. В определенное время в заранее выбранное место собирались береговые и тундровые чукчи. Играли в мяч, метали копы и накидывали арканы и др. С ударов в бубен (ударить в него должен был каждый) начиналась церемония праздника игр, а когда она заканчивалась, забивали оленя и устраивали угощение. После трапезы чукчи показывали свое мастерство в пении и танцах.

У разных групп коряков были свои варианты игровых танцев. Для карагинских – характерно плавное исполнение всех движений: мягкие толчкообразные движения бедер из стороны в сторону, поднимание и опускание плеч, волнообразные движения рук от плеча до кистей. Среди игровых танцев самый популярный – «Млавытын». Его исполняли женщины, мужчины и дети. Танец-игра исполняется под бубен сольно, в паре и группой. Игравший на бубне не всегда вы-

ступал в роли танцора. Не менее интересны игровые танцы у эскимосов: «Я ишу свой танец» и «Танец с камушками», созданные талантливой сочинительницей народных танцев Рахтынау.

Современная наука располагает рядом глубоких трудов, посвященных понятию «народная хореография». Однако, учитывая природные, территориальные, экологические, климатические особенности Севера России, приходится постоянно возвращаться к анализу безграничной пластичности человека, его приспособляемости к очень многим явлениям жизни. Актуальность изучения традиционной хореографии, диктуемая уникальным природно-экологическим и стратегическим положением проживания коренных народов Севера России, предусматривает совершенно новое отношение к этносам, к их традициями языку, народным промыслам, ремеслам.

Ценностью танец обладает уже потому, что это единственный вид искусства, представляющий человеческое Я полностью и в единстве всех его составляющих жизнедеятельность. Назначение танца Жиленко М.Н. [6] видит в «глубинном общении» (термин Г.С. Батищева). В народной педагогике главное – сопричастность всех интересующихся танцем. Возникает общность «между» эпохами, континентами, социальными группами, этносом. В традиционной хореографии коренных народов Севера России в качестве примера педагогически мотивированного действия можно привести исполнение поклона. Он несет особый смысл как знак внимания и благодарности воспитанника по отношению к старшим и друг к другу. Небрежное выполнение поклона свидетельствует о неуважительном отношении ко всему, что происходит в традиционной хореографии.

У всех коренных народов Севера России используются **общие закономерности хореографического творчества**, используемые в процессе профессионального обучения студентов в художественном вузе:

- использование принципа контраста (противопоставления) темпа, ритма, пространственной динамики;
- осмысленная устремленность на кульминацию, которая выражается в каждом эпизоде танца;
- умение добиться взаимодействия музыкальной и хореографической драматургии;
- обеспечение роста эмоционально-чувственного напряжения в танце через способы символизации, метафоризации;
- развитие лексики и рисунка танца;
- свободное владение позой как смысловой мизансценой;
- развергивание этапности хореографического действия по принципу монтажа эпизодов танца;

#### Библиографический список

1. Ванслов, В.В. Балет как синтетическая разновидность искусства танца // Виды искусства в социалистической художественной культуре. – М.: Искусство, 1984.
2. Карп, П.М. О балете. – М.: Искусство, 1976.
3. Даданова, Т.В. Пластичность как физиогномическая характеристика искусства и категория художественного творчества. – Ярославль, 1993.
4. Лосев, А.Ф. Модернистская модель // Вестник Моск. ун-та. Филология. – 1996. – № 1. – Сер. 9.
5. Богораз, В.Г. Образцы материалов по изучению чукотского языка и фольклора, собранных в Колымском округе // Известия Импер. Росийск. Академии наук. – 1899. – № 3. – Т. X.
6. Жиленко, М.Н. Танец как протокоммуникация / Р/д: <http://gask.countries.ru/?pid=90>
7. Нилов, В.Н. Северный танец. Традиции и современность. 2-е издание. – М.: Северные просторы, 2005.

#### Bibliography

1. Vanslov, V. Ballet as a synthetic variety of dance arts // Arts in a socialist art culture. – Moscow: Art, 1984.
2. Karp, P.M. About ballet. – Moscow: Art, 1976.
3. Dadianova, T. Plasticity as a physiognomic characterization of the category of art and artistic creativity. – Yaroslavl, 1993.
4. Losev, A.F. Modernist model // Bulletin of Moscow University. Philology, 1996. – № 1. – Series 9.
5. Bogoraz, V.G. Samples of materials for the study of the Chukchi language, and folklore collected in the Kolyma district. – Proceedings of the empire. Russian. Academy of Sciences. – № 3. – 1899. – V. X.
6. Zhilenko, M.N. Dance as communication / Access mode: <http://gask.countries.ru/?pid=90>
7. Nilov, V.N. Northern dance. Tradition and modernity. 2-nd edition. – M.: Northern expanses, 2005.

Статья поступила в редакцию 15.03.11

- индивидуальность композиции и хореографического текста.

В содержании хореографии коренных народов Севера раскрываются: природа, игра, слово, дело, общение, традиция, быт, искусство, религия, пример-идеал. В их хореографической деятельности особый интерес вызывают такие качества человека, как танцевальность, пластичность, эмоциональность, выразительность восприятия и др.

В современных условиях развитие хореографии этносов происходит на основе этнического самосознания, и в связи с этим обращение к традиционной народной культуре, связанной с этническими корнями прошлого, народными календарными праздниками, старинными свадебными обрядами, народными играми и развлечениями связано с современными потребностями населения.

Нилов В.Н. [7, с. 85-94] отмечает, что с теоретической точки зрения уникальность хореографии коренных народов Севера России как социокультурного феномена проявляется в том, что любое из существующих определений в хореографии: «пляска», «танец», «пластика», «выразительные средства», «природа», «охота», «рыбная ловля» воспринимается как понятие, неполное, неадекватное масштабу рассматриваемого явления. При этом только совокупность выявленных категорий с педагогической точки зрения позволяет выявить содержание хореографической деятельности. Опираясь на целостность системы искусств, на взаимодействие хореографии, музыки, литературы, живописи, театра, социально-культурный подход позволяет установить взаимосвязь знаний, умений, навыков, опыта художественно-творческой деятельности при подготовке хореографических программ в условиях ландшафта, бытовых передвижных стоянок и сценических условий, что и ориентирует специалистов по хореографии на эмоционально-образное восприятие аудиторией с мировоззренческих позиций коренных народов Севера России.

Развитие восприятия хореографии этносов является важной задачей художественного воспитания в процессе профессионального обучения хореографии студентов творческих вузов, и происходит оно специфически в образовательном процессе. Художественное воспитание – сложный процесс, в основе которого лежит способность воспринимать, переживать хореографическое содержание, как художественно-образное отражение действительности, поэтому социально-культурный подход к освоению простейших хореографических форм, способов их построения, средств выразительности требует наличия у исполнителей навыков и умений, необходимых для полноценного восприятия хореографических произведений, развития у них хореографического вкуса.

УДК 371

*Krivykh S.V. RELATIONSHIP BETWEEN CONCEPTS "ENVIRONMENT" AND "SPACE" IN THE SOCIAL, CULTURAL AND EDUCATIONAL ASPECTS.* In this article we will focus on the concepts of "learning environment" and "educational space" sort out their relationships. We define the space-environmental opportunities in educational organizations.

**Key words:** social environment, social environment, educational environment, educational space.

**С. В. Кривых**, д-р. пед. наук, проф., ректор Института декоративно-прикладного искусства, Санкт-Петербурга, E-mail: k182@km.ru

## СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «СРЕДА» И «ПРОСТРАНСТВО» В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ АСПЕКТАХ

В данной статье мы остановимся на понятиях «образовательная среда» и «образовательное пространство», разберемся в их соотношениях. Определим пространственно-средовые возможности в организации образования.

**Ключевые слова:** социальная среда, социальное пространство, образовательная среда, образовательное пространство.

Существует, по крайней мере, два фактора, которые влияют на развитие ребенка. Один фактор – биологический. Под ним мы подразумеваем те обусловленные генотипом признаки или особенности, с которыми рождается. И так как мы не можем изменить биологический фактор, то не можем изменить признаки и особенности, с которыми появились на свет. Второй фактор – фактор окружающей среды, касающийся всего того, что нас окружает. Если биологический фактор дает ребенку какие-то потенциальные возможности, то фактор окружающей среды помогает ему развить их. Таким образом, для ребенка очень важно, чтобы вокруг него были родители, педагоги, посредники, то есть те люди, которые могут каким-то образом изменить его окружающую среду. Учителя, педагоги дополнительного образования должны осознавать всю ответственность, которую они несут как люди, отвечающие за развитие личности. *Управлять развитием личности школьника можно через среду, создавая определенные условия предметно-пространственной, культуротворческой, интеллектуальной окружающей ребенка среды.*

Социальная среда в узком смысле (микросреда) включает непосредственное окружение человека – семью, трудовую, учебную и другие группы. Выготский Л.С. считал: «Среда для человека в конечном счете есть социальная среда, потому что там, где она выступает даже как природная, все же в ее отношении к человеку всегда имеются налицо определяющие социальные моменты. В отношениях к ней человек всегда пользуется социальным опытом... Поэтому противопоставлять социальную среду среде природной можно только в узком, ограниченном и условном смысле. Если же социальную среду условно понимать как совокупность человеческих отношений, то совершенно понятна та исключительная пластичность социальной среды, которая делает ее едва ли не самым гибким средством воспитания ... Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом» [1, с. 83, 88].

В науке нет однозначного определения понятия «среда». Слово «среда» буквально означает «середина». В современном русском языке так называется то, что находится «посередине», то есть занимает промежуточное положение между рассматриваемыми объектами и является посредником между ними. В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой дается следующее значение понятию «среда»: «условия, благоприятные для существования, порождения чего-нибудь» [2, с. 759].

Современная философия рассматривает среду как решающий, но не единственный фактор индивидуального развития. Акцент делается на выделение более сложной, многообразной, противоречивой взаимозависимой, но не плоскостной, а пространственно-объемной связи индивида с окружением. Современная философия образования на уровне общей характеристики понятия рассматривает среду как субстанцию,

которая, в отличие от пустого, незаполненного пространства (вакуума), обладает определенными свойствами, *влияющими на перенос взаимодействия между данными объектами* [3, с. 119]. В современном словаре по педагогике это понятие дается в самом общем смысле как совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью [4, с. 68].

Ученые выделяют различные основания классификации сред. По степени глобальности различают макросреду, мезосреду, микросреду; по виду существования и развития материи выделяют биологические, технические, культурно-этнические и другие виды сред; по направлению решаемых общественно-значимых задач – среды духовного развития и существования человека, физического развития и здорового образа жизни, а также – воспитания, обучения и непрерывного повышения квалификации; технического и коммуникативного развития; экологического состояния страны, региона, города и др.

Современные трактовки понятия «среда» определяются контекстом. Д.Ж. Маркович, П.А.Сорокин и другие рассматривают ее в социологическом аспекте [5]: «Совокупность взаимосвязанных условий и влияний, присутствующих в некоем окружении»; «социальное многомерное пространство ценностно-ориентированных отношений индивидов, определенным образом иерархизированных, где есть возможность социального перемещения индивидов как в горизонтальном, так и вертикальных направлениях.

Образование зависит от среды, в которой протекает развитие человека, оно в большей мере определяет индивидуальный контекст его мировосприятия. Сегодняшние дети, образованием которых мы занимаемся, разительно отличаются от своих сверстников 10 лет назад. Они, более информированные, раскованные, общительные, не очень здоровые, требуют динамично изменяющейся образовательной среды. Например, для них визуальное восприятие, образные представления о мире стали играть значительно большую роль, а это значит, что усложнилась проблема соотношения в познавательной и учебной деятельности конкретно-наглядного и теоретического познания. В результате развития глобальных коммуникаций тот мир, в котором ребенок ощущает себя живущим и к которому он ощущает себя причастным, скачком расширился до всего земного шара. Произошел также фундаментальный сдвиг в системе ценностей и т.д. В этом контексте особенно важно создать личностно ориентированную образовательную среду, которая обеспечит детям возможность удовлетворения (и развития) потребностей: в безопасности; в усвоении этических норм и правил; в любви и признании, общественном одобрении; в труде, значимой деятельности; в самопознании, познавательной потребности и пр.

Создать формирующую личность среду в системе образования – значит способствовать реализации гуманистической концепции образования, ее целей и задач на всех этапах педа-

гогического процесса, считает Макареня А.А. [6, с.65-67] и приводит следующие определения.

*Социальная среда* – окружающие человека общественные, материальные, духовные условия его существования и деятельности. Социальная среда в широком смысле (макросреда) охватывает экономику, общественные институты, общественное сознание и культуру.

*Социокультурная среда* – часть социально-экономического и культурно-образовательного пространства региона, с помощью которых может осуществляться социализация (процесс развития индивида при его взаимодействии в ходе жизнедеятельности с социокультурной средой, обогащающей его как самореализующуюся личность) и инкультурация (процесс освоения индивидом способов мышления и действий, составляющих культуру и отличающих его общество от других человеческих групп) личности в образовательном процессе при реализации гуманистической концепции образования.

*Культуротворческая среда* – совокупность материальных и духовных факторов и средств, способствующих превращению индивида в личность и далее в индивидуальность в процессе решения образовательных задач, направленных на интеллектуальное, художественное и практическое развитие личности. В создании такой среды конструктором и технолог-организатором выступают педагоги и руководители образовательного учреждения, активное участие при этом принимают сами учащиеся. Часть культуротворческой среды может располагаться за пределами школы: родительский дом, учреждения дополнительного образования, очаги культуры и т.д.

Мы будем называть данные **среды как внешние** по отношению к ОУ. Функцией внешней среды мы назовем рефлексивность, самоутверждение и социализацию школьника. Внешняя среда задает определенные образцы внешнего вида, модели и стереотипы поведения. В результате сравнения и рефлексии человек осмысливает себя, свои способности и возможности и делает самостоятельный жизненный выбор. Свободное самоопределение актуализирует развитие самообладания (Бронфенбреннер У. [7, с. 107]).

Тубельский А.В., предлагая свою концепцию изменения содержания образования, подчеркивает роль социокультурной среды: «Принцип использования опыта жизнедеятельности ребенка в социокультурной образовательной среде большого города предполагает, что исходной точкой освоения содержания образования является жизненный опыт ребенка, который по своим законам отбирает и интерпретирует явления, процессы и влияния окружающей среды и придает им личностный смысл. Это положение особенно актуально для ситуации жизни ребенка в большом городе, с его разнообразием и многообразием информации, культур, субкультур и отношений. Собственно в этой среде... и происходит образование. Организованное же, институционализированное, школьное образование является только частью сферы образования, и его функцию можно видеть в осмыслении, коррекции и выращивании культурных средств освоения такого опыта...» [8, с. 128].

Из сказанного выше следует, что первичные условия для создания культуротворческой среды заложены в окружающем нас пространстве: географическом, социально-экономическом и культурно-образовательном. Так, памятники природы и культуры, местный ландшафт, творения ландшафтной архитектуры, краеведческие и естественнонаучные музеи, производственные предприятия, местные промыслы, дворцы и дома культуры и творчества, разнообразные культурные и научные учреждения позволяют организовать как учебные экскурсии, так и познавательную деятельность школьников в обстановке, приближенной к реальным условиям будущей жизнедеятельности. Вообще надо заметить, что социокультурная среда в целом выступает фактором стабилизации будущей жизнедеятельности и позволяет ребенку выявлять свои способности, склонности, возможности и интересы.

Понятие «образовательная среда» разрабатывается в последние десятилетия и отечественными, и зарубежными учеными. В большинстве зарубежных исследований образова-

тельная среда оценивается в терминах «эффективности школы» как социальной системы: эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса (Слободчиков В.И. [9, с. 177]).

Образовательная среда выступает как целостная качественная характеристика внутренней жизни образовательного учреждения (ОУ), определяемая конкретными задачами, которые ОУ ставит и решает в своей деятельности. Она проявляется в выборе средств, с помощью которых эти задачи решаются; содержательно оценивается по тому эффекту в личностном, социальном, интеллектуальном развитии детей, которого позволяет достичь. Образовательная среда ОУ рассматривается как совокупность информационных ресурсов образовательного учреждения, технологий обучения и обеспечения учебного процесса, реализованных в рамках единых принципов построения и обеспечивающих полный цикл или его логически завершенную часть.

Наиболее теоретически проработанным в отечественной педагогике представляется подход В.И. Слободчикова, который, с одной стороны, вписывает образовательную среду в механизмы развития ребенка, определяя тем самым ее целевое и функциональное назначение, а с другой – выделяет ее истоки в предметности культуры общества. «Эти два полюса – предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимоотношении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав» [9, с. 181].

Лебедева В.П., Орлов В.А. и Панов В.И. [10, с. 25-30], также связывая оценку образовательной среды с ее развивающим эффектом, фиксируют свое внимание на технологическом уровне ее реализации и оценки. При этом в качестве фундаментальных научных предпосылок разработки и оценки развивающих образовательных сред ими используется алгоритм «существенных показателей», выделенных В.В. Давыдовым:

- каждому возрасту соответствуют определенные психологические новообразования;
- обучение организовано на основе ведущей деятельности;
- продуманы и реализуются взаимосвязи с другими видами деятельности;
- в методическом обеспечении образовательного процесса имеется система разработок, гарантирующих достижение необходимого развития психологических новообразований и позволяющих провести диагностику уровня процесса.

Используются в описании понятия «образовательная среда» такие характеристики, как целостность, многоаспектность, системность, социально-психологическая реальность, материальные и духовные условия образовательной деятельности, совокупность необходимых психолого-педагогических условий для погружения человека в поток целенаправленно подготовленной информации и способов ее представления к изучению и развитию личности. В.А. Козырев [11] рассматривает образовательную среду в широком смысле как отражение единства социокультурной и духовной жизни общества и непрерывной системы образования, в узком – как системообразующий фактор конкретной образовательной системы. Хуторской А.В. [12] раскрывает понятие «образовательная среда» в контексте личностно ориентированного образования как характеристику внешнего содержания образования, заключающую в себе условия развития личности. Внутренним же содержанием образования, атрибутом образовывающейся личности является преломление внешних условий через опыт ребенка как результат его деятельности. Поскольку ядром образования является личностный рост образовывающегося, задача педагогов состоит в организации культуросообразного и природосообразного взаимодействия школьника с создаваемыми условиями.

Роль педагога заключается не столько в передаче знаний, умений и навыков, сколько в организации соответствующей образовательной среды, в которой ученик обучается, опираясь



на личностный потенциал и используя соответствующую технологию обучения. «Образование личности требует сопряжения, органического сращения двух одновременно действующих влияний: поведения окружающих людей и опыта, практикования собственного мышления воспитуемых. Но этот двуединый метод обучения приобретает неотразимую действенность, только когда он с необходимостью вытекает из обстоятельств, из логики окружающей среды», – считает Бим-Бад Б.М. [13, с. 28].

Основой саморазвития в процессе взаимодействия со средой выступает индивидуальный опыт ребенка: он является источником убеждений, определяющий личностный рост: в нем выражена целостность личности в ее специфической несхожести с другими. Что рождает стремление к достижению более высокого уровня развития. Опыт школьника «всего и без всякого остатка определяется социальной средой... И если учитель бессилен в непосредственном воздействии на ученика, то он всемогущ при посредственном влиянии на него через социальную среду... Воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды» (Выготский Л.С. [1, с. 82]).

Содержание понятия «образовательная среда», как и понятия «школьная образовательная среда», определяется подходами к толкованию понятия «образование», представлениями о целях и задачах образовательного процесса:

- культурно-общественный подход (Слободчиков В.И., Тарасов С.В., Крылова Н.В.): образовательная среда – механизм развития ребенка. Ее истоки – предметности культуры и общества. «Эти два полюса – предметности культуры и внутреннего мир, сущностные силы человека – в их взаимоположении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав»;

- социальный (К. Маклафин): образовательная среда – социальная система, элементами которой являются эмоциональный климат, личностное благополучие, особенности микрокультуры, качества воспитательного процесса; организационный (американские исследователи): солидарность представлений учителей о своем профессиональном долге, их умение увязать личные педагогические философии, как с коллегами, так и с учащимися, поддержка автономной инициативы учителей администрацией школы;

- информационный (Башмаков М.И., Поздняков С.И., Резник П.А.): психолого-педагогические условия образовательной среды – система средств общения с человеческим знанием, служащих для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, для ее передачи, переработки и обогащения;

- эколого-психологический (Климов В.А., Ясвин В.А. и др.): система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении;

- системно-синергетический (Бочкарев А.И., Груздева Н.В.): образовательная среда – целостное системно-синергетически организованное пространство взаимодействия участников образовательного процесса с социокультурным и социоприродным окружением, позволяющее раскрыть индивидуальность человека.

Бочкарев А.И. [14, с. 3-4] предлагает ввести понятие «*синергетической среды*» в образовательном пространстве. «Под синергетической средой в образовательной сфере мы понимаем совокупность новых материальных и духовных условий в открытой неравновесной педагогической системе, в которой за счет кооперативного взаимодействия обучающихся и обучаемых на основе принципов синергетики возникает нелинейный резонансный эффект усиления малых познавательных воздействий, способствующий согласованию темпов и уровней развития обучаемых, возникновению качественно нового уровня образования и становления творческой личности». В такой среде, как при эпидемии, трудно не «заразиться» тягой к зна-

ниям, поскольку синергетическая среда работает как единый живой организм в его стремлении к устойчивости.

Под образовательной средой Козырев В.А. [15], Шалаев И.К. и Веряев А.А. [16, с. 23-27] понимают функционирование конкретного учреждения образования. Анализируя различные подходы к вопросу об образовательной среде, исследователи имеют в виду конкретную среду учебного заведения, так как образовательная среда составляет совокупность материальных факторов; пространственно-предметных факторов; социальных компонентов; межличностных отношений. Все данные факторы взаимосвязаны, они дополняют, обогащают друг друга и влияют на каждого субъекта образовательной среды, но и люди организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее определенное воздействие.

Существуют различные модификации образовательных сред: например, Калмыков А.А. и Хачатуров Л.А. [17, с. 41-45] описывают виртуальные образовательные среды. При этом дается специфическое определение, в котором использован аксиологический подход: «под виртуальной образовательной средой понимается среда, которая способствует творческому постижению Себя – Нового, то есть личность, находящуюся в процессе образовательного становления, осваивающую как новые знания, так и новые степени свободы». Другие исследователи описывают интегрированные и распределенные образовательные среды.

Говоря об учебных средах (или средах обучения), исследователи имеют в виду взаимосвязанные процессы учения и преподавания (оба процесса присутствуют в названных средах). Понятие «учебная среда» еще более конкретизирует «образовательную среду», так как в образовательной среде может существовать множество учебных сред, однако, в отличие от образовательной среды, которая может возникать как организовано, так и стихийно, учебные среды всегда специально организуются. Таким образом, под учебной средой понимается взаимосвязь конкретных материальных, коммуникационных и социальных условий, обеспечивающих процессы преподавания и учения. В этом случае предполагается присутствие обучаемого в среде, взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом. По нашему мнению, среда обучения – это специально организованная среда, направленная на приобретение учащимися определенных знаний, умений и навыков, в которой цели, содержание, методы и организационные формы обучения становятся подвижными и доступными для изменения в рамках конкретного учебного заведения. Иначе говоря, это внешняя организующая сила и вещественный антураж для разворачивания процессов обучения и развития. Бессонов Р.В. и Околелов О.П. [18, с. 23-29] говорят о педагогической среде обучения, под которой он понимает генерируемое индивидуумами-участниками процесса обучения системное образование, пронизанное специфическими, характерными именно для этого образования взаимодействиями. В данном случае на первый план выдвигается коммуникация внутри среды.

В нашем случае мы будем понимать учебные среды как **внутренние среды ОУ**.

Кроме того, исходя из высказывания Л.С. Выготского [1, с. 88]: «Среда не представляет из себя чего-либо абсолютно застывшего, неподатливого и неизменного. Напротив, *единой среды не существует* в реальной действительности. Она распадается на ряд более и менее самостоятельных и изолированных друг от друга кусков, которые могут быть предметом разумного воздействия человека, как ничто другое» (курсив наш), – мы склонны предположить, что внутренняя среда многокомпонентна.

Для конкретизации понятия «образовательная среда» необходимо соотнести его с понятием «образовательное пространство».

На уровне повседневного восприятия *пространство* интуитивно понимается как арена действий. Понятие «пространство» является общепедагогической категорией и, в общем-то, выходит за рамки математики и физики. С геометрической точки зрения, термин «пространство» без дополнительных

уточнений обычно обозначает трёхмерное евклидово пространство. В физическом же смысле под пространством понимают своеобразную «арену», на которой происходят все физические процессы. Соответственно, с количественной точки зрения понятие пространства, а точнее пространственных координат, позволяет использовать термины больше-меньше в отношении протяженности или размеров физических тел, в том числе, описывать их форму и их конфигурацию, а также, расстояние между телами. В нашем Мире для описания всех этих категорий оказывается достаточным использовать три независимые координаты, поэтому наш Мир называют трехмерным.

Самое общее представление о пространстве связано с порядком расположения (взаимным расположением) одновременно сосуществующих объектов. *Говоря о «пространстве», данные исследователи имеют в виду набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на человека. При этом по смыслу в самом понятии пространства не подразумевается включенность в него человека. Пространство может существовать и независимо от него. Понятие «среда» также отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие человека. В этом случае предполагается его присутствие в среде, взаимодействие окружения с субъектом.*

Впервые понятие образовательное пространство появляется в работах французского социолога Пьера Бурдьё, значительная часть трудов которого посвящена понятию социального пространства. В работах 70-ых годов он писал о символических отношениях, о символической власти между учеником и учителем ещё не используя понятия образовательного пространства. Бурдьё называл социальным пространством структуру определенных социальных позиций, систему отношений между различными позициями.

Существует работа 90-ых годов авторов И. Фрумина и Б. Эльконина, в которой впервые в отечественной педагогике понятие образовательного пространства было введено. Но сам Б.Д. Эльконин говорит о том, что понятие необходимо «обновить». Поскольку в той работе речь в большей степени шла об образовательных средах, а не об образовательном пространстве.

В отличие от образовательной среды образовательное пространство, в широком смысле, понимается как совокупность образовательных институтов, образовательных процессов и образовательных сред. В некоторых работах (Ракитина Е.А., Лыскова В.Ю.) еще 1998-1999 гг. отмечалась близость понятий «пространство» и «среда», но их несинонимичность [19, с. 19-25].

Под образовательным пространством России понимается вся совокупность ее образовательных учреждений разного типа и взаимодействующих с ними общественных и государственных организаций, а также идущих образовательных и учебно-воспитательных процессов. Вместе они создают пространство социализации человека, превращения его в личность, обеспечивают определенный уровень образованности, интеллекта и культуры общества, межличностных, политических, экономических, социальных, военных, этических и всех других отношений. Образовательное пространство многомерно. Оно включает в себя среду обитания, среду пребывания, образовательно-развивающие процессы и другие показатели. При этом гармоничное развитие обитателей этого пространства может происходить только во взаимосвязи с состоянием окружающей социальной и природной среды, с условиями жизни в семье, на улице. Ведущим фактором общественного бытия в этом пространстве является культура, которая выступает организующим и регулирующим началом жизни, обеспечивает сохранение и воспроизводство человеческих ресурсов, культуры здоровья и культуры здорового образа жизни, культуры осознания и разрешения противоречий бытия.

*Под образовательным пространством нами понимается комплекс явлений, сочетающий в себе взаимодействие и взаимовоздействие различных социальных факторов, действующих на конкретной территории.* В упрощенном варианте под образовательным пространством подразумевается территория,

рассматриваемая исключительно с образовательной точки зрения. Система образования выступает на такой территории в качестве лишь одного компонента более сложной социальной системы.

Под образовательным пространством понимается та сфера общественной деятельности, где осуществляется целенаправленное социокультурное воспроизводство человека, формирование и развитие его личности, индивидуальности. В рамках образовательного пространства реализуется формирование социально-духовного, интеллектуального и экономического потенциала нового общества, выращивание человеческого капитала. Таким образом, **образовательное пространство выступает как потенциальность, некоторая возможность для социокультурной среды.**

Таким образом, мы склонны различать образовательные пространства по территориальному принципу:

- мировое образовательное пространство;
- европейское образовательное пространство, регулируемое Болонскими соглашениями, к которым Россия присоединилась в сентябре 2003 года;
- образовательное пространство России, регулируемое Законом «Об образовании» и другими нормативными документами;
- региональное образовательное пространство, имеющее свои региональные законы и нормативные акты;
- образовательное пространство учебного заведения.

Образовательное пространство имеет территориальную обозначенность и другие качественные характеристики, позволяющие полноценно удовлетворить потребности развития, социализации и культурной идентификации детей и молодежи при обязательном соблюдении требования их безопасности. В качестве организационной структуры, обеспечивающей решение этих задач в рамках определенной территории, выступает образовательная система, построенная на принципах здоровьесберегающей, безопасной для жизнедеятельности и здоровья, единой образовательной политики и образовательной деятельности (Н.А. Складнова, И.В. Плющ [20, с. 15]).

Таким образом, откликаясь на многообразие действительности за своими стенами, ОУ само превратилось во внутренне многообразную систему – образовательное пространство, элементы которого во взаимодействии обеспечивают достижение единой цели – развитие личности ребенка и подготовка его к школе. Образовательное пространство ОУ представляет собой многообразие отношений между субъектами образовательного процесса. В этом случае встает проблема организации и управления этими отношениями.

Вывод Л.С. Выготского о «трехсторонне активном» воспитательном процессе: «активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда» [6, с. 89] позволяет по-новому рассматривать структуру образовательного пространства ОУ, *где среда выступает как параметр порядка в самоорганизующейся системе.* Поэтому, рассматривая вслед за Выготским Л.С. воспитание и образование в качестве единого процесса целенаправленного формирования личности ребенка и подготовки к школе в ОУ, мы определяем **образовательное пространство как поле активного взаимодействия трех компонентов: школьника, педагога и среды между ними.** Обозначим основные принципы организации образовательного пространства в ОУ.

*Принцип открытости* будет определяться тем фактором, что ОУ является открытой самоорганизующейся системой.

*Принцип многообразия* подразумевает, что управление ориентировано на создание и поддержание условий, необходимых для развития и многообразия элементов в системе образовательного пространства.

*Принцип единства* реализуется в установлении и закреплении устойчивых связей элементов системы образовательного пространства, в оформлении сложившегося многообразия в некое единство. Такие связи должны быть настолько гибкими, чтобы обеспечить возникновение новых элементов в структуре образовательного пространства ОУ. Для этого необходимо использовать *принцип опережения*, в соответствии с

которым "блок управления", администрация ОУ, должна быть готова к возникновению новых элементов многообразия, изменению отношений внутри образовательного пространства. Поэтому необходимо применение *принципа избыточности*, позволяющего сохранять все вновь возникшие элементы многообразия, что обеспечит спектр возможных направлений развития системы образовательного пространства. Следовательно, для реализации целей развития образовательное пространство должно быть развивающейся системой, что может быть обеспечено такой формой управления, которая сама имеет в себе источник и стимул этого развития.

Современные социально-экономические и политические условия требуют выбора адекватных путей реформирования и дальнейшего развития дошкольного образования как неотъемлемой части развивающегося социума. Для решения этой сложной проблемы мы считаем необходимым использовать системный подход на основе эволюционно-синергетической парадигмы, выступающей в роли методологической основы в построении модели образовательного пространства ОУ. Структура образовательного пространства определяется задачами, поставленными перед ОУ гуманистической концепцией образования, логикой учебной и познавательной деятельности, требованиями современной цивилизации, особенностями развития региона и этапами развития ребенка.

Образовательное пространство ОУ должно служить средством для раскрытия и развития природных задатков ребенка, для этого оно должно быть максимально вариативным по своему содержанию и представленным в ней культурно-историческим способом человеческой деятельности от «поделок руками» до разработки компьютерных программ и музыкальных сочинений. Попадая в такую среду, школьник должен, с одной стороны, иметь возможность апробировать себя в разных учебных и игровых ситуациях, где могут проявить себя его непроявленные (возможно, неизвестные еще никому, в том числе ему самому) природные задатки. Поэтому образовательное пространство ОУ должно обеспечить погружение ребенка в процессуально различные виды деятельности. Кроме того, образовательное пространство должно быть напряженным, максимально насыщенным и не только по предметному содержанию, но и по нравственно-этическим представлениям об общечеловеческих ценностях.

С другой стороны, задача педагога, психолога и родителя состоит в этом случае в том, чтобы создаваемое ими пространство позволяло бы пережить данному школьнику ситуацию успеха в выбранном виде деятельности. Здесь очень важно не просто безоценочное, но и эмоционально положительное принятие любого результата в выполняемом ребенком задании. Таким образом, мы можем говорить о *пространстве успеха* для ребенка.

Образовательное пространство должно быть насыщено ситуациями, способствующими вхождению в творческое состояние. При этом проживание творческого акта школьниками должно не только концентрироваться на отдельной задаче, но и сопровождаться обязательным положительным эмоциональным подкреплением выполнения данного вида деятельности со стороны других людей (как сверстников, так и взрослых). Это необходимо для того, чтобы начавшееся развитие способности не остановилось из-за отсутствия личностной поддержки на социальном уровне. Для старшего дошкольного возраста – это мнение педагога, родителя и близких ему взрослых. Здесь могут оказаться полезными различные групповые формы работы в виде ролевых игр, театрализованных представлений, тренингов, помогающих ребенку открыть в себе то, о чем он и не подозревал.

Образование человека, решая одну из своих важнейших задач – социализацию – присвоения человеческого опыта, осуществляется во внешней культурологической среде, которая имеет целью воспитание «человека духовного», а значит, впитывает в себя и общечеловеческие, и общенациональные, и государственные, и региональные ценности и идеалы. Российское образование и российский менталитет всегда характеризовались глубоким взаимодействием

Реализация цели образования в первую очередь обеспечивается социально богатой, культуротворческой окружающей средой. Однако нельзя не учитывать возможности внутренней учебной среды. Внутренняя среда складывается, а педагогом используется из предметно-пространственного, событийно-деятельностного, информационно-интеллектуального, художественно-досугового, валеологического окружения. Все это представляет ребенку поле для развития, содействует формированию образа жизни и служит основанием для последующего взаимодействия с ней, оценивания ее и выстраивания собственного поведения в этом представленном в сознании ребенка мире.

Образовательное пространство ОУ составляет совокупность материальных, пространственно-предметных компонентов; социальных факторов, межличностных отношений. Все компоненты и факторы взаимосвязаны, они дополняют, обогащают друг друга и влияют на каждого субъекта образовательного пространства.

Требования к проектированию активной внутренней среды ОУ:

- ✓ признание приоритета самоценности индивидуума;
- ✓ смещение акцентов на собственную активность ребенка;
- ✓ учет субъективного опыта каждого обучаемого;
- ✓ организация коммуникативной деятельности, межличностного общения.

Таким образом, в образовательном пространстве ОУ происходит взаимодействие педагога и ребенка в активной внутренней среде.

#### Поведение итог.

Образовательное пространство в широком смысле, понимается нами как совокупность образовательных институтов, образовательных процессов и образовательных сред, действующих на конкретной территории, набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на человека, при этом в самом понятии пространства не подразумевается включенность в него человека.

Образовательное пространство ОУ – внутренне многообразная система, элементы которой во взаимодействии обеспечивают достижение единой цели – развитие личности ребенка. В образовательном пространстве ОУ среда выступает как параметр порядка в самоорганизующейся системе. Поэтому мы, вслед за Выготским Л.С., определяем образовательное пространство как поле активного взаимодействия трех компонентов: школьника, педагога и среды между ними.

Среда для человека – его психологическое, духовное, культурное, социальное и др. окружение, однако в этом случае предполагается присутствие человека в среде. Кроме внешних сред (географическая, экологическая, социальная, культуротворческая, образовательная), существуют внутренние (учебные) среды, являющиеся естественным фактором педагогического воздействия. В образовательной среде может существовать множество учебных сред, однако, в отличие от образовательной среды, которая может возникать как организовано, так и стихийно, учебные среды всегда специально организуются.

#### Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1989.
3. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М., 2004.
4. Краткий педагогический словарь / под ред. Г.М. Андреевой [и др.]. – М., 2005.
5. Маркович, Д.Ж. Общая социология. – М., 1998.
6. Макареня, А.А. Культуротворческая среда: статус, структура, функционирование. – Тюмень: ТОГИРРО, 1997.

7. Бронфенбреннер, У. Два мира детства. Дети в США и СССР. – М.: Прогресс, 1976.
8. Тубельский, А.Н. Для чего и как мы учим: необходимо изменить содержание общего образования // Школьные технологии. – 2001. – № 5.
9. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997. – Вып. 7.
10. Лебедева, В.П. Психодидактические аспекты развивающего образования / В.П. Лебедева, В.А. Орлова, В.И. Панов // Педагогика. – 1996. – № 6.
11. Козырев, В.А. Гуманитарная образовательная среда. Языковая культура. – СПб., 1999.
12. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика. – М.: Академия, 2008.
13. Бим-Бад, Б.М. Щит и оборона детства. – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1995.
14. Бочкарев, А.И. Научный доклад докторской диссертации. – М., 1999.
15. Козырев, В.А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета: автореф. д-ра пед. наук. – СПб., 2000.
16. Шалаев, И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / И.К. Шалаев, А.Л. Веряев // Педагог. – 1998.
17. Калмыков, А.А. Опыт создания виртуальных образовательных сред / А.А. Калмыков, Л.А. Хачатуров // Научно-методический семинар «Информационные системы в наукоемких технологиях образования»: тезисы-доклады, решения и рекомендации: МГДТДиУ, МИРЭА. – М., 2000.
18. Бессонов, Р.В. Специфика обучения в профильной школе: содержание и процесс / Р.В. Бессонов, О.П. Околенов // Педагогика. – 2006. – № 7.
19. Ракитина, Е.А. Информационные поля в учебной деятельности / Е.А. Ракитина, В.Ю. Лыскова // Информатика и образование. – 1999. – № 1.
20. Безопасность образовательного пространства / под ред. Н.А. Складовой, И.В. Плющ. – Новосибирск: СО РАМН, 2001.

## Bibliography

1. Vygotsky, L.S. Educational psychology / Edited by V. Davydov. – Moscow: Pedagogy, 1991.
  2. Burns, S.I., Shvedova, N.U. Dictionary of Russian language. – M., 1989.
  3. Polonsky, V.M. Dictionary of education and pedagogy. – M., 2004.
  4. Summary Pedagogical Dictionary / Edited by G.M. Andreeva. – M., 2005.
  5. Markovic, D.J. Total sociology. – M., 1998.
  6. Makarenka, A.A. Kulturotvorcheskaya environment: the status, structure and functioning. – Tyumen: TOGIRRO, 1997.
  7. Bronfenbrenner, U. Two worlds of childhood. Children in the U.S. and the USSR. – Moscow: Progress, 1976.
  8. Tubelsky, A.N. Why and how we teach: it is necessary to change the content of general education / School technology. – 2001. – № 5.
  9. Slobodchikov, V.I. Learning Environment: Implementing the goals of education in the cultural space // New value of education: cultural models of schools. – M. – 1997. – Vol. 7.
  10. Lebedev, V.P. Psihoididakticheskie aspects of developmental education / V.P. Lebedev, V.A. Orlov, V.I. Panov // Pedagogy. – 1996. – № 6.
  11. Kozirev, V.A. Humanitarian educational environment. Linguistic culture. – St.-Petersburg, 1999.
  12. Hutorskoy, A.V. Educational Innovation. – M.: Academia, 2008.
  13. Bim-Bad, B.M. Shield and defense of childhood. – M.: Publishing house of the Russian Open University, 1995.
  14. Bochkarev, A.I. Scientific report doctoral dissertation. – M., 1999.
  15. Kozirev, V.A. The theoretical basis for the development of humanitarian education of the medium Pedagogical University: Summary of ... doctor of pedagogical sciences. – St.-Petersburg, 2000.
  16. Shalaev, I.K. Of educational media to the education to the space: definition, formation, properties / I.K. Shalaev, A.L. Believing // Educator. – 1998.
  17. Kalmykov, A.A. The experience of creating virtual learning environments / A.A. Kalmykov, L.A. Khachaturov // Scientific-methodical seminar "Information systems in high-technology education: abstracts – presentations, decisions and recommendations: MGDТDiУ, MIREA. – M., 2000.
  18. Bessonov, R.V. Specificity of training in specialized school: content and process / R.V. Bessonov, O.P. Okolelov // Pedagogy. – 2006. – № 7.
  19. Rakitin, E.A. Information fields in the educational activity / E.A. Rakitin, V.Y. Lyskova // Computers & Education. – 1999. – № 1.
  20. Safety education space / Edited by N. Sklyarov, I.V. Pljusch. – Novosibirsk: Siberian Branch of RAMS, 2001.
- Статья поступила в редакцию 06.03.11*

УДК 371

**Kurichkis E.A. EDUCATIONAL SYSTEM OF SOCIAL ACTIVITY STUDENTS-ORPHANS OF PROFESSIONAL COLLEGE.** Development of social activity, preparation for independent adult life for orphans, the socialization and integration into modern society after graduating from professional college for orphans is a serious and urgent problem. The article discusses the results of studies on the development of social activity of students-orphans.

**Key words:** activity, social activity, students-orphans, the professional lyceum.

**Е.А. Куричкис, асп. ГОУ ДПО ИПК СПО, г. Санкт-Петербурга, E-mail: k182@km.ru**

## ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ-СИРОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛИЦЕЯ

Развитие социальной активности, подготовка к самостоятельной взрослой жизни детей-сирот, социализация и интеграция в современное общество после выпуска из профессионального лицея для сирот является серьезной и актуальной проблемой. В статье рассматриваются результаты исследования по развитию социальной активности учащихся-сирот.

**Ключевые слова:** активность, социальная активность, учащиеся-сироты, профессиональный лицей.

Педагогические коллективы учреждений профессионального образования для сирот принимают меры по созданию системы работы развития социальной активности, обеспечивающей выпускникам адаптацию в социуме, организуют постинтернатное сопровождение, формируют навыки самостоятельного проживания в условиях дозированного контроля и

комплексной поддержки, помогают в обеспечении жильем, устройством на работу. Тем не менее, как показывает статистика, именно выпускники интернатных учреждений сложнее, чем их сверстники, адаптируются к самостоятельной жизни и имеют склонность к антиобщественному поведению.

Актуальность поиска новых теоретических подходов и практических решений к проблеме развития социальной активности учащихся-сирот учреждений профессионального образования обусловлена рядом противоречий между:

- возросшей необходимостью социальной активности в современном обществе, в социализации выпускников учреждений профессионального образования для сирот и неумением ими изучить свои индивидуальные возможности и способности, соотнести их с избираемой профессией, что помогает спланировать жизненный и профессиональный путь;

- необходимостью абстрактно-положительного образа социально активной личности, гражданина и отсутствием реального наполнения этого образа, что приводит к растерянности сирот при вступлении в самостоятельную жизнь;

- слабой подготовленностью выпускников-сирот учреждений профессионального образования к жизни в социуме, неготовностью интеграции в общество, социально активной жизни в обществе и малой эффективностью существующих педагогических систем развития социальной активности, подготовки к будущей жизнедеятельности и интеграции в обществе учащихся-сирот, особенно на этапе обучения в профессиональном учебном заведении.

Проблеме подготовки учащейся молодежи к жизнедеятельности, развитию у них важнейшего качества личности – социальной активности посвящены работы многих ученых. Их публикации содержали интересный материал о дидактических основах, путях и методах воспитания с целью развития социальной активности. Создание условий работы для развития потенциальных возможностей выпускников, формирование интересов и потребностей, активная проба сил в реальной жизнедеятельности становится важным направлением в работе учреждений профессионального образования для детей-сирот. Оптимизация работы таких учреждений, усиление подготовки к будущей социально активной жизнедеятельности их выпускников в нелегких условиях жизни, особенно при переходе их в другую социальную среду – самостоятельную жизнь, приобретают исключительно важное значение для теории и практики социализации детей-сирот.

Понятие «активность» разрабатывали отечественные исследователи в различные периоды становления науки: А.А. Бодалев, Д.Б. Богоявленская, А.И. Крупнов, Б.Ф. Ломов, А.М. Матюшкин, В.Г. Мордкович, В.Д. Небылицын, Я.А. Пономарев, К.К. Платонов и другие. В их работах предпринимаются попытки вычленить содержание активности и определить ее статус, как правило, имеют своим результатом различные варианты субординации ее с другими понятиями, близкими по содержанию. Почти все возможные сочетания таких категорий, как «активность», «деятельность», «взаимодействие», связываемых с объектами разной степени общности и включаемых вследствие этого в различные формы субординативных отношений, находят отражение в нашей литературе. Особое место категории «активность» занимает в психолого-педагогических исследованиях, посвященных выявлению движущих сил и источников активности человека, закономерностей их индивидуального проявления, специфики их учета в различных видах деятельности.

В трудах отечественных и зарубежных ученых обсуждаются вопросы становления и развития социальной активности личности: К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, С.Л. Рубинштейн, Т.В. Кудрявцев, К.Р. Роджерс, Э. Фромм, А. Адлер, Г. Юнг, Е.А. Климов, Т. Шибутани. В работах этих и многих других авторов содержатся теоретические обобщения, раскрывающие природу и сущность феномена социальной активности личности, ее структуру и общие закономерности развития.

Воспитание социальной активности в структуре личности, продвижение к более высоким уровням под влиянием различных социальных и педагогических условий рассматривали А.Н. Леонтьев, В.А. Ситаров, В.Г. Маралов. По их мнению, социальная активность может выражаться в различных формах как групповой, массовой, так и индивидуальной деятельности и поведения. Поэтому в различных источниках

выделяется разнообразный набор форм социальной активности. Среди наиболее значимых выделяют: профессионально-трудовую, общественно-политическую, управленческую, морально-нравственную, досуговую. Каждая из данных форм может характеризоваться как творческая (продуктивная), и нетворческая (репродуктивная).

Понятие «социальная активность», считает Абульханова-Славская К.А. [1, с. 19-24], характеризует отношение личности к различным сферам социальной жизни, её конкретную социально-политическую деятельность, которая может иметь различную направленность и интенсивность. Выражая меру проявления социальной дееспособности человека, социальная активность составляет главное в характеристике личности как субъекта общественных отношений. В конечном счете, социальная активность характеризует отношение человека к труду, обществу и общественно-политической деятельности. В зависимости от разнообразия объективных и субъективных причин эта мера может быть очень высокой (социально-активная) и очень низкой (социально-пассивная).

*Активная личность* – личность, для которой наивысшей ценностью является жизнь во имя общественных интересов, жизнь в гуще социальных событий, жизнь, субъективно включенная в движение и развитие общественных организмов и общественных процессов.

*Социальная активность* личности – системное социальное качество, в котором выражается и реализуется уровень ее социальности, т.е. глубина и полнота связей личности с социумом, уровень превращения личности в субъекта общественных отношений. Социальная активность не может быть сведена к одному из моментов сознания или деятельности личности. Это исходное социальное качество, которое выражает целостное, устойчивое активное отношение к обществу, проблемам его развития и определяет качественные особенности и сознания, и деятельности, и состояний личности.

На основе анализа позиций специалистов, выделяют ряд общих существенных признаков социальной активности личности. К ним относятся представления о социальной активности как:

- форме деятельности, свидетельствующем о сущностном единстве понятий активности и деятельности;
- деятельности, к которой у человека возникло собственное внутреннее отношение, в которой отразился индивидуальный опыт человека;
- личностно значимой деятельности: форме самовыражения, самоутверждения человека с одной стороны и о человеке, как о продукте активного и инициативного взаимодействия с окружающей социальной средой – с другой;
- деятельности направленной на преобразование окружающего мира;

- качестве личности, личностном образовании, проявляющимся во внутренней готовности к целенаправленному взаимодействию со средой, к самостоятельности.

Мальковская Т.Н. [2, с. 74] определяет социальную активность "как интегральное понятие, которое может проявляться и как побудитель к деятельности и как устойчивое свойство личности, ее характерологическая черта. Как актуальная потребность социальная активность реализуется в определенной системе целевых установок, мотивов, определяющих интересы личности, ее включение в деятельность по удовлетворению возникшей потребности; как преобразующая способность социальная активность реализуется в соответствующих социальных знаниях, умениях, навыках".

Ситаровым В.А. и Пустовойтовым В.В. [3, с. 128] нарастание принципа активности рассматривается как педагогическая закономерность, а разработка педагогических проблем формирования социальной активности строится им с максимальным учетом возрастных особенностей ее становления.

В работах последнего пятидесятилетия (Е.В. Киприянова, А.В. Мудрик, Л.Е. Никитина, И.Н. Сиземская, Л.И. Новикова, А.П. Валицкая, Б.А. Титов) проблемы социальной активности в значительной мере смыкаются с проблемами социализации

личности в целом и выступают как бы внутренней пружиной социализации.

Таким образом, социальная активность имеет сложную структуру, включающую потребности, мотивы, интересы, установки, ценности и т.д. Раскрытие сущности понятия социальной активности в рамках исследования осуществлялось и с помощью деятельностного подхода, вытекающего из самого понятия активности. Результаты анализа позволяют сделать вывод о том, что социальная активность является комплексным понятием, которое может быть представлено, с одной стороны, как качество, присущее человеку, отражающее внутреннюю необходимость целенаправленного участия в социальном творчестве, а с другой, как внутренне обусловленная мера участия человека в жизни общества, полезная для общества деятельность, ведущая к конкретным изменениям в условиях жизни общества и общественных отношениях. Такой подход позволяет определить социальную активность как имманентный бытию человека феномен, который проявляется в конструктивном социальном действии, включающем ценностно-обусловленную мотивацию, совокупность поступков, ведущих к изменениям социальной ситуации и/или изменению социального статуса и ценностной динамике в сознании личности учащегося-сироты.

Анализ работ показал, что социальная активность имеет многоаспектную характеристику. Социальная активность рассматривается как:

- а) состояние субъекта, как качество, черта личности;
- б) отношение к действительности, взаимосвязь субъекта со средой;

- в) мера проявления социальной дееспособности человека.

Будучи качеством социального субъекта, она находит свое проявление в его поступках, деятельности и предстает

перед нами как социальное явление реализации внутренних его потенциалов, что особенно важно для детей-сирот.

Анализ значительного массива научной литературы позволил нам определить свою позицию, согласно которой социальная активность рассматривается нами как стремление и умение действовать на пользу общества. Это – интегрированное качество, характеризующее меру интенсивности, напряженности, темпа осуществления деятельности. Мы подчеркиваем, что социальная активность личности отражает потребность в саморазвитии, самоизменении, направлена на самоопределение человека в мире и принятие мира в себе, то есть активное строительство себя как элемента социума, культуры. Важнейшими компонентами социальной активности мы считаем познавательную, аксиологическую, трудовую, общественно-гражданскую, коммуникативную, нравственную, художественно-творческую и другие виды деятельности.

Данные положения позволили выдвинуть предположения, что для развития социальной активности сирот необходимо создание такой воспитательной работы с учащимися-сиротами, которая будет:

- формировать установки на принятие значимости собственной социальной активности для развития региона, страны и мира в целом;
- интегрировать ценности индивидуализма и коллективизма;
- способствовать проявлению гражданской ответственности ориентированной подготовку к будущей жизнедеятельности;
- актуализировать социальную активность учащихся-сирот.

На рисунке 1 изображена воспитательная система развития социальной активности учащихся-сирот.

Воспитательный комплекс по формированию социальной активности										
Учебная деятельность		Внеучебная деятельность								
		Развитие социальной активности учащихся-сирот								
Формирование профессиональных и личностных качеств учащихся-сирот		Программа нравственного и семейного воспитания	Программа общественно-трудового воспитания	Программа гражданско-правового воспитания	Программа творческой самореализации	Программа спортивно-массовой работы	Программа социально-психологического воспитания	Программа патронатного воспитания	Программа социально-педагогической поддержки	Программы дополнительного образования
Формы реализации										
Активные формы обучения, курсы по выбору и т.д.		Ученическое самоуправление, выездные лагеря, деловые игры, круглые столы, фестивали, турниры, выставки, кружки и секции и т.д.								

Рис. 1. Воспитательная система развития социальной активности учащихся-сирот

Опираясь на критериальную базу сформированности социальной активности (Рычков А.К., Яшин Б.Л. [4]) мы можем определить следующие критерии и показатели развития социальной активности:

- информационно-мотивационный – стремление к получению знаний, информации, активной деятельности;
- деятельностный – репродуктивная деятельность по выполнению полученных заданий, активная творческая деятельность, предполагающая самостоятельность в выполнении заданий;
- творчески-рефлексивный – инициативно-творческая деятельность учащихся-сирот.

Мы провели исследование уровня социальной активности учащихся-сирот профессионального лицея № 116 г. Санкт-Петербурга, выделив две группы учащихся: социально активные и не считающие себя таковыми. Сами социально активные учащиеся-сироты наиболее положительно оценивают следующие свои качества: общительность, самостоятельность, дружелюбность, честность, добросовестность, отзывчивость, обаятельность, энергичность. А наименее присущими считают суетливость, раздражительность и напряженность.

Если сравнить представления о себе социально активных молодых людей и молодых людей, не считающих себя социально активными, то мы увидим, что:

- первые оценивают себя более экстравертированными ( $p < 0,01$ ), чем вторые (более разговорчивыми, открытыми, деятельными, энергичными, общительными ( $p < 0,01$ ));
- считают свои волевые качества более развитыми ( $p < 0,01$ ) (считают себя более сильными, уверенными, самостоятельными, независимыми ( $p < 0,01$ ), решительными ( $p < 0,05$ ));
- имеют более высокий уровень самооценки ( $p < 0,1$ ) (считают себя более дружелюбными ( $p < 0,05$ ), добрыми ( $p < 0,1$ )).

Таким образом, очевидно, что социально активные учащиеся-сироты имеют более позитивный образ себя, чем учащиеся, не считающие себя социально активными.

Если обратиться к вопросу «что из себя представляют социально активные люди?», то респонденты охарактеризовали их следующим образом:

- социально активные люди необходимы обществу (подавляющее большинство респондентов дало этой характеристике максимальный балл – 7, среднее арифметическое составило 6 баллов), социально активные люди оптимистичны (5,88), имеют четкие цели (5,6), всегда востребованы на рынке труда (5,6), имеют много друзей, окружены людьми (5,53), убедительные ораторы (5,42), всегда лидеры (5,38), значительно отличаются от других людей (5,28), производят хорошее впечатление (5,28), активны во всех сферах жизни (5,13), успевают в жизни все (4,87).

При этом, сами социально активные молодые люди, естественно, дали более положительные характеристики, чем те, кто не считает себя социально активными людьми. Однако стоит отметить, что обе группы опрошенных в целом дали положительные характеристики. Наибольшие различия в выборках были обнаружены по следующим показателям. Социально активные учащиеся-сироты более, чем молодые люди, не считающие себя социально активными, склонны считать, что:

- социально активные люди необходимы обществу ( $p < 0,01$ ),
- человека можно «сделать» социально активным ( $p < 0,05$ ),
- социально активные люди имеют четкие цели в жизни ( $p < 0,05$ ),
- социально активные люди имеют много друзей, окружены людьми ( $p < 0,05$ ),
- социально активные людей заботят интересы других людей, общества ( $p < 0,1$ ),

- социальную активность человека можно развить ( $p < 0,1$ ).

В целом, как показало исследование, «идеального социально активного» человека в обеих выборках наделяют исключительно положительными характеристиками, а представления о социально активном человеке в наше время делятся на два больших класса – представления социально активных людей, которые отличаются от представлений не социально активных преобладанием позитивных оценок. Однако представления двух групп по некоторым характеристикам совпадают. Именно это свидетельствует о том, что характеристики, которыми наделяется социально активный человек в наше время, несколько отличаются от характеристик социально активного человека, образ которого был примером для людей советского времени.

В частности, важной характеристикой социально активного человека всегда выделялось то, что его деятельность направлена на благо общества, в нашем же исследовании мы не получили данных, подтверждающих эту характеристику. В обеих выборках была отмечена скорее нейтральная характеристика – действия современных социально активных людей уже не столь бескорыстны, хотя, по преимуществу по-прежнему направлены на других. При этом учащиеся-сироты, не считающие себя социально активными, менее склонны видеть бескорыстность социально активных людей (но бескорыстности, все же, в их действиях чуть больше).

Опрос учащихся-сирот профлицея позволил определить, что реализуемая система воспитательного комплекса позволяет:

- 1) нацелить учащихся-сирот на эффективную общественно-политическую и культурную подготовку;
- 2) помочь им принять гражданскую ответственность и вовлечь в активную социальную деятельность;
- 3) помочь уяснить социальный порядок и отработать социальные навыки;
- 4) способствовать разработке перспективного плана своей деятельности для возможно большей общественной пользы.

Экспертный анализ программ воспитательного комплекса позволил выделить условия его воздействия на развитие социальной активности учащихся-сирот:

- периодическая обновляемость содержания программ с учетом мнений участников;
- наличие в них инвариантного и вариативного компонентов с обязательными активными формами воспитания;
- координация действий всех субъектов воспитания;
- включенность учащихся-сирот в различные виды популяционной и социальной практики;
- интерактивное общение;
- привлечение ученического самоуправления в процесс принятия решений.

Таким образом, социальная активность – это не только понимание и принятие интересов общества и определенных общностей, но и готовность, умение реализовать эти интересы, активная деятельность самостоятельного субъекта. Важнейшими признаками социальной активности личности (в противоположность личности пассивной) является сильное, устойчивое, а не ситуативное стремление влиять на социальные процессы (в конечном счете общества в целом) и реальное участие в общественных делах, диктуемое стремлением изменить, преобразовать, или напротив, сохранить, укрепить существующий социальный порядок, его формы, стороны. И по своему содержанию, направленности на определенные ценности, и по уровню их осмысления, и по характеру и уровню реализации социальная активность многообразна.

#### Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Социально-психологические аспекты активности личности // Социально-психологические проблемы производственного коллектива / под ред. Е.В. Шороховой [и др.]. – М., 1983.



2. Мальковская, Т.Н. Социальная активность старшеклассников. – М., 1988.
3. Ситаров, В.А. Социальная экология / В.А. Ситаров, В.В. Пустовойтов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
4. Рычков, А.К. Философия: учебник для вузов / А.К. Рычков, Б.Л. Яшин. – М.: Владос, 2006.

## Bibliography

1. Abulkhanova-Slavskaya, KA Socio-psychological aspects of the activity in person / Socio-psychological problems of the production team, Ed. EV Shorokhova etc. – М., 1983.
2. Mal'kovskii, TN Social activity of high school students. – М., 1988.
3. Sitar, VA, Pustovoytov, V. Social Ecology. – Moscow: Publishing House Academia, 2000.
4. Rychkov, A. Philosophy: a textbook for high schools / A. Rychkov, B.L. Yashin. – М.: Vlados, 2006.

Статья поступила в редакцию 15.03.11

УДК 371

*Laktionova S.V., Ol'hovikova G.N. SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT AND FOSTER CARE STUDENTS ORPHANS TO DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS.* The article describes the results of the investigation of socio-pedagogical support and foster care students-orphan. It is a creative approach to the implementation of foster care to form the social behavior of students with the goal of the formation of social behavior of students-orphan agencies vocational education.

**Key words:** socio-pedagogical support, foster care, social skills.

**С. В. Лактионова**, канд. пед. наук, докторант ИПК СПО, Санкт-Петербург;  
**Г.Н. Ольховикова**, канд. пед. наук, докторант ИПК СПО, Санкт-Петербург, E-mail: galao@yandex.ru

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА И ПАТРОНАТНОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ-СИРОТ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ

В статье рассматриваются результаты исследования процессов социально-педагогической поддержки и патронажного воспитания учащихся-сирот. Представляется авторский подход к реализации патронажного воспитания с целью формирования социального поведения учащихся-сирот учреждений профессионального образования.

**Ключевые слова:** социально-педагогическая поддержка, патронажное воспитание, социально-профессиональные навыки.

Впервые идеи «педагогической поддержки»: видение в ребенке человека, гуманное отношение и любовь к нему, учет возрастных особенностей и природных задатков, знаний, развивающихся способностей, взаимопонимание и помощь в развитии встречаются в трудах Демокрита, Аристотеля и других мыслителей прошлого.

Идею педагогической поддержки развивал Я.А. Коменский [1], утверждавший, что развитие ребенка происходит в соответствии с законами природы, устремлениями молодой души к познанию мира. Он обращал внимание на возможности ребенка, особенности и закономерности восприятия, недопустимости утомления и принуждения. Под педагогической поддержкой О.С. Газман, который ввел это понятие в научный обиход, понимал «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни» [2, с. 58]. Педагогическая поддержка в условиях лично ориентированного обучения, по мнению О.С. Газмана, рассматривается в качестве особой сферы деятельности педагога и направлена на стимулирование самостановления ребенка как индивидуальности. Анохина Т.В. дает следующее определение педагогической поддержке: "Система средств, которая обеспечивает помощь детям в самостоятельном индивидуальном выборе – нравственном, гражданском, профессиональном, экзистенциальном самоопределении, а также помощь в преодолении препятствий (трудностей, проблем) самореализации в учебной, коммуникативной, трудовой и творческой деятельности" [3, с. 72].

Под социально-педагогической поддержкой мы понимаем систему социально-педагогической деятельности, раскрывающей личностный потенциал воспитанника-сироты, включающей помощь в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей. Сюда входят и мероприятия по обеспечению выпускников жильем, и внеконкурсное поступ-

ление в вуз, что предусмотрено законом, а также устройство на работу, помощь в решении бытовых проблем и организация круга общения.

Социально-педагогическая поддержка предполагает помощь воспитаннику в построении им своих социальных отношений, помощь в решении личностных проблем и преодолении трудностей социализации. Основные направления решения данной задачи:

1) *помощь в адаптации* воспитанника к новым для него жизненным ситуациям: совместный анализ новой ситуации, определение отношения к ней, совместный поиск способов поведения;

2) *коррекция ценностей, существенно влияющих на поступки и поведение воспитанника*: коррекция отношений молодого человека к окружающему миру, изменение стереотипных для него норм поведения, стимулирование осмысленности и самостоятельности поступков;

3) *преодоление личностных кризисов в жизни сопровождаемых*, связанных с неадекватной оценкой возникающей ситуации и важных для его жизни событий и отношений между людьми.

Реализация данной задачи также отражена в комплексе социально-педагогических функций. Необходимо поддержать молодого человека в поиске решения возникшей у него социально-профессиональной проблемы, а не решать эту проблему за него. Исходя из понимания положения сирот в нашем обществе и учитывая сложность для них в обучении по традиционным учебным технологиям мы определили главной задачей подготовки к будущей жизнедеятельности: организацию системы социально-педагогической поддержки, имеющей целью комплексную подготовку выпускников-сирот к полноценной самостоятельной жизни после выхода из профилиции № 116 (ПЛ 116). Решение этой задачи предполагает:

– удовлетворение потребности выпускников-сирот в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, полу-

чении профессионального образования и квалификации в избранной области деятельности;

- разработка и внедрение новых методов воспитания, обучения, самообразования;
- организация непрерывного образования по престижным и конкурентно-способным профессиям на рынке труда.

Самое главное – это преодоление психологических трудностей, которые заключаются в привычке жить в замкнутом, закрытом обществе, неумением интегрироваться в открытое, создавать новые контакты с людьми, которыми им предстоит общаться.

Для учащихся профессиональных учреждений для сирот характерны неумение обслужить себя, неумение разумно пользоваться своими материальными возможностями, неопытность во внешности и поведения, нежелание учиться и работать, беспокойство, склонность к нарушению закона. Это определяется тем, что, живя в учреждении для сирот, воспитанники этих учреждений не имеют возможности наблюдать разнообразные жизненные явления, приобщаться к ней, незаметно для себя приобретая как внутренние устои, так и практические навыки. Подрастая, они не участвуют во взаимоотношениях семьи, с официальными службами и учреждениями и часто даже не имеют представления, зачем туда обращаются. Так они не имеют положительного опыта семейной жизни, распорядка дня, налаживания быта, справедливого распределения обязанностей в семье и разумного ведения хозяйства.

Большие трудности испытывают выпускники сиротских учреждений с устройством на работу, получения жилья, не умеют общаться со взрослыми, обустроить свой быт, составить и соблюдать бюджет, отстаивать свои юридические права. Недостаточная профессиональная подготовка в сиротских учреждениях, не ориентирует воспитанников на достижения более высоких профессиональных перспектив. Причем учащиеся-сироты, если и желали бы учиться дальше, не видят в этом необходимости, ссылаясь на отсутствие серьезной материальной поддержки для дальнейшего обучения и ближайших перспектив профессионального роста и построения карьеры. Отсюда – ориентация сирот на профессии, дающие хорошо заработать и возможность прокормиться (повар, кондитер, швея, плотник строитель, работник магазина). Таковы сегодня целевые установки выпускников-сирот в реальных условиях жизни.

Таким образом, несмотря на оказываемую помощь, в различной степени развитии самостоятельности у воспитанников учреждений для сирот, остаются нерешенными многие проблемы, с которыми выпускники приходят в систему других учреждений или в самостоятельную взрослую жизнь. Именно поэтому мы предлагаем мощную систему социально-педагогической поддержки учащихся-сирот, обучающихся в профессиональных учебных заведениях, способствующей подготовке к их будущей жизнедеятельности.

Воспитание в изолированной среде учреждения для сирот ведет к формированию групповой специфической субкультуры низкого уровня. Ее представитель характеризуется слабым осмыслением своего жизненного опыта, пассивностью, интуитивностью своих поступков, отсутствием индивидуальных жизненных ориентиров и ценностей. Поэтому он не самостоятелен и нуждается в группе, как опоре для принятия решений. Таким образом, несмотря на оказываемую помощь учреждениями в различной степени развития самостоятельности у детей-сирот, остаются нерешенными многие проблемы, с которыми выпускники приходят в систему профессиональных учреждений или в самостоятельную взрослую жизнь.

После окончания учреждения профессионального образования для сирот у выпускника происходит переход от знакомой, более или менее безопасной атмосферы, известных людей, ежедневного распорядка, особого типа организации жизни к иному распорядку и личному, и жизненному, который до сих пор был мало им известен. Вступая в самостоятельную жизнь, выпускники сталкиваются с проблемами взаимодействия с широким социумом, организацией свободного времени, поиском учебы

и работы и, как следствие, с несоответствием своих ожиданий в период социально-психологической адаптации.

По мнению Кавериной В.И. [4], вхождение в социальную среду, процесс усвоения социального опыта, приобщение к системе социальных связей у сирот сильно искажены и имеют ряд особенностей: низкая социальная компетентность, неуверенность в себе или отрицание себя как личности, выученная беспомощность, пассивная позиция по отношению к миру и самому себе, перегруженность негативным опытом, страхом – все это препятствует подготовке к будущей жизнедеятельности.

Формирование навыков самостоятельной жизни выпускников – является важнейшим условием личностного и профессионального самоопределения, действие которого связано с выявлением наиболее значимых и психологически характерных для личности ориентиров жизни, рассчитанных на перспективу и реализующихся одновременно с практическим освоением сирот, утративших опеку родителей, социального опыта. В этом плане важна целенаправленная совместная деятельность по моделированию будущего специалиста, создания необходимых условий для развития его самостоятельности.

**Образовательный компонент социально-педагогической поддержки** направлен на нравственное воспитание, развитие индивидуального сознания воспитанников, а также на развитие их социальных компетенций, отмечает Кузина Н.Н. [5]. Особое место в программе занимает гражданско-правовое просвещение, воспитание навыков общения, обучение правилам проживания в коммунальной квартире, правильному оформлению документов, квитанций, счетов и т.д., обучение выходу из кризисных жизненных ситуаций. Большое внимание уделяется вопросу семейного воспитания среди выпускников сиротских учреждений, у которых никогда не было опыта семейной жизни. Проводятся беседы, во время которых ребята знакомятся с семейным кодексом РФ, где определяется статус семьи, роль обоих родителей в воспитании детей, права и обязанности супругов и т.д.

Свою эффективность показал реализуемый в ПЛ 116 *образовательный курс «Социальная практика»*, который ориентирован на решение комплекса социально-педагогической и учебно-воспитательной работы, проводимой в ПЛ 116 с учащимися-сиротами в рамках единого учебного процесса по получению воспитанниками определенной ступени образования, профессии (специальности) и готовности к самостоятельной жизни по окончании профилиции.

Вопросы межличностного и делового общения рассматриваются при изучении курса *«Профессиональная этика и психология»*. Данный курс, исходя из степени готовности воспитанника к самостоятельной жизни (которую определяет воспитатель, психолог, социальные педагоги), ориентирует педагогических работников на проведение воспитанником определенных, нужных ему для полной адаптации и социализации, занятий из предложенного перечня тем. Предложенные темы являются базовыми, основополагающими, и любой специалист, проводящий работу с воспитанником, вправе дополнять их по своему усмотрению, т.к. особенности социально-психологического статуса воспитанников ПЛ 116 обусловлены (при общих, указанных нами тенденциях) конкретной ситуацией развития (материнская, когнитивная, эмоциональная, социальная депривация).

В Англии, США и иных развитых странах есть дети, оставшиеся без попечения родителей, но почти нет детских домов. Дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию и сироты, живут в специально подготовленных семьях, так называемых фостеровских. Фостеровское воспитание получило развитие и в России, где стало называться патронатным. Патронат – одна из законных в ряде регионов РФ форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей, при которой ребенок помещается на воспитание в семью патронатного воспитателя. Таким образом, *патронат является новой формой семейного устройства детей, при которой права и обязанности по защите прав ребенка разграничены между патронатным воспитателем и органом опеки и попечительства (или его уполномоченным учреждением)*. Эта форма устройства

пока что не вошла в федеральное законодательство и регулируется законами ряда регионов.

Патронатное воспитание – форма устройства ребенка, нуждающегося в государственной защите, в семью патронатного воспитателя при обязательном условии разграничения прав и обязанностей по защите законных интересов этого ребенка между родителями (законными представителями) ребенка, уполномоченной службой (организацией), патронатным воспитателем.

Патронатное воспитание существует в 2-х формах: временное патронатное воспитание на время до установления юридического статуса у ребенка; постоянное патронатное воспитание до совершеннолетия ребенка. Такая форма позволяет избежать помещение ребенка в приюты на период до установления его юридического статуса, спасая его от травм пребывания в стационаре и без семьи. Как правило, временные договора превращаются в постоянные как только статус ребенку устанавливался. Т.е. такая форма позволяет как можно скорее осуществить стабильное семейное устройство ребенку, нуждающемуся в защите. Патронат работает в большинстве регионов РФ, с 1996 по 2008 год такая форма позволила обрести настоящую семью более чем 6000 детей. У всех из них наблюдалась нормализация развития, и они успешно адаптировались в семьях, имея постоянную помощь специалистов [6].

Наиболее интересен в этом отношении Закон города Москвы от 4 июня 1997 г. № 16 (в ред. от 29 сентября 2004 г.) "Об организации работы по опеке, попечительству и патронату в городе Москве", согласно которому патронат – это воспитание и оказание необходимой помощи нуждающимся в государственной защите детям, осуществляемые в формах патронатного воспитания либо социального патроната.

Социальный патронат – оказание необходимой помощи уполномоченной службой (организацией) в воспитании и защите прав ребенка, находящегося в семье, но признанного в установленном порядке нуждающимся в государственной защите. Социальный патронат обеспечивает возможность каждого ребенка-сироты жить и воспитываться в семье, роль которой в социализации детей-сирот общепризнана.

Мы рассматриваем патронатное воспитание как заменяющее семейное для учащихся-сирот учреждений профессионального образования не только как средство обеспечения прав и государственных гарантий, положенных ему по закону, но и как средство подготовки учащихся к будущей жизнедеятельности.

Патронатное воспитание рассматривается нами как *партнерское взаимодействие наставника и воспитанника, суть которого заключается в подготовке молодого человека к самостоятельной жизни, в стимулировании его активности в социально-профессиональном самоопределении, в совместном решении возникающих личностных, социальных и профессиональных проблем.*

Задачи патронатного воспитания как средства подготовки к будущей жизнедеятельности:

- подготовка молодого человека к самостоятельной жизни: усвоение экономических и правовых знаний, правил общежития и других социальных компетенций;
- преодоление депривационных нарушений личности подростка, вызванных неблагополучной средой или жизнью вне семьи;

- обогащение положительным социальным опытом, необходимым для дальнейшей социализации учащегося-сироты;

- формирование у сироты новой социальной сети как основы дальнейшего благополучного развития личности;

- усвоение молодым человеком семейных правил, норм поведения в семье и в обществе, образцов поведения отца и матери в семье с целью возможности создания собственной семьи.

Для успешной социализации и решения проблемы социальной защиты и подготовки воспитанников самостоятельной жизни и трудовой деятельности инженерно-педагогический коллектив ПЛ 116 оказывают практическую помощь каждому воспитаннику, которые должны осознать свои проблемы, принять жизненные обстоятельства такими, какие они есть, перестать жалеть себя и, исходя из какой-то, реальной точки отчета, начать формировать свой жизненный путь, свою жизненную концепцию с позиции ответственности за себя.

Все усилия педагогов по разностороннему развитию личности воспитанников будут сведены на нет, если те пополняют социально не защищенные группы населения. К моменту своего выхода в самостоятельную жизнь воспитанники должны иметь жилье, соответствующее социальным нормам как минимум, и тогда «решение жилищного вопроса» можно считать успешным. Для этого контролируется использование закрепленного за ними жилья, по возможности оформляется в собственности, предпринимаются действия по увеличению доли собственности жилья воспитанника, в соответствии с действующим законодательством, готовятся необходимые документы на получение жилья выпускниками, не имеющими жилплощади. Сами выпускники активно привлекаются к сбору документов. Это повышает степень их ответственности за использование жилья в дальнейшем.

Одна из основных задач ПЛ 116 – подготовить своих выпускников к самостоятельной жизни. Мы проанализировали как изменилась готовность выпускников к самостоятельной жизни, удовлетворенность их своим положением, каковы их мотивы, жизненные планы после окончания учебного заведения. Прежде всего, мы обратились к ближайшим планам ребят. Для этого учащимся задавался вопрос «Каковы Ваши планы на ближайший год-два?» (количество выборов не ограничивалось). Показательно, что если до начала эксперимента каждый пятый участник эксперимента затруднялся ответить на поставленный вопрос – не определился с планами на будущее, то после эксперимента таких учащихся-сирот нет.

Самый распространенный ответ до и после эксперимента из конкретных – получить профессиональное образование. Его дали 95% учащихся (до эксперимента 73%); 19% ребят планируют по выходу из ПЛ 116 продолжить обучение, что на 10% больше чем до эксперимента. 18% выпускников предполагают продолжить обучение в вузе (до эксперимента 7%). До эксперимента 6% не имели об этом никакого представления, а 20% просто не ответили на вопрос.

При изучении мотивов выбора будущей профессии ребята чаще всего (в 30% случаев) называли уровень оплаты труда. При этом данный мотив в одинаковой степени характерен и для юношей, и для девушек. Для 17% опрошенных важен престиж профессии (в первую очередь, для юношей), для 12% – творческий характер работы (девушки), для 11% – возможность профессионального роста, карьеры (юноши), для 8% – отсутствие проблем в трудоустройстве, для 2% – доступность, простота в получении специальности, для 1% – другие мотивы.

#### Библиографический список

1. Коменский, Я.А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М., 1982.
2. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. – М: Инноватор, 1996. – Вып. 6.
3. Анохина, Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Новые ценности образования / под ред. Н.Б. Крыловой. – М.: Инноватор, 1996. – № 6.
4. Каверина, В.И. Социокультурная адаптация детей-сирот: автореф. дис. канд. философ. наук. – М., 1997.
5. Кузина, Н.Н. Особенности подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни в учреждениях постинтернатной адаптации // Решение задач концепции модернизации российского образования: сборник научных трудов. – СПб.: ИПК СПО, 2007. – Вып. 2.

6. Байбородова, Л.В. Преодоление трудностей социализации детей-сирот / Л.В. Байбородова, Л.Г. Жедунова, Н.Н. Посысов [и др.]. – Ярославль: Изд. ЯГПУ, 1997.

#### Bibliography

1. Comenius, J.A. Great didactics: Selected Pedagogical Works. In 2 vols. – М., 1982.
2. Guzman, O. Pedagogy of freedom: the path of the humanist civilization of the XXI century // New value of education. – М: The Innovator. – 1996. – Vol. 6.
3. Anokhin, T. Pedagogical support as the reality of modern education // New value of education. Ed. N.B. Krylova. – М.: Innovator. – 1996. – № 6.
4. Kaverina, V.I. The socio-cultural adaptation of orphans. Summary PhD. – М., 1997.
5. Kuzin, N.N. Peculiarities of training of orphaned children for independent living in institutions postinternatnoy adaptation // Solving the concept of modernization of Russian education: Proceedings of the. Issue 2. – St-Petersburg: COE ACT, 2007.
6. Bayborodova, L.V. Overcoming difficulties and other socialization of orphaned children / L.V. Bayborodova, L.G. Zhedunova, N. Posyshev. – Yaroslavl: Izd. USPU, 1997.

Статья поступила в редакцию 15.03.11

УДК 74. 204.2

**Panova N.V. INFLUENCE OF THE TEACHER'S PERSONALITY DEVELOPMENT ON HIS PROFESSIONAL WELFARE.** The teacher's development is a complex branch of understanding his living way, which includes searching of optimization his whole life. The sense of professional life as a component of pedagogical development is the leading factor of personality's formation. Changes of objective circumstances in continuous teacher's education have tints of directivity, progressiveness and consciously increase the teacher's role in his self-development. The sources of professionalism are objectively predetermined and subjectively stipulated by the sense of his life and the level of professional welfare.

**Key words:** development, personality professional development, development in conditions of continuous education, professional welfare, analysis of welfare level.

**Н.В. Панова, канд. пед. наук, доцент СПб АППО, Санкт-Петербург, E-mail: panovanina@mail.ru**

## РОЛЬ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ БЛАГОПОЛУЧИИ

Развитие педагога – комплексная область осмысления его жизненного пути, которая включает поиск средств оптимизации всей его жизни. Смысл профессиональной жизни, как составляющей педагогического развития является ведущим фактором становления личности. Изменения объективных обстоятельств в непрерывном образовании педагогов имеют оттенки направленности, поступательности и сознательно увеличивают роль саморазвития педагога. Истоки профессионализма объективно предопределены и субъективно обусловлены сущностью его жизни и уровнем профессионального благополучия.

**Ключевые слова:** развитие, личностно-профессиональное развитие, развитие в условиях непрерывного образования, профессиональное благополучие, анализ уровня благополучия.

Проблема развития личности остается весьма актуальной и вызывает ряд трудностей на разных этапах ее решения. Очевидна взаимная обусловленность важнейших характеристик – личности и деятельности. Поскольку личность формируется и развивается в деятельности, то можно говорить о личности как сумме проявлений ее особенностей в педагогическом труде. Уточним понятие развитие личности взрослого человека.

В англоязычной психологической литературе «развитие» определяют исходя из семантики слова «develop» (в значении «unfold» – развиваться, развертываться). Как правило, проводится разграничение *развития* и *обучения* (learning): обучение имеет оттенок «продвижение»; развитие – скорее процесс трансформации, преобразования. В этом понимании развитие – это процесс количественных и качественных изменений под влиянием внешних и внутренних факторов, который имеет два аспекта: цикличности и финала, связанных с конечностью неповторимой жизни, где каждый педагог оказывается в ситуации жизненного пути.

Таким образом, развитие определяется как процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное как переход от старого качественного состояния к новому, имея возможность дойти до высокой степени совершенства [1]. Характеристика качественных связей в процессе перехода предполагает сохранение развивающихся объектов [2]. Время составляет существенную характеристику процесса развития: во-первых, всякое развитие осуществляется во времени, во-вторых, только время выявляет направленность развития [3]. Следовательно, развитие человека – это комплексная область осмысления им жизненного пути, которая включает объяснения происходящих изменений, поиск новых средств оптимизации хода развития на протяжении всей жизни [4].

В процессе развития происходят три стадии личностного становления: адаптация в социуме; индивидуализация, когда обостряется поиск средств самореализации; интеграция, когда личность стремится реализовать в социуме своими творческими особенностями. Только успешное прохождение всех трех стадий развития личности ведет к ее формированию, происходит принятие и присвоение социальных ценностей в качестве личностных. Развитие обеспечивается двумя механизмами: *отождествлением* и *обособлением*, и только их взаимодействие обуславливает развитие [5].

В развитии педагога способность учиться всю жизнь является базисной приоритетной характеристикой деятельности, осознания им *миссии служения*. Если педагог намеревается как можно дольше быть в профессии, он стремится всеми возможными средствами расширять сферу своей деятельности, не сводя ее к незыблемым профессиональным ценностям в виде уроков и отметок. Чем больше различаются между собой организация его профессиональной деятельности и «обычная» жизнь, тем более длинный путь профессионального развития он сумеет проделать, больше изменений претерпеть и стать более качественным профессионалом в избранной деятельности.

Известно, что личностный образ мира педагога формируется через систему универсалий синтеза собственного «Я» с некой общей абстрактной «высокой» идеей. Отсутствие общих идей и целей приводит к снижению установок. Становление, развитие, и образование педагога-профессионала невозможно без личностного осознания образа «Я».

*Личностно-профессиональное развитие педагога* коррелирует с понятиями «активность», «жизнедеятельность», имея свою специфическую логику, где *деятельность* рассматрива-

ется с позиций совокупного практического опыта ее осуществления, при котором происходит движение от деятельности к личности.

Выделяются компоненты эффективности педагогической деятельности – процессуальный, результативный и личностный, когда процессуальный компонент – способ организации деятельности, а результативный компонент – воспитанность учащихся, личностный компонент – особенность структуры личности педагога, его профессиональная направленность и идентичность [6].

*Профессиональная идентичность* характеризуется удовлетворенностью трудом как субъективным переживанием профессионального благополучия, которая имеет несколько стадий:

- психологически обоснованный выбор профессии;
- профессиональное самоопределение;
- процесс активного вхождения в профессию;
- определенный уровень развития;
- полная реализация личности в профессии.

При анализе целостной личности профессионала часто периодизация его становления рассматривается как аналогия этапов жизненного пути, и потому жестко ограничена временными рамками.

Очевидно, что профессиональное развитие начинается с момента смысловой регуляции жизнедеятельности человека, его активности и характеризуется выбором собственной стратегии жизни.

*Профессиональное развитие* обычно рассматривается либо как процесс, либо как совокупность способов деятельности, которые могут осуществляться в трех основных формах: личностной, профессиональной и индивидуально-социальной.

*Личностная форма профессионального развития* – представляет собой ломку старых способов и средств деятельности, стремление к новым смыслам, которые требуют нового уровня регуляции деятельности.

*Профессиональная форма профессионального развития* – характеризует стремление к сохранению усвоенных форм действий.

*Индивидуально-социальная форма профессионального развития* – происходит либо как регресс, либо как восхождение к личностной форме развития. Основой профессионального развития на разных этапах жизненного пути выступает саморазвитие, определяющее способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, управляя ее продолжительностью. Происходит процесс, активно преобразующий самого педагога и, как следствие этого, свою профессиональную деятельность. Это возможно, когда развитие личности в профессии происходит в духовно-ориентированных событийных общностях, в процессе существования которых возникает активность в его деятельности. А.Р. Фонарев, предпринимая попытку выявления уровней профессионализма, определял деятельность педагога на каждом этапе становления как успешного, либо как неуспешного. В основе успешности педагога лежат его личностные особенности, проявляющиеся в труде [7].

Эту идею поддерживают В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, доказывая, что *низкий уровень профессионализма* не зависит от возраста и стажа работы, а заключается в том, что педагог не хочет изменений ни в себе, ни в своей деятельности, болезненно реагирует на ситуации, затрагивающие его самоуважение. Целостность личности задается сопричастностью к духовной жизни человека, которая позволяет ему выйти за пределы развитой индивидуальности в область общечеловеческих смыслов [5, с. 207]. Совершенно отдельно стоит концепция профессионального развития Л.М. Митиной, которая опирается на положение С.Л. Рубинштейна о двух способах жизни: адаптивной и жизни, наполненной профессиональным развитием [8].

Главным мотивационным фактором развития на стадии самореализации является формирование жизненной философии педагога как профессионала, когда им осознается смысл

жизни, происходит удовлетворение потребности во всестороннем развитии, когда личность выходит за рамки своей профессии. Принципиальное значение для понимания сопряженности личностного становления педагога и его профессионального развития является моделирование профессиональной деятельности, его педагогическое сопровождение профессионального становления, не сводимого к набору самых лучших качеств. Для нас, вслед за Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и многими другими исследователями таким опосредствующим звеном является *система смыслов* деятельности. При этом нетрудно заметить, что именно основной смысл определяет суть профессии. Смысл рассматривается как фактор скорее социально-психологический, чем индивидуально закрепленный. Поиски способов самовыражения сопровождаются поисками смысла, удовлетворенности от различных граней профессиональной жизни.

Таким образом, истоки и проявление профессионализма объективно предопределены и субъективно обусловлены сущностью человеческой жизни и деятельностью, состоящие в преобладании нравственных и интеллектуальных интересов над материальными. Педагог-профессионал осознает свое жизненное предназначение и является субъектом своего труда, осознающим и обладающим свободой выбора в профессиональной деятельности.

Фактор личностного смысла в развитии педагога выражается в его активности. Поэтому достижение педагогом субъектного акме в профессиональной деятельности имеет мощный, постоянный энергетический потенциал, который показывает на субъективное удовлетворение трудом при высоком уровне активности. Показателем удовлетворенности трудом педагога можно считать процесс, сопровождаемый ощущением профессионального счастья, которое имеет как эмоциональную, так и когнитивную составляющие. Личностный смысл включает в себя поиски, нахождение и пересмотр смысла жизни на разных ее этапах [9].

Предполагается, что смысл профессиональной жизни как составляющая профессионального развития является ведущим фактором становления идентичной личности. Стремясь к росту, педагог постоянно меняется, пребывает «внутри действия жизни». Если педагог замедляет движение, он снижает свой успех в обществе. Речь идет об изменении тех объективных *обстоятельств* в непрерывном образовании педагога, которые имеют оттенки направленности, поступательности и сознательно увеличивают роль собственного саморазвития.

При этом личностно-профессиональное саморазвитие педагога рассматривается как внутренний ориентир, направляющий деятельность педагога, в создании единства с ценностно-смысловыми компонентами структуры личности.

Следовательно, становление личности профессионала не может сводиться только к обучению и накоплению опыта, в процессе которого профессиональные установки входят в субъектное бытие людей в свернутом виде. Часто для выделения стадий профессионального развития берется уровень реализации профессиональной деятельности, совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, эффективность и удовлетворенность своим трудом.

Критерием *удовлетворенности профессиональной жизни* служат следующие факторы:

- деловые контакты с коллегами;
- перспективы карьерного роста;
- повышение квалификации (обучение).

Личностное развитие педагога выражается в профессиональном благополучии, когда выявляются связи и взаимосвязи между развитием и личностным ростом. Возникает необходимость обеспечения большей независимости в принятии решений и расширением возможностей для творчества в работе. В доказательство данного тезиса нами было проведено исследование различных групп педагогических работников (245 человек), представленных следующими возрастными группами (табл. 1)

Таблица 1

## Структура возрастных и профессиональных групп

Возраст, лет	1-я группа учителя (n = 75)		2-я группа воспитатели (n = 91)		3-я группа директора д/д (n = 24)		4-я группа студенты (n = 55)	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Возраст 20—35 лет	27	35,1	42	46,2	0	0	55	100
Возраст 35—55 лет	48	64,9	49	53,9	24	100	0	0

Количество респондентов основных возрастных групп до 35 лет и от 35 до 55 лет было одинаковым, по 50% от общего числа выборки. Факторы психологического благополучия педагогов указывают на результаты осознания личностного

смысла в профессиональной деятельности, что лежит в основе профессионального развития. Полученные данные представлены (в табл. 2.)

Таблица 2

Факторы психологического благополучия  
(Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко)

Показатель	1 –я группа учителя (n = 75)				2-я группа воспитатели (n = 91)				3 –я группа директора д/д (n = 24)				4-я группа студенты (n = 55)			
	Показатель значений															
	высокий и норма		низкий		высокий и норма		низкий		высокий и норма		низкий		высокий и норма		низкий	
	Кол- во	%	Кол- во	%	Кол- во	%	Кол- во	%	Кол- во	%	Кол- во	%	Кол- во	%	Кол- во	%
Цели в жизни	48	63,8	27	36,2	43	47,2	48	52,8	16	66,6	8	33,4	23	41,4	32	58,6
Личностный рост	54	71,8	21	28,2	49	53,8	42	46,2	13	54,1	11	45,9	23	41,4	32	58,6
Самопринятие	49	65,1	26	34,9	37	40,6	54	59,4	18	74,8	6	25,2	29	52,2	26	47,8
Автономия	44	58,7	31	41,3	45	49,4	46	50,6	15	62,5	9	37,5	27	48,6	28	51,4
Управление средой	49	65,2	26	37,5	54	59,3	37	40,7	7	16,8	17	83,2	26	46,8	29	53,2
Позитивные отношения с окружающими	10	13,3	65	86,7	37	40,6	54	59,4	15	62,4	9	37.6	8	14,5	47	

Позитивные отношения с окружающими показали 13,3% учителей, 40,6% воспитателей, 62,4% директоров, 14,5% студентов, продемонстрировав наличие близких, приятных, доверительных отношений с окружающими. Они указали на желание проявлять заботу о других людях, способность к эмпатии, умение находить компромиссы во взаимоотношениях с коллегами-педагогами. Наиболее низкие значения, более 85% показали педагоги с разным стажем работы, которые зафиксировали отсутствие близких, доверительных отношений в педагогической деятельности. Данным категориям педагогов характерны трудности в проявлении теплоты, открытости и заботы о других людях. Учитывая, что результаты различных категорий педагогических работников близки, можно считать, что для всех педагогов, при принятии важных решений, характерна ориентация на себя, проявление противостояния социальному давлению в мыслях и поступках. Для половины выборки обследуемых, независимо от профессиональной роли и стажа работы, характерна чрезмерная озабоченность ожиданиями и оценками других людей, неумение противостоять давлению окружающих, стремление «быть, как все». Для таких педагогов характерно отсутствие самостоятельности при принятии ответственных решений в проектировании деятельности, выжидательная позиция, когда предпочтение отдается мнению администрации образовательного учреждения. Неспособность противостоять социальному давлению обуславливает социальный инфантилизм педагогов, отсутствие личностных смыслов в деятельности.

Высокие значения управления средой выявлены у 65,2% учителей, 59,3% воспитателей, 16,8% директоров, 46,8% студентов, что доказывает, способность эффективно использовать различные жизненные ситуации для управления сложив-

шимися обстоятельствами, умением создавать условия, удовлетворяющие личностным потребностям и ценностям. Низкие значения, выявленные у директоров, указывают на их стремление работать в команде, взвешенность в принятии решений, толерантное отношение к мнению коллег. Высокие значения личностного роста, что указывает на характеристики личностно-профессионального развития педагогов, показали 71,8% учителей, превышая показатели воспитателей 53,8%, 54,1% директоров, 41,4% студентов, что доказывает непрерывное саморазвитие различных возрастных категорий педагогов. Ощущение самосовершенствования с течением времени приводит к реализации своего профессионального потенциала. Низкие значения у директоров показывают на актуальную проблему переживания личностной стагнации, отсутствие ощущения личностного прогресса с течением времени. При таких результатах наблюдается незаинтересованность жизнью, неспособность усваивать новые навыки. В такой позиции незаменимым условием личностного роста становится непрерывное образование.

Высокие значения шкалы цели в жизни показали 63,8% учителей, 47,2% воспитателей, 66,6% директоров, 41,4% студентов. Данные результаты свидетельствуют о наличии осмысленности жизни, указывающих на наличие стойких убеждений. Высокий уровень самопринятия показали 65,1% учителей, 40,6% воспитателей, 74,8% директоров, 52,2% студентов, что предполагает актуальным поддержание позитивного отношения к себе, признание и принятие личностного многообразия, включающего позитивную оценку своего прошлого. Воспитатели в абсолютном большинстве продемонстрировали недовольство собой, обеспокоенность некоторыми чертами

собственной личности, принятие себя, желание быть другими, не такими, каковы есть на самом деле.

Полученные результаты выявили факторы успешности в личностном развитии непрерывного образования:

- чувство удовлетворения от результата деятельности;
- самостоятельность в организации условий успешной деятельности,
- творческую активность;
- развитие индивидуальных смыслов.

Успешность личностного и профессионального развития педагога определяет:

- уровень его актуального развития;
- особенности образовательной среды;
- уровень педагогической направленности.

Под действием развивающейся личности педагога изменяется его деятельность, которая, в свою очередь, является фактором профессионального благополучия [10].

*Профессиональное развитие педагога* осуществляется через существующую систему профессионального совершенствования, нацеленную в значительной степени на предметную деятельность. Система профессионального совершенствования лишь частично способна помочь педагогу сохранить устойчивый профессиональный ресурс, мобильность и мотивацию в достижении успехов в профессиональной жизни. Повышая квалификацию, педагог в непрерывном образовании задействует арсенал своих способностей. Происходит формирование его субъектных качеств, взаимодействие его *деятельностных* норм с *моральными*, так как личность и субъект профессиональной деятельности взаимосвязаны в единой структуре индивидуальности. В действительности же развитие является многосторонним процессом, характеризующимся движением ценностей и неотделимо от личностного – в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующая способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящая к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации. Особого внимания заслуживают *контекстный* и *интегративный* подходы.

*Контекстный подход* заключается в том, что усвоенные в непрерывном обучении знания, умения и навыки становятся средством решения задач профессиональной деятельности.

*Интегративный подход* представляет собой процесс и результат формирования целостности знаний, способов и видов деятельности. Важность «личностного смысла» педагога при этом связана с образом «Я» и его оценкой жизненного значения действий [11].

Влияние личностного развития педагога на профессиональное благополучие учитывает факторы саморазвития личности педагога, отношение к себе как к деятелю. Наше утверждение, что субъект не просто пребывает в движении, а производит это движение «сам» в процессе собственного вектора развития справедливо. Сделаем следующие выводы:

1. В основе педагогического совершенствования и роста лежит *принцип саморазвития*, определяющий способность личности превращать собственную жизнедеятельность предмет профессионального преобразования. Изучение профессионального и личностного саморазвития требует анализа его источников, рассмотрение факторов развития.

2. Под профессиональным развитием мы будем понимать качественный рост педагога, проявляющийся в способности становиться субъектом своей профессиональной деятельности: ставить цели, выбирать траекторию и проектировать собственное движение в выбранном направлении, проектировать свой профессиональный жизненный путь.

3. Необходимым условием, обеспечивающим профессиональное развитие педагогов, является непрерывное профессиональное образование, которое имеет основополагающие принципы индивидуализации образовательных целей и программ, где в основу должны быть положены ценностные идеи, которые получают преимущественное развитие в будущем.

4. Процесс профессионального благополучия педагогов различных категорий не совпадает с этапами профессиональной социализации его личности и зависит от трудового стажа, индивидуального стиля деятельности, учета содержания ведущих структурных компонентов, переживания и отношения к происходящему.

5. Процесс профессионального развития теснейшим образом связан со смысловой регуляцией жизнедеятельности человека – совпадением ценностно-смыслового и предметно-действенного компонентов в профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1982.
2. Грицанов, А.А. Новейший философский словарь. – М.: Изд. В.М. Сакун., 1998.
3. Юдин, Э.Г. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989.
4. Лаго Дж. О. Психологическая энциклопедия. – СПб.: Питер. 2006.
5. Слободчиков, В.П., Исаев, Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.П. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995.
6. Слепко, Ю.Н. Оценка эффективности деятельности учителя различными участниками педагогического процесса. – Ярославль, 2006.
7. Фонарев, А.Р. Психология личностного становления педагога-профессионала. – М., 2007.
8. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2004.
9. Видт, И.Е. Общая культура учителя как фактор успешности педагогической деятельности. – Екатеринбург, 1995.
10. Шапшова, И.И. Аксеологические основы развития профессиональной компетентности педагога в региональной системе постдипломного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2003.
11. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1981.

#### Bibliography

1. Burns, S.I. Russian Dictionary. – Moscow: Russian Language, 1982.
2. Gritsanov, A.A. The latest philosophical dictionary. – M.: Publishing, VM Sakun., 1998.
3. Yudin, E.G. Philosophical Encyclopedic Dictionary. – Moscow: Sovetskaya Encyclopedia, 1989.
4. Lago J. O. Psychological Encyclopedia. – St.: Peter. 2006.
5. Slobodchikov, V.P. Human psychology. Introduction to the Psychology of subjectivity / V.P. Slobodchikov, E.I. Isaev. – M.: School Press, 1995.
6. Casts, J.N. Armillaria effectiveness of teachers by various parties to the pedagogical process. – Yaroslavl. 2006.
7. Fonarev, A.R. Psychology of personal formation of a professional educator. – M., 2007.
8. Mitin, L.M. Psychology of work and professional development Master: textbook for students of higher educational institutions. – M.: Academia, 2004.
9. Vidt, I.E. The overall culture of the teacher as a factor in the success of educational activities. – Ekaterinburg, 1995.
10. Shapshova, I.I. Akseologicheskie basis for the development of professional competence of the teacher in a regional system of postgraduate education. – St., 2003.
11. Leontiev, A.N. Problems of mental development. – M., 1981.

Статья поступила в редакцию 15.03.11



УДК 37.013.83

*Radevskaya N.S.* **CURRENT TRENDS AND CHALLENGES OPEN EDUCATION.** The article is devoted to consideration of such principles of open education as access to knowledge, freedom of movement, the ability to self-education, conditions for development, etc., as well as the possibility of overcoming the education barriers – institutional, territorial, etc. by means of informatization of education.

The strategic direction of development of the system of open education is defined that suggests construction of the unified educational informational environment providing integration of educational institutions at the administrative, educational-methodological, technological levels.

**Key words:** Open education, information technologies, principles of open education, common education space.

*Н.С. Радевская, канд. пед. наук, доцент, докторант УРАО Института образования взрослых, г. Санкт-Петербург, E-mail: nsrad@yandex.ru*

## АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОТКРЫТОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена рассмотрению таких принципов открытого образования, как доступность знания, свобода перемещения, возможность самообразования, условия для развития и т.д., а так же возможности преодоления барьеров образования – институциональных, территориальных и т.д. средствами информатизации образования. Определяется стратегическое направление развития системы открытого образования, что предполагает построение единого образовательного информационного пространства, обеспечивающего интеграцию образовательных учреждений на административном, учебно-методическом, технологическом уровне.

**Ключевые слова:** открытое образование, информационные технологии, принципы открытого образования, единое образовательное пространство.

В последнее двадцатилетие многие развитые страны мира осуществляют реформирование национальных систем образования, содержание и направление которых все в большей степени определяет глобализация. Превращение образования в важный фактор конкурентоспособности не только отдельных производителей, но и национальных экономик в целом, требует от системы образования большей гибкости, открытости переменам, способности адекватно реагировать на них [1-6].

На встрече глав государств и правительств стран Европейского Союза в Лиссабоне в марте 2000 г. было заявлено, что Европа вступает в новую эпоху, которая получила название «Век знаний». Тот факт, что знаниям и образованности граждан придается столь большое значение, свидетельствует о пересмотре традиционных представлений об обучении, трудовой деятельности и жизни в целом и о выдвижении на первый план обучения в течение всей жизни как условия успешного перехода к экономике и обществу, основанному на знаниях [4].

Экономика, основанная на знаниях, требует наличия развернутых и охватывающих все более широкие слои населения систем образования и обучения, способствующих росту доли высококвалифицированных специалистов в составе рабочей силы и создающих благоприятные условия для непрерывного образования граждан. Акцент делается на развитие у людей творческих способностей и гибкости, а также способности постоянно адаптироваться к изменяющимся требованиям общественного развития и экономики, основанной на знаниях [1; 7; 6; 8].

Важным аспектом реализации, как Копенгагенского процесса, так и Лиссабонской стратегии является обучение взрослых. В 2006 г. Комиссия опубликовала доклад «Обучение взрослых: учиться никогда не поздно», основанный на результатах исследования «Обучение взрослых: тенденции и проблемы в Европе», проведенного Европейской ассоциацией обучения взрослых. В этом докладе подчеркивается значение обучения взрослых для развития занятости взрослого населения, его мобильности на рынке труда и освоения им ключевых компетенций, а также для социальной гармонизации общества. Кроме того, в докладе отмечается важность расширения участия взрослого населения в обучении, необходимость развития культуры и повышения квалификации взрослых работников, роль систем признания неформального и спонтанного обучения, а также необходимость улучшения качества обучения взрослых и сравнимости данных в этой области. В на-

стоящее время разрабатывается план действий в сфере обучения взрослых [4; 5].

В Резолюции Совета «Об обучении в течение жизни»» подчеркивается, что такое обучение должно начинаться с дошкольного и продолжаться до послепенсионного возраста – и при этом включать в себя весь спектр неформального и спонтанного обучения. Обучение в течение жизни следует понимать как всю деятельность, связанную с обучением и направленную на совершенствование знаний, умений и компетенций, которые требуются для личностного, гражданского, профессионального и социального развития. В центре данной концепции находится индивидум [4].

Недавно проведенное исследование показывает, что даже в наиболее преуспевших странах ЕС лишь 12% лиц в возрасте от 24 до 59 лет ежегодно тратят хотя бы одну неделю на обучение. В странах-партнерах ЕФО, где средства более ограничены и организация образования после средней школы чаще всего менее развита, процент населения, имеющего доступ к обучению в течение жизни, еще ниже.

В процесс обучения в течение всей жизни вовлечены и работодатели, начиная от малого бизнеса и заканчивая транснациональными корпорациями. Внутреннее корпоративное обучение, по своей сути схоже с LLL, и помогает использовать потенциал каждого индивидуума для успеха всей компании и для оперативного ответа и изменения организации на вызовы динамичной внешней среды. Таким образом, в настоящий момент практическая реализация концепции «Обучение в течение всей жизни» является единственной действенной «антикризисной программой», «программой выхода из кризиса» как для отдельно взятой личности, так и для бизнеса, а значит и страны в целом.

По словам директора Центра изучения проблем профессионального образования Ольги Олейниковой, lifelong learning (обучение в течении жизни) – это не только возможность пополнять собственные знания на протяжении всей жизни, но и «ключ к построению новой экономики» [4].

«Инновационная сущность этого явления заключается в том, что здесь идет сращивание логики образования и логики бизнеса. В странах ЕС все признают, что образование – это важнейший фактор развития экономики, ключ к развитию человеческого капитала, без которого невозможно построение новой экономики, основанной на знаниях», – сказала Олейникова [4].

В новой парадигме профессиональное образование занимает центральное место, поскольку именно на этот сектор образования возложена задача предоставления всем гражданам возможностей освоить необходимые знания, умения и компетенции, обеспечивающие как экономическое развитие страны, так и их собственное личностное и профессиональное развитие и самореализацию.

Президент Международного консорциума «Электронный университет» Владимир Тихомиров обращает внимание на тот факт, что существующей сегодня в России системой профессиональной переподготовки ежегодно пользуются около 5% работающего населения, в то время как в развитых странах различными формами повышения квалификации и получения новых знаний охвачено 70-80% работающих [9].

В связи с новой парадигмой обучения доступ к знаниям становится одним из самых важных факторов, определяющих доходы и качество жизни.

Информатизация, глобализация, непрерывность – новые мировые тенденции в развитии содержания и форм образования. Одной из новых форм организации образования, отражающих эти тенденции, стало открытое образование.

Развитие сети Интернет и быстрое снижение стоимости предоставляемых ими услуг создают условия, когда открытое образование становится не только доступной, но и весьма привлекательной формой получения образования для все большей части граждан, поскольку позволяет людям получать необходимый им уровень общей и профессиональной подготовки в достаточно престижных образовательных учреждениях, не прекращая других видов своей деятельности. Открытое образование открывает широкие возможности для образования и повышения квалификации инвалидов, женщин, воспитывающих маленьких детей, лиц, не имеющих возможности прервать свою основную работу, а также для жителей, проживающих в удаленных от образовательных центров районах [10;11;12].

Вместе с тем, происходящие изменения обозначили целый ряд проблем, от решения которых будет зависеть и развитие системы открытого образования в целом. Анализ литературных данных позволяет выделить наиболее актуальные из них.

Прежде всего, это проблема отсутствия теории обучения в современных информационно-образовательных средах и как следствие отсутствие понятийно-категориального аппарата. Ни одна из существующих в настоящее время теорий обучения не может быть, непосредственно использована для обучения в виртуальной образовательной среде. Существующие попытки строить компьютерное обучение или Интернет-обучение в соответствии с традиционной методологией обучения оказываются малоэффективными [1; 7].

Тесно связанной с этой проблемой, оказывается проблема оптимальности состава учебно-методических комплексов (УМК) для эффективного обучения в современных ИОС; размещения дидактических элементов УМК на различных носителях (бумажных, сетевых, CD-ROM и т.д.); применения тех или иных методик обучения. Здесь же возникает проблема структурирования содержания учебных материалов в каждом элементе УМК.

Т.к. основным инструментом реализации концепции открытого образования являются средства ИКТ, то возникает проблема психолого-эргономического представления учебного материала, восприятия человеком учебного материала, представленного в электронном виде, понимания электронного учебного материала. Учебная информация, расположенная в различных элементах УМК (учебнике, учебном пособии и т.д.), может быть представлена либо в текстовой форме, либо в форме звукозаписи, либо в виде схематического изображения, видеоряда и т.д., или в их сочетании. При этом должны быть соблюдены эргономические и валеологические требования. Эта проблема связана с психолого-лингвистическими особенностями восприятия человеком учебного материала с экрана компьютера, с пониманием и учетом психологических характеристик пользователей в системе дистанционного обучения. Как отмечает ряд авторов здесь необходимо проводить исследования в на-

правлениях использования психологических теорий восприятия человеком учебного материала, использования психологических характеристик пользователей в ИОС, темпа усвоения обучаемыми материала с экрана и др. [1; 13].

Кроме того, необходимо, чтобы существовал баланс между знаниями и конкретными навыками. Новые образовательные технологии все больше должны ориентироваться на креативное образование, т.е. образование для развития творческих способностей человека и закрепление в его профессиональном сознании установок на поиск инноваций, анализ проблем и вариантов деятельности. Это образование, мотивирующее самостоятельное осмысление действительности, самопознание индивидуальности, превращение знаний в потенциал мышления и саморазвития. Креативное образование ориентировано на утверждение и развитие искусства управления, оно расширяет диапазон видения проблем развития и проектирования вариантов их решения.

Серьезную проблему создает также нехватка преподавателей. Так, например, в Европе 27% учителей начальной школы и 34% учителей средней школы старше 50 лет. Согласно подсчетам, к 2015 г. потребуется подготовить более миллиона учителей. В профессиональном образовании меняется роль преподавателей и мастеров производственного обучения, поскольку они должны обеспечивать создание условий для обучения и помогать обучающемуся учиться, а не просто «транслировать» знания. Другими словами, обучение, или научение тому, как следует учиться, и умение преобразовывать информацию в знания становятся теми основными умениями, которые следует формировать в школе и применять на рабочем месте.

Решение этой проблемы включает подготовку участников образовательного процесса, как в области информационных технологий, так и в сфере педагогики современных информационно-образовательных сред. Так же возникает необходимость повышения привлекательности профессии, удержания наиболее перспективных преподавательских кадров и поддержки карьеры, а также улучшения качества подготовки преподавателей.

На преподавателя возлагаются такие функции, как координирование учебного процесса, корректировка преподаваемого курса, консультирование при составлении индивидуального учебного плана, руководство учебными проектами и т. п. Он управляет учебными группами взаимоподдержки, помогает обучаемым в их профессиональной подготовке. Средствами асинхронного взаимодействия являются электронная почта и компьютерные сети [1; 4; 11; 11; 14].

Следующая проблема связана с основным принципом открытого образования – понимание человека как центрального субъекта, инициирующего и организующего свой собственный процесс образования. Ситуация совместного творческого освоения мира, когда участники образовательного процесса объединяются в единую структуру, обладающую свойствами функционально ориентированной учебной среды, позволяет реализовать «оптимальные» образовательные стратегии для каждого человека. Иными словами, свобода выбора в открытом образовании, в которое включены разные составляющие (передача знаний, умений, навыков, формирование отношения человека к миру, обретение смыслов, т.к. система открытого образования ориентирована на массовость и общедоступность независимо от социального статуса, территориального расположения, ограничения в гражданских правах и т.п.; на обеспечение широкого доступа к национальным и мировым образовательным ресурсам; на возможность получения второго образования, например, экономического образования специалистами естественнонаучного профиля, технического образования специалистами медицинского профиля и т.п., то преобразования в сфере обучения должны выражаться в переносе внимания на обучающегося, т.е. должна реализовываться концепция обучения по требованию или по запросу, где использование информационных технологий позволяет наиболее гибко переходить от одних форм обучения к другим в зависимости от пожеланий и требований обучающегося. В тоже вре-

мя, в новых условиях граждане должны быть готовы нести ответственность за собственное обучение. В современном информационном мире им необходимо умение выбирать информацию, пользоваться ею и трансформировать ее в знания, а также организовывать собственное обучение. Следовательно, обучающиеся перестают быть простыми «приемниками» информации. Он начинает рассматриваться как «предприниматель», имеющий определенную идею относительно собственного обучения и профессиональной самореализации, которую обучающийся пытается реализовать и претворить в жизнь. В отличие от традиционного подхода, открытое образование ориентировано на развитие и усиление индивидуального потенциала обучающихся для обеспечения их эффективной самореализации.

Таким образом, возникает проблема предоставления возможности каждому обучаемому выстроить ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует его образовательным и профессиональным способностям, где бы территориально он ни находился. В итоге должна быть сформирована ассоциация (консорциум) связанных друг с другом учебных учреждений, которая обеспечивает создание пространства образовательных услуг, взаимосвязь и преемственность программ, способных удовлетворять запросы и потребности населения. Таким образом, создается возможность многомерного движения специалиста в образовательно-профессиональном пространстве, развития через обучение и функционирование постоянного образовательного профессионального консалтинга [1;10-4;11-6].

Необходимость несколько раз в жизни менять характер профессиональной деятельности, адаптация к новым условиям в качестве перемещенного лица или мигранта, важность владения предпринимательскими навыками и наличия потенциала для постоянного повышения качества своей жизни – эти и другие социально-экономические обстоятельства требуют постоянно продолжать обучение на протяжении всей взрослой жизни. Обучение и образование взрослых не только обеспечивают приобретение профессиональных качеств, но также являются одним из главных факторов укрепления уверенности в своих силах, самоуважения, четкого понимания своей идентичности и взаимной поддержки.

Совершенно не обозначенными и не разработанными применительно к системе открытого образования являются, проблемы влияния ИКТ на здоровье и воспитательные проблемы. В системах социальных ценностей и приоритетов любого общества здоровье человека занимает важное место. Будучи одним из показателей общественного прогресса и своеобразным зеркалом социально-экономического благополучия страны, здоровье является мощным социальным, оборонным, культурным и духовным потенциалом любого общества. Здоровье – динамическое состояние физического, духовного и социального благополучия, обеспечивающее полноценное выполнение человеком, трудовых, психических и биологических функций. В настоящее время разработка теории здорового образа жизни (ЗОЖ) является неотъемлемой частью теории здоровья. ЗОЖ – типичная совокупность форм и способов повседневной культурной жизнедеятельности личности, основанная на культурных нормах, ценностях, смыслах деятельности, регулируемых ими, и укрепляющая адаптивные возможности организма. ЗОЖ – это не просто специальная деятельность, направленная на сохранение, улучшение здоровья, а организация всей жизнедеятельности человека, способствующая сохранению и совершенствованию его здоровья [1].

Воспитательные проблемы, вызваны ограниченностью очного контакта участников образовательного процесса, поэтому ее актуальность не вызывает сомнений. Обучение, обращенное к неизвестному будущему, предполагает изменение типа отношений между поколениями, между обучающими и обучаемыми: переход от авторитарного управления, наставнического подчинения и принуждения к сотрудничеству с обучаемым, взаимопониманию, взаимопомощи и партнерству перед неведомым предстоящим.

Эффективность процесса образования зависит от формы взаимодействия обучаемого и обучающего. При формальном общении упускается из вида, что усвоение материала связано с его осмыслением. При этом традиционные представления под воздействием исторически изменяющихся условий неизбежно подвергаются интерпретации, что ведет к их дальнейшему развитию, порождению новых смыслов, новых вопросов, вовлечению новой информации. Традиционное образование более чем за двести лет создало немало стереотипов, таких как, например, психологический стереотип воспитательного воздействия обучения исключительно через непосредственный контакт преподавателя обучающегося [1; 14].

Воспитательным воздействием обладает не только живое, но и опосредованное человеческое общение. С одной стороны, дистанционное обучение прививает навыки делового и профессионального общения, вырабатывает привычку к самостоятельному труду; с другой – осуществляемый в технологии ДО своевременный и жесткий контроль воспитывает чувство ответственности, обязательности и пунктуальности в выполнении учебных заданий, перерастающие впоследствии в профессиональную пунктуальность. Другими формами воспитательного воздействия ДО являются: использование обычной и электронной почты для поздравлений, пересылка каждому студенту писем с информацией о перспективах деятельности, выпуск электронных версий университетских газет, поощрительные мероприятия (приглашения студентов-дипломников для консультаций с ведущими преподавателями университета). Особо следует отразить роль мировоззренческого аспекта развития открытого образования, который связан с необходимостью смены стереотипов на образование как на устоявшуюся и неизменную систему. В современной науке все чаще слышатся призывы к пересмотру прошлых парадигм и утверждению нового – постнеоклассического образца научности. В теоретико-методологическом аспекте внедрения открытого образования особенно важно концептуальное системное обоснование социологических, педагогических и психологических основ реализации различных методик и программ обучения. Важен дидактический аспект развития открытого образования. Значимы вопросы подготовки педагогических кадров, способных эффективно и качественно реализовать концепцию открытого образования в регионах – вдали от базового образовательного центра.

Следующей важнейшей проблемой, которую предстоит решать при создании информационно-образовательной среды, является защита информационных ресурсов системы образования, охрана авторских прав и интеллектуальной собственности. Для организации управления информационными ресурсами сферы образования в условиях электронного документооборота потребуются разработка и создание совершенно новой для нее организационно-правовой инфраструктуры, предусматривающей развитие системы прогнозирования и последующего мониторинга информационных потоков, которая включала бы в себя:

- перепись, регистрацию и учет основных информационных массивов в сфере образования;
- классификацию информационных массивов по максимально возможному числу параметров;
- анализ процессов движения (потребления) информационных ресурсов в системе открытого образования и разработку рекомендаций по повышению эффективности их использования;
- обеспечение условий государственного регулирования информационных взаимодействий на основе лицензионной системы. При формировании единой образовательной информационной среды необходимо также установить порядок включения в нее информационных ресурсов с ограниченным доступом.

7. Проблемы качества учебного материала, качества обучения и соответствия образовательным стандартам. Этот блок проблем можно оставить без комментариев, поскольку актуальность и важность его очевидна. Решение этой проблемы позволит провозгласить – стоило ли решать все остальные

проблемы. Предложенный перечень основных психолого-педагогических проблем ни в коей мере нельзя, естественно, считать исчерпывающим. Стремительно развивающиеся информационные и телекоммуникационные технологии, быстрый рост услуг и возможностей, предоставляемых Интернетом, практически ежедневное появление новых программных продуктов, используемых в обучении, постоянно ставят перед педагогами и психологами новые вопросы. Таким образом, сформулированные проблемы являются своеобразным планом действий при становлении информационно-образовательной среды и развитии системы открытого образования. Это – динамический перечень проблем, который постоянно меняется и расширяется [1; 7].

Процесс цивилизационного развития на современном этапе объективно поставил перед обществом проблему формирования образовательных потребностей, инициирующих стремление к непрерывному совершенствованию интеллекта и профессионализма через реализацию индивидуальных способностей, предоставление каждому члену общества возможностей для интеллектуального и профессионального роста.

Для Российской Федерации с ее огромной территорией и рассредоточением населения, неравномерностью развития инфраструктуры, приведшей к существенным разрывам в обеспечении населения образовательными услугами, развитие основ открытого образования представляется одной из наиболее важных задач по выходу на уровень высокоинтеллектуальной и демократической державы.

#### Библиографический список

1. Андреев, А.А. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2002.
2. Армстронг, М. Практика управления человеческими ресурсами / пер. с англ.; под ред. С.К. Мордовина. – СПб.: Питер, 2004 (Серия «Классика МБА»).
3. Кастельс, М. Информационная эпоха (экономика, общество и культура). – М., 2000.
4. Олейникова, О.Н. Обучение в течение всей жизни как инструмент реализации Лиссабонской стратегии / О.Н. Олейникова [и др.]. – М.: РИО ТК им. Коняева, 2009.
5. Основы открытого образования / Андреев А.А. [и др.]; отв. ред. В.И. Солдаткин. – М.: НИИЦ РАО, 2002. – Т. 1.
6. Шенников, С. А. Открытое дистанционное образование. – М.: Наука, 2002.
7. Филиппов, В.М., Тихомиров, В.П. (общая редакция). Открытое образование – стратегия XXI века для России / В.М. Филиппов, В.П. Тихомиров. – М.: Изд-во МЭСИ, 2000 / <http://academy.odportal.ru/documents/akadem/bibl/russia/1.html>
8. Юнацкевич, Р.И. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи: монография. – СПб.: ИОВ ПАНИ, 2009.
9. Тихомиров, В.П. Настоящее и будущее электронного обучения в России: доклад на выставке-конференции eLearnExpo 26 мая 2005 г. – Москва, 2005.
10. Использование широких возможностей обучения и образования взрослых в интересах благополучного будущего Белемские рамки действий / [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/working\\_documents/Belem%20Framework\\_Final\\_ru.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ru.pdf)
11. Куклев, В.А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании / [http://www.conf.muh.ru/091012/thesis\\_Kuklev.htm](http://www.conf.muh.ru/091012/thesis_Kuklev.htm)
12. Мухлаева, Т.В. Открытое образование взрослых как ключевая проблема международного сотрудничества // Человек и образование. – 2009. – № 3 (20).
13. Ибрагимов, И. Критерий «знание – под деятельность» и модель открытого образования / [http://www.elitarium.ru/2010/07/14/model\\_otkrytogo\\_obrazovaniya.html](http://www.elitarium.ru/2010/07/14/model_otkrytogo_obrazovaniya.html)
14. Куликова, Г.Г. Социально-философские аспекты воспитательной работы в дистанционном образовании // Философия образования. – 2008. – № 1. <http://dlib.eastview.com/browse/doc/19510813>

#### Bibliography

1. Andreev, A.A. Applied philosophy of open education: pedagogical aspect / A.A. Andreev, V.I. Soldatkin. – M.: Alpha Sholokhov, 2002.
2. Armstrong, M. The practice of human resource management. – 8-th ed. Ed. with English Ed. S.K. Mordovina. – St. Peter, 2004.
3. Castells, M. The Information Age (economy, society and culture). – M., 2000.
4. Oleynikova, O.N. Education throughout life as a tool for implementing the Lisbon strategy / O.N. Oleynikova, A.A. Muravyev, N.M. Aksenov. – M.: Konyayeva, 2009.
5. Fundamentals of Open Education / Andreev, A.A., Kaplan S.L., Krasnov, G.A., Loba-chev S.L., Lupanov K.Y., Polyakov, A.A., A.A. Skamnitsky, Soldatkin In . I.; Ed. Ed. VI Soldatkin. – Russian State Institute of Open Education. – M.: NIITS RW, 2002. – Т. 1.
6. Shchennikov, S.A. Open and Distance Education. – Moscow: Nauka, 2002.
7. Filippov, V.M. (General edition). Open education – country tegiya XXI century for Russia / V.M. Filippov, V.P. Tikhomirov. – Moscow: Izd MESI, 2000 / <http://academy.odportal.ru/docu-ments/akadem/bibl/russia/1.html>
8. Yunatskevich, R.I. Theory of Adult Education: formation, problems, problems. Monograph. – St.-Petersburg: JOB PANI, 2009.
9. Tikhomirov, V.P. Present and Future of e-learning in Russia: Report on the exhibition and conference eLearnExpo May 26, 2005. – Moscow, 2005.
10. Using the opportunities of training and adult education in the interests of a prosperous future Belém framework for action / [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/working\\_documents/Belem%20Framework\\_Final\\_ru.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ru.pdf)
11. Kuklev, V.A. Formation of mobile learning in Open and Distance Education Mr / [http://www.conf.muh.ru/091012/thesis\\_Kuklev.htm](http://www.conf.muh.ru/091012/thesis_Kuklev.htm)
12. Muhlaeva, T. Open adult education as a key problem for international cooperation / rights and education. – 2009. – № 3 (20).
13. Ibpagimov, I.V. criterion of "knowledge – under the activity" and a model of open education / [http://www.elitarium.ru/2010/07/14/model\\_otkrytogo\\_obrazovaniya.html](http://www.elitarium.ru/2010/07/14/model_otkrytogo_obrazovaniya.html)
14. Kulikova, G. Socio-Philosophical Aspects of educational work in Distance Education / Educational Philosophy. – 2008. – № 1. <http://dlib.eastview.com/browse/doc/19510813>

Статья поступила в редакцию 15.03.11

УДК 377:378

**Rojtblat O.V. INFORMAL ENTITY IN A CONDITIONS OF TRANSFORMATION OF THE PEDAGOGICAL PROFESSION IN A SYSTEM OF RAISING THE LEVEL OF ONE'S SKILL.** In this article we are speaking about innovations and chages in a pedagogical profession and about transformation of the society and the influence of this phenomenon on a content of the pedagogical education and pedagogical profession by itsela and changes in a system of raising the level of one's skill.

**Key words:** transformation, informal entity, pedagogical education, pedagogical profession, innovations, «credentials», raising the level of one's skill.

О.В. Ройтблат, канд. пед. наук, ректор ТОГИРРО, г. Тюмень, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru

## НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

В статье говорится о новациях, об изменениях в педагогической профессии, трансформации социума и влияние этого явления на содержание педагогического образования, самой педагогической профессии и изменения в системе повышения квалификации.

**Ключевые слова:** трансформация, неформальное образование, педагогическое образование, педагогическая профессия, повышение квалификации, новации кренденциализм.

*«...Первейшею заботою стран, подобных России, видящих свой идеал впереди, а не сзади, должна служить забота об образовании наставников всякого рода, а в особенности, для средних и высших учебных заведений...».*

Д.И. Менделеев

В настоящее время именно качество обучения и воспитания все более определяет уровень развития стран, становится стратегической областью, обеспечивающей их безопасность и потенциал за счет подготовки подрастающего поколения. Центральными тенденциями обеспечения высокого уровня образования становятся ориентация на запросы обучающихся и создание оптимальных условий для их обучения и развития. При этом качество образования рассматривается как комплексный показатель, синтезирующий все этапы становления личности, условия и результаты учебно-воспитательного процесса, а также как критерий эффективности деятельности образовательного учреждения, соответствия реально достигаемых результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. В то же время для профессионального образования все более значимой становится ориентация на запросы работодателя. Оценка качества образования в этом случае представляет не самостоятельный интерес, а рассматривается как ключ к решению назревших практических проблем в экономике страны, а также в каждом отдельном образовательном учреждении. Это одна из причин актуализации неформального образования в системе повышения квалификации.

Одной из важных задач образования является подготовка к жизни в мире занятости. Система образования должна осуществлять эту подготовку, учитывая тот факт, что на рынке занятости происходят важные изменения. В то же время процессы, протекающие в мире занятости и профессий оказывают влияние на положение семей и местных сообществ, а следовательно, отражаются и на молодых людях – на их перспективах, мировоззрении и личных целях. В докладе Центра исследований и инноваций в области образования [1] отмечаются следующие важные проблемы:

- изменение продолжительности рабочего времени: в течение года и в течение всей жизни (сокращение) Япония, США, Европа, при чем в этом списке лидирует Европа, (срок служебной карьеры также становится короче, по крайней мере, у мужчин), продолжительность обучения в раннем возрасте увеличилась;

- динамика показателей временной неполной занятости увеличивается,

- связи с рынком труда становятся менее надежными и прочными, чем были раньше,

- продолжается рост занятости женщин наряду с существованием разрыва в размерах заработной платы у мужчин и женщин, – происходит изменение социальных слоев, более широкая дифференциация по экономическому показателю и социальному статусу,

- изменение ценностно-целевых установок и др.

Эти обстоятельства акцентируют внимание на изменение и системы повышения квалификации [2; 3]. В современном обществе человеку часто приходится сталкиваться с такими

жизненными ситуациями, в которых значительна степень неопределенности, нет заранее известных способов действий, гарантированно ведущих к успеху, успешной социализации это обстоятельство и заставляет обратиться к проблеме неформального образования. В XXI в. проблема развития личностного потенциала, на фоне получаемой профессии приобретает большое значение для социального и экономического развития нашей страны, так как потенциал каждого гражданина в конечном итоге составляет общий потенциал государства.

В 80-е годы в дискурс в образовании прочно вошли понятия «Выбор», «Свобода», «Конкуренция», «Стандарты», в образовательной селекции возросла роль благосостояния и желаний родителей относительно будущего образования их детей, и при этом снизилась роль личных способностей и усилий самих студентов, что непременно необходимо учитывать при построении системы педагогического образования.

Существовавшее долгое время уравнение: «способности + усилия = достижения», сменилось уравнениями: «ресурсы + предпочтения = выбор», «ресурсы + предпочтения + возможности» = выбор (родителей). В подтверждение этого процесса, можно привести пример поступления абитуриентов в вузы на основе результатов ЕГЭ (отправляли документы куда придется. В десять вузов и речи не шло о способностях, интересе и т.д. в 2010 г. – это число снизилось до пяти). Это пример демонстрирующий трансформацию в выборе профессии, системе подготовке специалистов.

В России эта трансформация особенно ярко проявилась в стратегиях «нового среднего», и «нового высшего класса», направленных на реконверсию статуса посредством инвестиций в образование детей. (Ю. Зеликова). Появилось множество негосударственных образовательных учреждений, многие из которых реализуют заказы родителей (сюда можно включить заказы на изучение нескольких иностранных языков, развитие кругозора детей за счет организации образовательного туризма, включение самых разнообразных студий по построению имиджа человек, построение индивидуальных образовательных маршрутов, культурологические ориентиры, выход на среду предпринимателей уже в стенах образовательного учреждения и т.д.). Проводимые социологами исследования продемонстрировали стремления родителей из новых состоятельных групп обеспечить своим детям «credentials», которые позволяют им в будущем сохранить и повысить свой социальный статус.

При переориентации педагогов для работы в таких и других ранее не характерных для российского образования может помочь также организация неформального образования на базе учреждений повышения квалификации, существующая сегодня накопительная система – способствует этому

Все эти составляющие не могли обойти процессы социальной трансформации педагогической профессии, не повлиять на педагогическое образование. А это в свою очередь неизбежно приведет через определенный промежуток времени к инновациям в педагогическом образовании и трансформации педагогической профессии, которая и так претерпевает существенные изменения.

Установка на модернизацию российского образования, инновационные процессы во всех сферах не могли, не затро-

нут и педагогическое образование. Содержание педагогического образования определяется теми тенденциями, которые происходят в педагогической профессии с учетом социокультурных изменений. Рассмотрим современные социальные условия, в которых происходит преобразование современного педагогического образования, которое будем рассматривать в узком смысле как: «Система подготовки специалистов общего (дошкольного, начального, базового и среднего) образования. К работникам этой категории относятся также преподаватели общеобразовательных дисциплин профессиональных учебных заведений, педагогический персонал учреждений дополнительного образования» [4, с. 129]. Понимание педагогического образования постепенно претерпевает изменения и сегодня трактуется как в широком, так и в узком смысле слова.

По мнению Р. Абрамова [2] изменения педагогического образования будут происходить за счет набирающегося силы образовательного кренденциализма, как тренда поддерживающего профессионализацию, как явления влияющего на социальную профессиональную стратификацию. Одной из причин кренденциализма – стремление статусных групп сохранить свои привилегии. Инструментом поддержания монополии становится бесконечный рост кренденциалистских требований. Ключевые элементы кренденциалистской теории были сформулированы Дэвидом Брауном [5]. Кренденциализм проявляется во вторичной занятости как вынужденной форме реализации запасов человеческого капитала, чаще всего представленного запасом профессионально-квалификационных и образовательных ресурсов.

«Внешние вторжения рынка труда повреждают и даже разрушают имманентную образованию смысловую основу профессионально ориентированной подготовки» отмечал Р. Дарендорф. Кренденциализм «credentials» – стратегия приращения человеческого капитала через повышение уровня образования, а также спектра квалификаций и специализаций.

Г. Беккер («Человеческий капитал: теоретический и эмпирический анализ», 1964 г.) и Т. Шульц. Их теория гласит: чем большими навыками и способностями обладает человек, тем наиболее оптимальным способом он может их использовать и тем большую ценность он представляет для общества как социальной системы. При этом следует понимать, что если каждый человек в современном обществе будет стремиться к максимальному саморазвитию, то это многократно увеличит человеческий капитал общества.

Р. Мертон, говоря о функции образования в интеграции личности в социальные порядки, замечает, что университет не столько дает образование, сколько производит образованные страты и представляет собой «брачный рынок» для их воспроизводства. В этом отношении неравенство является производным от системы образования. Поэтому наиболее распространенной выступает стратегия вторичной занятости как вынужденная форма реализации запасов человеческого капитала, чаще всего представленного запасом профессионально-квалификационных и образовательных ресурсов, возникающая среди английских исследователей «теория фильтра», популярна и у неоклассиков (К. Эрроу, М. Спенс), и у институционалистов (Л. Туроу).

Здесь на первый план выходит факт получения определенного «диплома» (кренденциализм). В «теории фильтра» образование трактуется как средство отбора, устройство, сортирующее учащихся по производственным качествам в сфере труда и занятости. Не отрицая позитивной причинно-следственной связи между уровнем образования отдельного работника и его заработками, «теория фильтра» дает этому иное объяснение.

Сегодня навстречу идут две тенденции: с одной стороны, кризис кренденциализма, порожденный углубляющимся разрывом между выросшим числом дипломированных специалистов и потребностями рынка труда и, с другой стороны, необходимость для занятия большинства перспективных должностных позиций все большего числа сертификатов, подтверждающих компетенции их владельца. Сертифицированное образование может быть результатом деятельности как учре-

ждений повышения квалификации, так и неформального образования.

О каких изменениях как практической реальности сегодня можно уже говорить – открытие магистерских программ в педагогических учебных заведениях «спиндоктор», «андрагог», «социальный педагог», «технолог – модерации», «образование взрослых» и т.д.

С учетом сказанного, правомерен вопрос: «Как это все повлияет на образование и педагогическую профессию»?

В этом же докладе Центра исследований и инноваций в области образования высказывается предположение о том, что увеличение кол-ва свободного времени может способствовать повышению спроса на образование, особенно на краткосрочные информационные курсы обучения и информационно-развлекательные программы. Должны ли школы удовлетворять этот спрос? И повлияет ли это на изменение педагогической профессии? И какое место в этом может быть отведено неформальному образованию?

Могут ли молодые люди тратить еще больше времени на образование, особенно если тенденция к сохранению рабочих мест за людьми старшего возраста исчезнет в ближайшее время. Должны ли школы предпринимать какие-либо шаги для решения этой проблемы или она относится исключительно к компетенции системы третичного образования для взрослых?

Приводит ли сокращение кол-ва рабочих часов у мужчин к тому, что отцы могут более активно участвовать в школьной жизни? Приводит ли увеличение числа работающих женщин к тому, что у матерей и у родителей в целом становится меньше времени для участия в школьной жизни и следует ли на это реагировать педагогу, педагогическому образованию, заранее зная эти тенденции? Думается, что ни кто не будет отрицать, что социум влияет на рынок, производство, профессиональную подготовку, профессию.

Обозначим трансформационные явления на примере педагогической профессии.

За последние десятилетия было обозначено множество функций для учителя, пожалуй такое их количество, что уже не идет речи о их реализации.

Приведем в качестве примера различные функции, которые обозначаются для педагога в современных источниках, в том числе нормативного плана: персональный совет, развитие продуктивных ситуаций для организации учебного процесса и процесса воспитания, помощь в построении индивидуальных учебных планов, сопровождение, оценивание, поддержка общего саморазвития, помощь в самооценивании образовательных результатов, обсуждение персональных проблем субъектов образования, консультирование, сопровождение при чем в больше в вопросах социализации, помощь в организации, выборе, включение в социум, рефлексия изменений рынка профессий, в том числе педагогической и др.

Трансформация педагогической профессии в ответ на вызовы современного социума проявляется в потребности *педагога нового типа*. Перечислим лишь некоторые:

- педагог-организатор учебной деятельности
- педагог-тьютор;
- педагог воспитатель;
- педагог модератор;
- педагоги наставники – руководители практики по организации собственной образовательной деятельности;
- педагоги – агенты изменений в организации реальных жизненных ситуаций;
- педагог как проектировщик;
- педагог-фасилитатор,
- педагог как консультант в сфере образования,
- педагог – андрагог,
- педагог-технолог,
- социальный педагог (уже стал традицией) и др.

Изменение функций есть реакция на изменения рынка труда, требования социума, меняющегося общества это есть основа трансформации профессии и профессионального образования. Эта трансформация обусловлена влияниями внешних и внутренних факторов, новациями внутри профессиональных

сфер (актуализируются проблемы формального, неформального образования, индивидуальных образовательных траекторий учителя и в том числе индивидуальных образовательных траекторий андрагога, занимающегося повышением квалификации учителей).

Вопрос об изменении содержания педагогического образования и об изменении современных стандартов педагогического образования стоит постоянно. В большей степени быстрые изменения затрагивают систему повышения квалификации. Вопросы инновационных изменений в педагогическом образовании, соответствующие потребностям практики не успевают отражаться в учебно-методической документации, отсюда, больший акцент делается на систему повышения квалификации педагогических кадров, которая вынуждена доводить до нужного состояния профессионала, в связи с трансформацией профессии. В этом ключе существенную роль может сыграть умелая организация системы неформального образования, которая начинает пробивать дорогу в последнее время в Российском образовательном пространстве, что, несомненно, затрагивает вопрос трансформации как самого образования, так и педагогической профессии. Наши исследования показывают, что в последнее время системе неформального образования все больше начинают уделять внимания в различных регионах. Возрос к этой проблеме за последние четыре года, произошел на 32% (данные нашего исследования), и

этот процесс идет параллельно с процессом насыщения рынка образования взрослых, образования людей третьего возраста.

Н.Н. Моисеев отмечает, что образование сегодня, как известно, стоит перед необходимостью глубоких, всеохватных перемен, отражающих новую парадигму научной картины мира и переживаемую современным обществом глобальную социокультурную трансформацию к становлению постиндустриальной цивилизации. Роль образования меняется коренным образом, оно становится главным институтом воспроизводства интеллектуально-культурного потенциала общества и его передачи от поколения к поколению, выдвигая проблему новой парадигмы.

«Поскольку образование – основной механизм вне генетического наследования человеком культуры и воспроизводства культуры в новых поколениях, каждая новая парадигма образования, так или иначе, включает, поглощает, интегрирует в себе ценное и значимое из предшествующих парадигм (отражая, таким образом, закономерности развития культуры), следуя в этом плане логике культуры и сохраняя исторические наслоения» подчеркивает Н.Н. Моисеев. Заканчивая наше рассуждение, соглашаемся с Н.Н. Моисеевым, что в системе повышения квалификации давно назрела необходимость новой парадигмы, в которой должно быть место неформальному образованию, как образованию, отвечающему современным требованиям.

#### Библиографический список

1. Доклад Центра исследований и инноваций в области образования // Вопросы образования. – 2009. – № 2.
2. Абрамов, Р. Парадоксы кренциализма и динамика современного профессионализма: кн. «Социальные трансформации профессионализма» / под ред. Е.Р. Ярской-Смирновой, П.В. Романова.
3. Попова, И.П. Профессиональный статус специалистов в меняющемся российском обществе. – М.: Наука, 2004.
4. Костикова, М.Н. Российская педагогическая энциклопедия. – М.: БРЭ, 1999.
5. Brown, P. The Social Sources of Educational Credentialism: Status Cultures? Labor Markets and Organizations // Sociology of Education. – 2001. – Vol. 74.

#### Bibliography

1. Report of the Centre for Research and Innovation in Education // Education Matters. – 2009. – № 2.
2. Abramov, R.M. Paradoxes kredentsializma and dynamics of modern professionalism: the book The social transformation of professionalism / Ed. E.R. Yarskaya-Smirnova, P.V. Romanov.
3. Popov, I.P. Professional status of professionals in the changing Russian society. – М.: Nauka, 2004.
4. Kostikov, M.N. Russian Pedagogical Encyclopedia. – М.: BRE, 1999.
5. Brown, P. The Social Sources of Educational Credentialism: Status Cultures? Labor Markets and Organizations // Sociology of Education. – 2001. – Vol. 74.

Статья поступила в редакцию 15.03.11

УДК 378

**Stroganova A.N. THEORETICAL FOUNDATIONS OF DESIGN BASIC EDUCATIONAL PROGRAM AND CURRICULUM UNIVERSITY IN THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL GOVERNMENT EDUCATIONAL STANDARDS.** Today, over all Russian universities in the foreground important task of the transition from the existing basic education programs that implement the State standards of higher education second generation to the next generation of basic educational programs that implement federal state educational standards for higher vocational education.

**Key words:** federal state educational standards of higher education, basic education program, the curriculum of high school.

**А.Н. Строганова, асп. Института декоративно-прикладного искусства, Санкт-Петербург,**  
E-mail: k182@km.ru

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ И УЧЕБНОГО ПЛАНА ВУЗА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Сегодня перед всеми российскими вузами на первый план выступает актуальная задача перехода от действующих основных образовательных программ, реализующих ГОС ВПО второго поколения, к новому поколению основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования.

**Ключевые слова:** федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, основная образовательная программа, учебный план вуза.



**Основная образовательная программа высшего профессионального образования (ООП ВПО)** – это система учебно-методических документов, регламентирующих цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, систему оценки качества подготовки выпускника.

ООП включает в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы соответствующих практик, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии. В числе центральных задач в области проектирования компетентностно-ориентированных вузовских ООП находится обеспечение системной «увязки» требований к результатам ее освоения и содержания образования, обеспечивающего достижение этих требований.

ООП разрабатывается на основе ФГОС ВПО с учетом потребностей регионального рынка труда, традиций и достижений научно-педагогической школы конкретного вуза. ФГОС ВПО [1] включает в себя требования к:

- структуре ООП, в том числе требованиям к соотношению частей ООП и их объему, а также соотношению обязательной части ООП и части, формируемой участниками образовательного процесса;
- условиям реализации ООП, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;
- результатам освоения ООП.

Выделяются следующие подходы к проектированию ООП ВПО [2, с. 21-22].

1. *Системно-деятельностный подход* предполагает, что в основе проектирования требований к выпускникам вузов должна лежать тесная взаимосвязь со сферой труда. Данный подход задает логику проектирования квалификационных требований к выпускникам, которая основана на: а) проведении анализа соответствующей сферы профессиональной деятельности выпускника; б) установлении соответствующих квалификационных характеристик и профессионально-важных качеств; в) отборе содержания образования, обеспечивающего формирование квалификационных характеристик. Данный подход предтеча компетентностного подхода, разработан и освоен отечественной высшей школой и ее учебно-методическими объединениями уже с конца 80-х годов прошлого века.

2. *Компетентностный подход* – подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях.

Особенность *нового поколения* основных образовательных программ высшего профессионального образования состоит в реализации идей *компетентностного подхода*, которому присущ перенос акцента с преподавателя и содержания дисциплины («подход, центрированный на преподавателе») на студента и ожидаемые результаты образования («подход, центрированный на студенте»).

ООП разрабатывается и утверждается вузом самостоятельно и проектируется в условиях эффективного социального диалога высшей школы и сферы труда. Предусмотрено расширение полномочий вуза при разработке ООП, что проявляется, прежде всего, в самостоятельном установлении обязательного (порогового) уровня сформированности компетенций, отборе содержания образования и образовательных технологий.

В методических рекомендациях «Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования» (изд. 1-е – 2009 г., изд. 2-е, перераб. и доп. – 2010 г.) в структуру ООП введены экспериментальные программные документы интегрирующего, междисциплинарного и сквозного характера, обеспечивающие целостность компетентностно-ориентированной ООП ВПО:

- паспорта и программы формирования профессиональных компетенций;
- таблица содержательно-логических связей учебных курсов, предметов, дисциплин, модулей, практик, НИР, входящих в ООП ВПО;
- компетентностно-ориентированная часть учебного плана;
- сквозная программа промежуточных комплексных испытаний студентов в вузе на соответствие их подготовки поэтапным ожидаемым результатам образования компетентностно-ориентированной ООП ВПО;
- программы итоговых комплексных испытаний (итоговой государственной аттестации) студентов-выпускников вуза [3].

Перечень и макеты данных экспериментальных программных документов были разработаны на основе результатов анализа лучшей зарубежной практики и поисковых исследований в области реализации компетентностного подхода при создании нового поколения ООП ВПО, выполненных научно-педагогической общественностью высшей школы в период с 2006 по 2009 годы по заказам Минобрнауки России и Рособразования (основные поисковые исследования в этой области были выполнены в рамках аналитической ведомственной программы «Развитие научного потенциала высшей школы» и Федеральной целевой программы развития образования).

В качестве общих требований ФГОС ВПО к разработке ООП можно выделить следующие:

1. Перед началом разработки ООП вуз должен определить главную цель (миссию) программы, цели основной образовательной программы, как в области обучения, так и в области воспитания и развития, учитывающие ее специфику, направление и профиль подготовки, особенности научной школы, потребности рынка труда.

2. Высшие учебные заведения обязаны ежегодно обновлять, основные образовательные программы с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы.

3. Вуз обязан обеспечить обучающимся реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ.

4. Высшее учебное заведение обязано обеспечивать гарантию качества подготовки, в том числе путем:

- мониторинга, периодического рецензирования образовательных программ;
- разработки объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников;
- регулярного проведения самообследования по согласованным критериям для оценки деятельности (стратегии) и сопоставления с другими образовательными учреждениями с привлечением представителей работодателей.

Проектирование учебного плана вуза по ФГОС ВПО для большинства вузов дело новое и сложное, предполагает решение как **содержательных**, так и **«арифметических» проблем** (стандарты включают в себя требования и ограничения по продолжительности и трудоемкости образовательного процесса, его элементов и периодов, при этом используется новая для российской высшей школы мера трудоемкости учебной работы – **«зачетная единица»**).

Структура УП включает в себя:

- календарный учебный график, устанавливающий последовательность и продолжительность теоретического обучения, экзаменационных сессий, практик, итоговой государственной аттестации, каникул;
- компетентностно-ориентированный учебный план, состоящий из двух взаимосвязанных составных частей:
  - компетентностно-формирующей, связывающей все обязательные компетенции выпускника с временной последовательностью изучения всех учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), практик и др.;

– дисциплинарно-модульной, традиционно применяемой формы учебного плана, отображающей логическую последовательность освоения циклов и разделов ООП (дисциплин, модулей, практик), обеспечивающих формирование компетенций.

#### Учебные циклы и разделы

Трудоёмкость учебных циклов включает в себя трудоёмкость изучения соответствующих учебных дисциплин (моду-

лей), а также подготовки и сдачи экзаменов. Каждый учебный цикл содержит базовую часть, определяемую ФГОС, и вариативную часть, которая в свою очередь состоит из вариативных дисциплин (модулей), устанавливаемых вузом в соответствии с выбранным профилем, и дисциплин по выбору студентов (таблица 1).

Таблица 1

#### Трудоёмкость учебных циклов

№	Наименование дисциплин (в том числе практикумы)	Трудоёмкость в зачетных единицах (определено стандартом)	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	Форма контроля
<b>Б.1</b>	<b>Гуманитарный, социальный и экономический цикл</b>	<b>X+Y+Z</b>					По дисциплинам, трудоёмкость которых составляет более трех зачетных единиц, должна выставляться оценка ("отлично", "хорошо", "удовлетворительно").
	<b>Базовая часть, определяемая стандартом</b>	<b>X</b>					
1.	история	X1	X1				
2.	философия	X2		X2			
3.	иностранный язык	X3	$\frac{1}{4}X3$	$\frac{1}{4}X3$	$\frac{1}{4}X3$	$\frac{1}{4}X3$	
n.	дисциплина n	Xn			Xn		
	<b>Вариативная часть, определяемая вузом</b>	<b>Y+Z</b>					
1.	дисциплина 1	Y1	$\frac{1}{2}Y$	$\frac{1}{2}Y$			
2.	дисциплина 2	Y2			Y2		
n.	дисциплина n	Yn				Yn	
	<b>Дисциплины по выбору</b>	<b>Z</b>					
1.	дисциплина 1.1	Z1	Z1				
2.	дисциплина 2.1	Z2	Z2				
n.	дисциплина n.1	Zn	Zn				
	дисциплина n.2						
<b>Б.2</b>	<b>Математический и естественнонаучный (общекультурологический или общепрофессиональный) цикл</b>	<b>A+B+C</b>					
	<b>Базовая часть, определяемая стандартом</b>	<b>A</b>					
1.	дисциплина 1	A1		A1			
2.	дисциплина 2	A2			A2		
n.	дисциплина n	An				An	
	<b>Вариативная часть, определяемая вузом</b>	<b>B+C</b>					
1.	дисциплина 1	B1			B1		
2.	дисциплина 2	B2			B2		
n.	дисциплина n	Bn				Bn	
	<b>Дисциплины по выбору</b>	<b>C</b>					
1.	дисциплина 1.1	C1		C1			
2.	дисциплина 2.1	C2		C2			
n.	дисциплина n.1	Cn		Cn			
	дисциплина n.2						
<b>Б.3</b>	<b>Профессиональный цикл</b>	<b>D+E+F</b>					
	<b>Базовая часть, определяемая стандартом</b>	<b>D</b>					
1.	дисциплина 1	D1					
2.	дисциплина 2	D2					
n.	дисциплина n	Dn					
	<b>Вариативная часть, определяемая вузом</b>	<b>E+F</b>					
1.	дисциплина 1	E1					
2.	дисциплина 2	E2					
n.	дисциплина n	En					
	<b>Дисциплины по выбору</b>	<b>F</b>					
1.	дисциплина 1.1	F1			F1		
	дисциплина 1.2						

2.	дисциплина 2.1. дисциплина 2.2	F2			F2		
n.	дисциплина n.1 дисциплина n.2	Fn				Fn	
<b>Б.4</b>	<b>Физическая культура</b>	<b>K=2</b>	+	+	+	+	
<b>Б.5</b>	<b>Практики определяются вузом</b>	<b>L</b>					
<b>Б.6</b>	<b>Итоговая аттестация</b>	<b>M</b>					
	<b>Итого:</b>	<b>240</b>	<b>60</b>	<b>60</b>	<b>60</b>	<b>60</b>	

Таким образом, все изучаемые дисциплины (модули) делятся на три группы:

- Дисциплины базовой части, которые изучаются обязательно и строго последовательно во времени.
- Дисциплины (модули) вариативной части, которые изучаются обязательно, но не последовательно.
- Дисциплины (модули) по выбору обучающихся, которые студент изучает по своему выбору.

Кроме того, ФГОС предусматривает факультативные дисциплины. Объем факультативных (необязательных для изучения) дисциплин не должен превышать 10 зачетных единиц за весь период обучения.

Дисциплины *1 группы* определены ФГОС и изучаются в обязательном порядке строго последовательно, линейно. Дисциплины (модули) *2 группы* – профильные дисциплины – формируются вузом в зависимости от профиля направления. Дисциплины (модули) по выбору *3 группы* устанавливаются вузом с целью расширения и углубления знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых содержанием базовых дисциплин. По дисциплинам группы 3 вузом устанавливается минимальное число студентов, необходимое для открытия дисциплины, а для каждого преподавателя – максимальное число студентов в учебном потоке (группе). Сочетание дисциплин группы 2 и 3 группы создает предпосылки для «нелинейной» организации учебного процесса. Общая трудоемкость за весь срок обучения – 240 з.е., таким образом, трудоемкость одного курса не больше 60 з.е., причем по семестрам они могут распределяться неравномерно. Трудоемкость циклов Б.1, Б.2, Б.3 и разделов Б.4, Б.5 включает все виды текущей и промежуточной аттестаций. Суммарная трудоемкость базовых составляющих циклов Б.1, Б.2 и Б.3 должна составлять не более 50 процентов от общей трудоемкости указанных циклов ООП, т.е.  $X+A+D \leq 120$

Дисциплины по выбору обучающихся в объеме не менее одной трети вариативной части суммарно по циклам Б.1, Б.2 и Б.3, т.е.  $1/3 (Z+C+F) \geq Y+Z+B+C+E+F$

**Порядок формирования вариативной части учебных циклов с учетом профилей подготовки и компетенций выпускника**

Компетентностный подход предполагает на первоначальном этапе четко определить перечень компетенций, которыми должен обладать тот или иной выпускник и определить какими средствами можно реализовать их.

Вариативная (профильная) часть дает возможность расширения и углубления знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых содержанием базовых (обязательных) дисциплин (модулей), позволяет обучающимся получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности и продолжения профессионального образования в магистратуре.

При проектировании профильной подготовки бакалавров в рамках вариативной части ООП вуз должен выбрать профиль (профили), указанный (указанные) в примерной основной образовательной программе (ПрООП), рекомендуемой Минобрнауки России. ООП может разрабатываться и без указания профиля подготовки, а также *могут разрабатываться несколько учебных планов в рамках одного профиля с учетом особенностей ООП.*

Например, в рамках направления 072500 Дизайн в нашем вузе определены следующие профили: графический дизайн, фотодизайн, коммерческая иллюстрация, коммуникативный дизайн, дизайн и маркетинг, дизайн архитектурной среды, дизайн интерьера зданий, ландшафтный дизайн, дизайн костюма, дизайн аксессуаров и бижутерии.

При формировании УП для конкретного профиля подготовки можно использовать вариативную часть циклов Б.1, Б.2 и Б.3, сохраняя при этом содержание дисциплин соответственно направленности циклов. При формировании рабочих учебных планов с целью оптимизации учебного процесса рекомендуется предусмотреть *для смежных направлений подготовки максимальную унификацию учебных планов.* Учебные планы перечисленных выше профилей разнятся в части вариативных (общепрофессионального и профессионального) циклов, в том числе предметами по выбору студентов. Например, в таблицах 2,3 показана разница между вариативными циклами разных профилей направления 072500 Дизайн.

Таблица 2

Дисциплины вариативной части общепрофессионального цикла

<b>Дизайн архитектурной среды</b>	<b>Ландшафтный дизайн</b>
Цветоведение и колористика	Цветоведение и колористика
Информационные технологии в дизайне	Информационные технологии в дизайне
Компьютерные технологии в дизайне среды	Компьютерные технологии в дизайне среды
Инженерно-художественная графика	Инженерно-художественная графика
Начертательная геометрия	Основы композиции в ландшафтном дизайне
Основы композиции в ДС	История садово-паркового искусства
Типология форм архитектурной среды	
Анализ городской среды	

Таблица 3

Дисциплины вариативной части профессионального цикла

<b>Дизайн архитектурной среды</b>	<b>Ландшафтный дизайн</b>
Макетирование	Макетирование
Ландшафтное проектирование среды	Ландшафтное проектирование среды
Конструирование	Дизайн-проектирование загородных участков
Оборудование и благоустройство средовых объектов	Конструирование
Организация архитектурно-дизайнерской деятельности	Материалы и оборудование ландшафтных объектов и систем
Авторский надзор (в том числе практикум)	Декоративные древесные и кустарниковые растения
	Декоративные травянистые растения
	Почвоведение и агрохимия

Перечень и последовательность модулей и дисциплин, знания, умения и навыки, формируемые при освоении вариативных частей учебных циклов, формируются профильными выпускающими кафедрами совместно с УМС вуза с учетом профиля и рекомендаций соответствующей ПроОП, на основе компетенций, представленных в ФГОС по данному направлению и дополнительных компетенций, устанавливаемых вузом с привлечением работодателей.

Дополнительные компетенции определяются на основе ФГОС, призванных обеспечить взаимосвязь рынка труда и профессионального образования, определяющих качественные характеристики запроса работодателей на подготовку и повышение квалификации работников, создание систем оценки, требований к аттестации работника, развития систем профессионального образования, отвечающих потребностям отрасли, организаций и учреждений.

ФГОС ВПО содержит требования к результатам освоения основных образовательных программ (ООП) в терминах компетенций, формулировка которых носит в определенной степени широкий, рамочный характер. Это связано с тем, что требования ФГОС отражают требования к качеству подготовки национального уровня и должны быть обеспечены всеми вузами страны. Иногда требуется конкретизация федеральных требований с учетом региональной и вузовской специфики или уточняется формулировка компетенции в соответствии с реализуемым профилем подготовки, например, профиль для педагогов для работы с детьми-сиротами. Видение работодателей – стратегических партнеров также требует согласования.

Для решения этой проблемы Азарова Р.Н. и Золотарева Н.М. предлагают такое средство как *Паспорт компетенции*, который выступает «инструментом снижения неопределенности, уточнения, достижения компромисса с работодателями. Работа с компетенциями как «основой» проектирования образовательной программы требует *однозначного* понимания: какой состав результатов обучения (знать, уметь, владеть) должен быть достигнут и почему» [4, с. 7].

В этой ситуации, считают Азарова Р.Н. и Золотарева Н.М., Паспорт компетенции выступает инструментом управления знанием в вузе, так как именно в нем может в последст-

вии аккумулироваться вся информация о сущности, природе, структуре этой компетенции и пр. В перспективе именно в Паспорте компетенции может накапливаться информация о новом актуальном составе результатов обучения (на основе анализа профессиональных стандартов, социологических опросов и пр.), новых профессиональных функций и ситуациях, требующих проявления данной компетенции и т.д. В его структуру могут быть также включены разнообразные приложения, обосновывающие вузовские требования к уровню сформированности данной компетенции. Если в вузе принимается решение необходимости доработки состава и формулировки компетенций, представленных в ФГОС ВПО по направлению, то именно в паспорте компетенций может быть представлена информация о проведенных дополнениях:

- об уточнении формулировки компетенций для конкретного профиля подготовки,
- об уточнении/упрощении формулировки компетенции для повышения однозначности ее трактовки преподавателями,
- о «свертке» нескольких однородных компетенций в одну;

- о структурировании сложных по формулировке компетенций, составные части которых предполагают освоение разного «инструментария» (например, «умеет работать в команде, руководить людьми и подчиняться») [4, с. 8].

Паспорт компетенции – это документ, из которого преподаватель сможет получить систематизированную информацию о значимости компетенции для выпускника данной образовательной программы, ее структуре, возможных уровнях формирования.

Например, для выявления *специальных компетенций для педагогов, работающих с детьми-сиротами*, мы воспользовались рекомендацией Азаровой Р.Н. и Золотаревой Н.М., а именно уточнение формулировки компетенций для конкретного профиля подготовки и свертывания нескольких однородных компетенций в одну. Для этого мы сгруппировали профессиональные компетенции наиболее близкие по содержанию и на их основе сформулировали необходимые специальные компетенции для педагогов, работающих с детьми-сиротами (таблица 4).

Таблица 4

Специальные компетенции для педагогов, работающих с детьми-сиротами

№	Профессиональные компетенции	Специальные компетенции
1.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- способен учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях (ОПК-1);</li> <li>- способен собрать и подготовить документацию о ребенке для обсуждения его проблем на психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения (ПКСПП-7).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>руководствуется в своей профессиональной деятельности знаниями социально-педагогических и психофизиологических особенностей развития, обучения и поведения детей-сирот</i></li> </ul>
2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- способен к выявлению интересов, трудностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении обучающихся (ПКСП-2);</li> <li>- готов применять рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать диагностические задачи (ПКСПП-2);</li> <li>- владеет методами социальной диагностики (ПКСП-6);</li> <li>- способен осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики (ПКПП-3);</li> <li>- способен осуществлять сбор и первичную обработку информации об истории развития и заболевания детей с ограниченными возможностями здоровья разного типа (ПКСПП-3).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>владеет методами социальной, педагогической и психологической диагностики развития и поведения детей-сирот</i></li> </ul>
3.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- способен организовать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития (ПКПП-1);</li> <li>- способен организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями (ПКСПП-1);</li> <li>- готов применять рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать коррекционно-развивающие задачи (ПКСПП-2);</li> <li>- способен использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства (ОПК-12);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>готов применять в своей профессиональной деятельности специфические для детей-сирот методы и технологии образовательно-воспитательного и реабилитационно – восстановительного процессов</i></li> </ul>

	- способен контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ (ПКСПП-4).	
4.	- способен эффективно взаимодействовать с педагогами коррекционного образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития обучающихся в коммуникативной, игровой и учебной деятельности (ПКСПП-6); - умеет составлять программы социального сопровождения и поддержки (ПКСПП-3).	- владеет эффективными методами и технологиями социально-педагогической поддержки и психолого-педагогического сопровождения детей-сирот на разных этапах их жизни
5.	- способен выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами (ПКСПП-7); - готов к организации мероприятий по развитию и социальной защите обучающегося (ПКСПП-1); - готов выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства (ПКСПП-5).	- руководствуется в своей профессиональной деятельности знаниями нормативно-правового обеспечения социальной защиты и семейных форм устройства детей-сирот

## Библиографический список

1. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата / Р/д: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7198/>
2. Проектирование компетентностно-ориентированных основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: методические рекомендации / И.В. Осипова, О.В. Тарасюк. – Екатеринбург, 2009.
3. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: методические рекомендации / науч. ред. д-ра техн. наук, профессора Н.А. Селезневой. – М., 2010.
4. Азарова, Р.Н., Золотарева, Н.М. Разработка паспорта компетенции: методические рекомендации. – М., 2010.

## Bibliography

1. Federal state educational standards for higher professional education in areas of training undergraduate / Access mode: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7198/>
  2. Designing competence-oriented basic education programs that implement federal state educational standards of higher education: Guidelines for organizers of the design work and teaching groups of universities / I.V. Osipova, O.V. Tarasyuk. – Ekaterinburg, 2009.
  3. Design of basic educational programs that implement federal state educational standards of higher education: Guidelines for managers and asset of educational associations of universities / science editor Dr Tekhn. Sciences, Prof. NA Selezneva. – M., 2010.
  4. Azarov, R.N., Zolotarev, N.M. Development of the passport of competence: Methodological of recommendations for the organizers of the design work and teaching groups of universities. First edition. – M., 2010.
- Статья поступила в редакцию 15.03.11

УДК 371

*Surtaeva N.N., Surtaeva J.B., Surtaev P.B. THE QUESTIONS OF RESOCIALIZATION IN A PEDAGOGICAL INVESTIGATIONS.* In this article we view a promotional aspect of innovations in a educational field. We showed the place of resocialization in a mastering of innovations on a behavioural level.

**Key words:** notions, innivations, resocialization, pedagogical investigations.

**Н.Н. Суртаева**, д-р пед. наук, проф.; **Ж.Б. Суртаева**, канд. пед. наук; **П.Б. Суртаев**, канд. пед. наук, Учреждение РАО ИПО, РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: [nsurtaeva@yandex.ru](mailto:nsurtaeva@yandex.ru)

## ВОПРОСЫ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НОВАЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В статье рассматривается внедренческий аспект инноваций в образовательное пространство. Показано место ресоциализации в освоении инноваций на поведенческом уровне.

**Ключевые слова:** новации, инновации, ресоциализация, педагогические исследования.

Изучение процессов нововведений прошло и происходит по всем направлениям, менее изученным остается вопрос причин того, почему признанные научные открытия в педагогике широко не внедряются, а учитель продолжает возвращаться в исходную позицию. Одна из таких причин – недостаточное овладение ресоциализацией в инновационном образовательном пространстве.

Ресоциализация – термин, который входит в научное употребление в последнее десятилетие. Термин сегодня получил распространение в социологии, педагогике, психологии, философии, юридической психологии. Мы встречаемся с термином в работах Н. Смелзера (ввел этот термин), З.А. Астемирова, С. Г. Вершоловского, Л.Н. Высотиной, В.В. Громова, Ю.А. Карповой, А.С. Крылова, А.А. Макаренко, А.В. Мудрика,

Т.А. Татуйко, В. Шмарова и др. Рассмотрим подходы к раскрытию содержания этого понятия.

В монографии «Социология» В.Н. Смелзер [1] пишет, что принцип, согласно которому развитие личности в течение всей жизни идет по восходящей и строится основе закрепления пройденного, не является непреложным. Свойства личности, сформировавшиеся ранее, не увековечены в камне, они способны и должны меняться. Ресоциализацией автор называет «усвоение новых ценностей, ролей, навыков вместо прежних, недостаточно усвоенных или устаревших. Ресоциализация охватывает многие виды деятельности – от занятий по исправлению навыков чтения до профессиональной переподготовки рабочих. К формам ресоциализации автор относит и психотерапию, отмечая, что под ее воздействием люди пыта-

ются разобраться со своими конфликтами и изменить свое поведение на основе этого понимания.

Сходные точки зрения мы находим в работах О. Брим, Э. Эриксона, которые рассматривая проблемы социализации взрослых, говорят о ресоциализации как коррекции и овладении **новыми навыками**, об определенной гибкости в их использовании, именно это и имеет значение когда речь идет об усвоении новаций и внедрении их в педагогическую практику.

Ю.А. Карпова в содержание понятия «ресоциализация» вкладывает «более глубокие преобразования в личности взрослых», так как мы рассматриваем в своем исследовании педагогическое образование (категория взрослых), речь идет об образовательном процессе в разных системах в условиях педагогических вузов, педагогических колледжей, учреждений повышения квалификации, где задействованы взрослые (педагог, студент, андрагог), то эти глубинные преобразования становятся важны.

Другой акцент, который первоначально исследовался при рассмотрении ресоциализации предлагает В.Н. Савардупова. Автор отмечает, что термин «ресоциализация» прочно вошел в пенитенциарную науку. Автор считает, что процесс ресоциализации нужно рассматривать во взаимосвязи с процессом социализации личности, который следует понимать как усвоение человеком системы знаний, норм ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества, при котором осужденный выступает не как пассивный объект, а как активный субъект данного процесса. Автор выделяет еще и вид ресоциализации – пенитенциарную ресоциализацию, под которой понимает «усвоение осужденным (повторно или впервые) общественно одобряемых норм, ценностей, образов поведения, восстановление утраченных либо несформированных социальных навыков и привычек поведения в период отбывания наказания в виде лишения свободы». Обозначая вид пенитенциарной ресоциализации, автор дает право предположить о существовании других видов, в том числе инновационной ресоциализации.

Говоря о целях и задачах деятельности исправительных учреждений, его употребляют наряду с такими терминами, как исправление и перевоспитание осужденных, социальная адаптация и реабилитация. Единого толкования данного термина не существует. Так, например, З.А. Астемиров, Л.А. Высотина отождествляют содержание понятия «ресоциализация» с процессом исправления и перевоспитания осужденных, рассматривают ресоциализацию как результат перевоспитания. В.В. Громов, А.С. Крылов, И.В. Шмаров ресоциализацию связывают с процессом восстановления социально полезных связей осужденных и выносят за рамки исправительного учреждения.

Ресоциализация рассматривается как комплекс различного рода мер юридических, экономических, организационных, педагогических и др. Поэтому данный процесс, как считают многие, носит характер принуждения, если принять этот постулат, то может быть можно найти ответ на причины трудностей внедрения новаций, без принуждений, как мы знаем, они осуществляются на добровольной основе. А.В. Пишелко считает, что пенитенциарная ресоциализация – управляемый процесс восстановления, накопления и развития положительного социального опыта осужденным.

Ресоциализацию как процесс, связанный с новациями, рассматривают зарубежные ученые. Американские исследователи Бил и Болен, не употребляют этот термин непосредственно, но пишут об этом явлении, вскрывая инновационные процессы.

Педагогическое новшество, считают авторы, – это **изменения**, которые включают в себя не только изменения материала, но и комплекс **изменений** во взгляде на его применение. В данном случае речь идет об изменении понимания ранее известного. **О сознательном изменении** субъектов в процессе освоения новшеств отмечается в исследованиях ученых Югославского института по изучению школьных вопросов и проблем.

Исследователи А.Г. Рябоконь, Е.М. Старобина, С.А. Стеценко, трактуют ресоциализацию как «восстановление утраченной по какой-либо причине способности адекватно выполнять те или иные социальные роли». В контексте с инновационными процессами ресоциализацию рассматривает А.А. Макареня [2]. Автор отмечает, что ресоциализация – это способ присвоения, отторжения, осмысления социокультурного опыта в обучающих системах, который опирается на процессы интериоризации и энтериоризации. Относительно образовательных систем ресоциализацию, модернизацию, новацию, автор рассматривает как процессы, обеспечивающие ролевые функции субъектов образовательного процесса. А для реализации этих функций выдвигает такие качества субъектов образования как мобильность, активность, адаптивность, направленность, что можно изобразить следующим образом.

Мы рассматриваем ресоциализацию в инновационном поле, считаем, что ресоциализация охватывает более широкий аспект, чем просто инновационная деятельность. Она объясняет, почему продуктивные по своему замыслу новации не всегда внедряются в практику или внедряются недостаточно, хотя при анализе их можно отнести к продуктивным, эффективным. Но в истории образования они остались мало замеченными.

Любые новации на первых порах приводят к дискомфорту, заставляют человека меняться и пересматривать свои качества, не всегда это происходит на основе полноценного использования личностного потенциала, жизненного опыта, с учетом осознания смыслового значения инноваций. Определенные элементы ресоциализации в содержании обучения в процессе профессиональной подготовки и повышения квалификации должны присутствовать. При этом в содержании понятия ресоциализация мы вкладываем:

- создание, разработка новаций «инновационное озарение»;
- усвоение новаций как ценности и принятие как руководство к действию;
- осмысление иной роли профессиональной деятельности при принятии новаций;
- преобразование прежних навыков, умений в контексте инноваций (ввод в практику);
- присвоение (освоение) недостаточно усвоенных ранее по какой-то причине профессиональных знаний;
- осознание многих оттенков новаций;
- гибкость в системе оценок новаций;
- переосмысление устаревших, имеющих резерв модернизации, которые приводят к успешной социализации личности в постоянно меняющемся социуме.

Рассматривая ресоциализацию с таких позиций, становится ясным, почему необходима разработка механизма включения ресоциализации в профессиональную подготовку педагога или в систему повышения квалификации педагога.

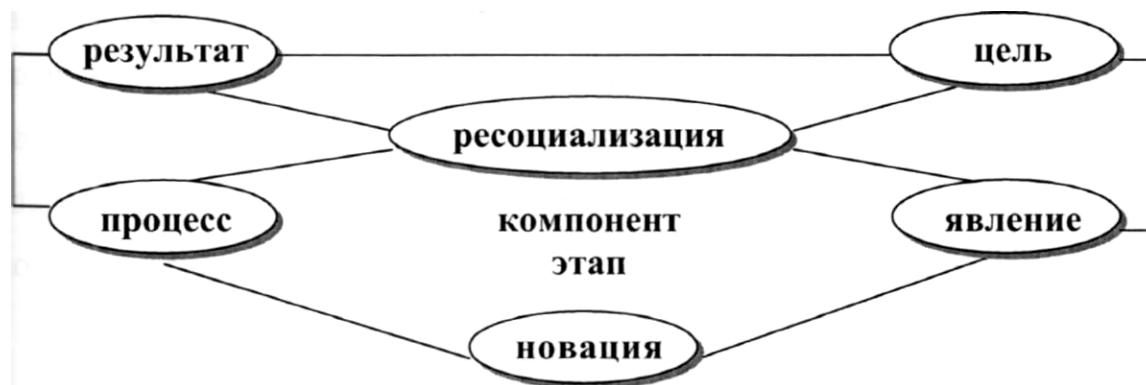
Можно сделать обобщение и вывод о том, что ресоциализация рассматривается по-разному и в разных аспектах, связанных с проблемами осужденных, или освобождающихся (освобожденных), т.е. асоциальных личностей, и аспекте, связанном с инновационными процессами (С. Вершловский [3], Ю. Карпова, А. Макареня [2], И. Смелзер, Н. Суртаева, Т. Татуйко [4] и др.). Мы в своем исследовании в содержание понятия ресоциализации угадываем одно из множества направлений, по которым рассматривается данное понятие в контексте инновационного пространства, делаем акцент на такую сторону ресоциализации, в которой отражается аспект «освоение новых ролей, навыков» в процессе внедрения «принятия» новаций. Ресоциализация – это процесс усвоения новаций на поведенческом уровне, который требует адаптации, творчества, мобильности. Ресоциализацию мы рассматриваем как способ (один из многих), как результат, как цель, как явление, как компонент и этап внедрения новаций, что представлено в схеме 1.

Изучая содержание понятий «ресоциализация» и «новация», мы приходим к выводу о взаимосвязи этих явлений и взаимообусловленности. Многочисленные наблюдения за

инновационными процессами, непосредственное участие в этих процессах позволяют нам подключиться к мнению известных ученых о том, что одной причин затруднения развития позитивных новаций является отсутствие процесса ресоциализации или слабая его выраженность, что приводит к тому, что педагоги на уровне знаний усваивают сущность новаций, многие выходят на уровень демонстрации, проведения открытых занятий, но так до конца не происходит изменения статуса, функциональных ролей на уровне поведения

у этих новаторов или усваивающих новое. Отсюда постепенно чаще всего, новация переходит в модернизацию, корректировку традиционного. Учитывая повторяемость новаций как историческую закономерность, становится очевидным важность процесса ресоциализации субъектами образования не только в новациях, но и как средство развития профессиональной мобильности специалистов, столь необходимого в современном, быстро меняющемся мире.

Схема 1. Место ресоциализации в образовательном процессе



На «освоение новых ролей» необходимо обращать внимание уже в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в профессиональных педагогических учреждениях – средних учебных заведениях, вузах, повышения квалификации. Наиболее затруднителен этот процесс в педагогической сфере, ибо здесь довлеет более длительный исторический стереотип традиционного способа учения, обучения.

Изучение вопросов новаций, состояние внедрения новаций в практику мы приходим к заключению о необходимости специальной подготовки педагогов и студентов к процессу ресоциализации в инновационном пространстве.

Подведем итоги наших рассуждений.

Инновационные процессы – явление не последнего десятилетия, корни их уходят в другие века, но на научной основе они начинают рассматриваться в XX веке, особенно в последней четверти этого века и продолжают изучаться в XXI в. Инновационные процессы имеют закономерность исторической повторяемости, что подтверждают результаты историко-логического анализа психолого-педагогической литературы.

Инновации имеют определенный жизненный цикл, этапность внедрения, «вхождения» в образовательный процесс. Одним из этапов можно выделить ресоциализацию.

Ресоциализация – категория, не имеющая однозначного толкования, но все разночтения можно свести к двум аспектам: ресоциализация, связанная с осужденными, и ресоциализация, связанная с инновационными процессами. Хотя главная сущность совпадает (освоение, усвоение новых ролей, только в разных средах).

Ресоциализация – необходимый процесс внедрения новаций и распространения в практику образования, он способствует более успешной социализации педагога

Ресоциализация – это явление, на которое необходимо обращать внимание в профессиональной подготовке специалистов в учебных заведениях, в случае внедрения новаций ресоциализация будет происходить параллельно у педагога и студента, андрагога и педагога в ходе совместной деятельности.

#### Библиографический список

1. Смелзер, И. Социология. – М., 1998.
2. Макареня, А.А. Избранные труды. – Тюмень, 2000. – Т. 3.
3. Вершловский, С.Г. Непрерывное образование как фактор социализации // Новые знания. – 2002. – № 2.
4. Татуйко, Т.А. Ресоциализация как необходимый компонент инновационной деятельности педагога / Т.А. Татуйко, Н.Н. Суртаева // Проблемы педагогической инноватики. – Тобольск: ТГПИ им. Д.И.Менделеева, 2001.

#### Bibliography

1. Smelser, I. Sociology. – M., 1998.
2. Makarenya, A.A. Selected works. – Tyumen, 2000. – T. 3.
3. Vershlovsky, S.G. Continuing education as a factor in the socialization // New knowledge. – 2002. – № 2.
4. Tatyuko, T.A. Resocialization as a necessary component of innovation, technology and innovation activities of the teacher / T.A. Tatyuko, N. Surtaeva // Problems of pedagogical innovation. – Tobolsk: TGPI Mendelev, 2001.

Статья поступила в редакцию 15.03.11

УДК 371

**Ivchenko A.A. EFFECT OF CHARITY WORK ON THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION.** Charity in the field of national education is a major social phenomenon. Private equity and charities have played a positive role in the development and reform of higher education.

**Key words:** charity, philanthropy in education, philanthropy, higher education.

**А.А. Ивченко**, соискатель Тюменского областного государственного института развития регионального образования, E-mail: ivchenko.06@mail.ru

## ВЛИЯНИЕ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Благотворительность в сфере отечественного образования представляет собой крупное общественное явление. Частный капитал и благотворительные общества сыграли позитивную роль в развитии и реформировании высшего образования.

**Ключевые слова:** благотворительная деятельность, меценатство в образовании, филантропия, высшее образование.

Народное образование как объект благотворительности начинает рассматриваться со второй половины XVIII столетия.

На протяжении XIX – начала XX вв. наряду со здравоохранением, призрением детей и пожилых, образование, для частной благотворительности, остается «объектом номер один». В дореволюционной России был накоплен огромный опыт благотворительной деятельности, в том числе и в образовании.

Подлинный расцвет филантропии пришелся на вторую половину XIX века. Время с 1861 до 1917 года – пореформенный период в истории России – время развития многочисленных благотворительных обществ и учреждений, активизации частной благотворительности.

К началу XX века пожертвования на народное образование, как частные, так и общественные стали составлять весомую долю в бюджетах учебных заведений. Министерство народного просвещения высоко оценило роль благотворительных взносов и выпустило своды пожертвований, в которых приведены тысячи фамилий благотворителей с обозначением пожертвованных сумм. Это семь выпусков «Сборников сведений о специальных капиталах ученых учреждений и учебных заведений Министерства народного просвещения» и «Указатель пожертвованных капиталов по Министерству народного просвещения». Объем вышеуказанных изданий, содержащих сведения о благотворительных капиталах, составляет в общей сложности около тысячи книжных страниц [1, с. 247].

Как одну из важнейших социально-психологических характеристик прошедшей эпохи Я.Н. Длуголенский определяет как «осознание обществом нравственного долга за будущее страны» [1, с. 244]. Совершать благотворительные пожертвования считалось «нормой жизни», «потребностью народа в целом».

Филантропия в России находилась под неослабным контролем верховной власти, однако это не препятствовало ее развитию. Благотворительность в конце XIX века была абсолютно прозрачна, и жертвователь получал полное представление о том, каким образом расходовались выделенные им средства.

После 1917 года, несмотря на то, что благотворительность, как на бытовом, так и на государственной уровне имела место, была признана идеологически «вредной» и непопулярной. «Благотворительность» – «помощь, лицемерно оказываемая представителями господствующих классов эксплуататорского общества некоторой части неимущего населения с целью обмана трудящихся и отвлечения их от классовой борьбы» – такое толкование приводится в Большой советской энциклопедии 1950 года издания.

Время возрождения и развития традиций благотворительности, характерных для дореволюционной России в целом приходится на 90-е годы XX столетия.

В благотворительности принимали участие все сословия российского общества. Их вклад, безусловно, неравнозначен, но вместе с тем любой «акт филантропии» был важен для становления и развития образования в целом, высшего в частности.

Меценаты – это благородные люди, настоящие патриоты и подвижники, жертвовали на нужды народного образования, прокладывая дорогу передовым образовательным идеям.

В основе их деятельности лежало служение образовательному делу на благо России.

А.В. Скоч выделяет три группы меценатов-инвесторов по таким основаниям как социальный статус и имущественное положение:

- августейшие покровители образования и их доверенные лица – бюджетодатели всероссийских благотворительных образовательных корпораций;
- крупнейшие меценаты-бюджетодатели крупных завершенных образовательных проектов;
- меценаты-бюджетодатели небольших образовательных учреждений и плательщики именных стипендий [2, с. 5].

В работе «Именное меценатство в российском образовании» им рассмотрена меценатская деятельность вышеобозначенных групп в нескольких аспектах: мотивационном, экономико-ресурсном, образовательно-содержательном, отношенческом.

В «Заметках о частной благотворительности в дореволюционной России (1803-1916 гг.)» Я.Н. Длуголенского нашла отражение меценатская деятельность «лиц невысокого достатка» – чиновной и не чиновной интеллигентности, среднего дворянства, крестьян, ремесленников, мещан. Автором приводятся списки благотворителей, осуществивших единовременные пожертвования, в том числе на развитие высшей школы: Петербургского, Новороссийского, Казанского и Томского университетов из десяти существующих в Российской империи; на научные исследования.

История отечественной благотворительности в сфере высшего образования нашла отражение в работах исследователей: Г.К. Азаматовой, Я.Н. Длуголенского, А.В. Скоча, Л.Я. Лавриненко, П.Н. Мешалкина, В.С. Золотницкой, М.В. Мишановой, Н.Б. Кузнецовой и др.

Средства меценатов были направлены на открытие и становление высших учебных заведений. В 1845 году на средства золотопромышленников в Иркутске был основан девичий институт [3]. Для девиц – дочерей «недостаточных» дворян Нижегородской губернии был открыт Мариинский институт в Нижнем Новгороде в 1852 году.

В 1888 году в Томске открылся первый в Сибири университет. Его крупный меценат – золотопромышленник Александр Михайлович Сибиряков (1849 -1933). Еще в 1877 году он внес в Министерство народного просвещения 100 000 рублей, составившие ко времени открытия университета с наросшими на них процентами капитал свыше 167 тысяч рублей. В 1904 году А.М. Сибиряков был избран почетным членом Томского университета.

Стипендиальный фонд пожертвований частными лицами Томскому университету к 1898 году, к его десятилетию со дня его открытия достиг 400 тысяч рублей. Крупные капиталы внесли: А.П. Портнова (70000 руб.), кяхтинский купец А.Л. Соломонов (59000 руб.), красноярский предприниматель А.П. Кузнецов (43000), З.М. Цибульский (Томск) (43000), иркутский генерал-губернатор, граф А.П. Игнатьев (28000 руб.), П.А. Сиверс (24000 руб.), А.К. Трапезников (Иркутск) – 16000 руб.

В 1894 году меценатами учреждены стипендии студентам Томского университета, имени потомственного почетного гражданина золотопромышленника Игнатия Некрасова на счет процентов с капитала в 12000 рублей. Стипендия в раз-



мере 285 рублей выдавалась исключительно студентам из уроженцев Енисейской губернии. В марте 1904 года утверждено положение о стипендии имени доктора медицины Николая Андреевича Белоголового.

А.М. Сибириковым до Октябрьской революции пожертвовано было 10 тысяч рублей на Иркутский университет, который был открыт в 1918 году.

В октябре 1910 года в Томске были открыты Высшие женские курсы. Благотворитель П.И. Макушин пожертвовал на фундамент здания для женских курсов 3000 рублей. В 1910-11 учебном году на курсах обучалось 87, в 1913-14 учебном году – 268 человек.

В 1893-1895 гг. при Московском университете П.Г. Шелапутин построил Гинекологический институт усовершенствования врачей.

Также Павел Григорьевич финансировал строительство и участвовал в создании и организации в Москве Педагогического (Учительского) института. (1911). Институт, куда поступали мужчины с высшим образованием, имел прекрасно оборудованные специальные кабинеты, педагогический музей, издавал «Известия Педагогического института», проводил педагогические съезды. Базой практики института являлись гимназия и реальное училище его имени. Шелапутин пожертвовал институту собранную им библиотеку редких книг. В 1919 на базе института организована Академия социального (позже коммунистического) воспитания имени Н.К. Крупской.

В университетских городах России в 1887 году обучался 241 студент из Сибири (в вузах Санкт-Петербурга – 97, Казани – 89, Москвы – 55). Дети многих сибирских купцов-предпринимателей обучались в престижных учебных заведениях Петербурга, Москвы, Киева, Казани, Томска, а также за границей. Например, в Петербургском университете учились сын иркутского золотопромышленника И. Сибириков, сыновья енисейских купцов А. Кутманов и А. Баландин. В Петербургском технологическом университете обучался сын красноярского золотопромышленника Александр Кузнецов, на Высших женских курсах в Петербурге – дочь красноярского купца В. Емельянова (в замужестве Баландина). Поэтому меценаты-сибиряки оказывали благотворительную помощь и столичным высшим учебным заведениям.

По окончании учебных заведений сибиряки в большинстве своем возвращались домой, чтобы служить родному краю. Многодетные купеческие семейства пополняли ряды сибирской интеллигенции.

Высшие женские курсы (ВЖК) (известные как Бестужевские) – первое высшее учебное заведение для женщин. Его окончили дочери красноярских купцов-предпринимателей: С.И. и А.И. Кусковы, М.П. Барташева, Е.М. Крутовская, В.А. Емельянова, А.А. Кузнецова, Л.А. Кытманова и др.

Сибирские предприниматели Сибириковы, Кузнецовы, Даниловы, Шанявские своим капиталом приняли активное участие в строительстве зданий для ВЖК.

Дети богатого иркутского золотопромышленника Анна, Константин и Иннокентий Сибириковы были избраны почетными и пожизненными членами Общества для доставления средств Санкт-Петербургским Высшим женским курсам. Всего Санкт-Петербургские Высшие женские курсы получили в дар от И.М. Сибирикова в общей сложности 350000 рублей. Проценты с капитала, предоставленного Иннокентием Михайловичем в распоряжение комитета на постройку дома ВЖК, ежегодно выдавались недостаточным слушательницам для взноса платы за слушание лекций. На Санкт-Петербургских женских курсах было десять стипендий, которым было присвоено наименование «Сибириковских».

Бывшая слушательница ВЖК жена енисейского золотопромышленника Вера Арсеньевна Баландина (1871-1943) являлась почетным и пожизненным членом Общества для доставления средств Высшим женским курсам Петербурге. В 1897-98 году она пожертвовала 2600 рублей на образование капитала для ежегодной выдачи из процентов его стипендии слушательнице, уроженке Сибири. Стипендиатами В.А. Ба-

ландиной в столичных учебных заведениях было еще несколько студентов из Сибири.

Полмиллиона рублей жертвует золотопромышленник Альфон Леонидович Шанявский со своей супругой Лидией Алексеевной (в девичестве Родственна) на создание Петербургского женского медицинского института (2)

В декабре 1905 г. Император Николай II разрешил открывать частные высшие учебные заведения. Создание правовой основы привело к бурному росту вольной высшей школы, в развитии которой большую роль сыграл частный капитал. В вольных учебных заведениях люди учились по собственному волеизъявлению, не рассчитывая на получение дипломов или свидетельств об окончании [4].

В разработке устройства высшего образования приняли активное участие В.М. Бехтерев, А.П. Нечаев, М.М. Ковалевский, Н.В. Сперанский, А.Л. Шанявский и другие ученые и общественные деятели.

Своим обращением в Московскую Городскую Думу А.Л. Шанявский подал пример гражданской инициативы. «... я желал бы, по возможности, оказать содействие скорейшему возникновению учреждения, удовлетворяющего потребности высшего образования. Поэтому я прошу Московское городское общественное управление принять от меня, для почину, в дар городу Москве подробно описанное ниже недвижимое имущество, дом с землею для устройства в нем или из доходов с него народного университета...» [5].

В 1908 году (уже после его смерти) благодаря энергии и упорству его жены Лидии Алексеевны Шанявской был создан в Москве, первый в России народный университет, названный его именем. Это имело большое значение для всех просвещенных людей России. Просуществовав чуть более десяти лет, университет оставил глубокий след в деле образования в России.

Инициатива об открытии и содержании в Томске народного университета исходила от известного сибирского мецената, владельца книжных магазинов в Томске, Красноярске и Иркутске, издателя частных газет «Сибирская газета» и «Сибирская жизнь» Петра Ивановича Макушина (1844-1926).

«Дом науки» был построен в 1912 году. В его уставе цели и задачи определены такие же, как и в уставе университета имени Шанявского «широкое распространение высшего научного образования и привлечение симпатий народа к науке и знаниям».

17 января 1916 года открывается Народный университет в Нижнем Новгороде [6]

Важную роль сыграли и Благотворительные общества – «добровольные объединения лиц, имеющих целью помогать нуждающимся в том или ином отношении. Деятельность благотворительных обществ сводилась к оказанию помощи нуждающимся деньгами или вещами, а также к учреждению и содержанию различного рода благотворительных заведений в рамках направлений деятельности общества» [7, с. 304].

Источниками поступлений средств в Общества являлись: членские взносы, проценты с неприкосновенного капитала, единовременные пожертвования, средства от любительских спектаклей, концертов, чтения лекций, продажи тиража книги и др.

Пожертвования благотворителей были направлены на стипендии, пособия, на плату за посещение лекций, на оборудование учебных лабораторий, на поддержку научных исследований, создание премий за выдающиеся научные достижения в разных областях наук.

Благотворительные общества можно классифицировать следующим образом:

1. **Общества, организованные с целью поддержки земляков, обучающихся в разных регионах страны**, например, Общество распространения образования среди кабардинцев и горцев Нальчикского округа (1907 г.), Ижевское (1913 г.); Кабардинская общественная сумма, Курский общественный клуб.

Одним из стипендиатов Кабардинской общественной суммы стал первый профессиональный балкарский музыкант,

известный скрипач Султан-Бек Абаев, окончивший первый набор Санкт-Петербургской консерватории (1862 г.) [8].

В 1915 году Обществом распространения образования среди кабардинцев и горцев была удовлетворена просьба студента Петроградского Политехнического Института Измаила Алтадукова о выделении 100 рублей. Неоднократно оказывалась помощь Общества Кургоко Шипшеву, получившему высшее образование по лесному делу в Петроградском Лесном институте и ставшему впоследствии главным лесничим карачаевского народа [8].

В 1866 году совет старшин Курского общественного клуба принял постановление об ассигновании ежегодно по 400 рублей на содержание в Харьковском университете двух-стипендиатов-уроженцев Курска из беднейших семейств.

**2. Общества для пособия нуждающимся студентам конкретного региона в учебных заведениях:** Общество содействия учащимся-сибирякам в Санкт-Петербурге (1884 г.); Общество для пособия нуждающимся сибирякам, учащимся в учебных заведениях г. Москвы (1884-1909);

Общество содействия учащимся-сибирякам в Санкт-Петербурге было открыто 26 октября в 1884 году. Общество выдавало в виде стипендий ежемесячные пособия студентам – сибирякам Петербургского университета, лесного, технологического, горного институтов, Академии художеств, Высших женских курсов и др. учебных заведений. Кроме денежных пособий Общество предоставляло некоторым студентам бесплатный проезд в Сибирь, подыскивало занятия для заработка, заботилось о заболевших. Также Общество способствовало возвращению окончивших курс в учебных заведениях в Сибирь и подыскивало для них занятия.

В состав распорядительного комитета Общества в разное время входили полковник П.П. Бирк (председатель), золотопромышленники В.И. Асташев, В.И. Базилевский, И.В. Басин, В.А. Данилов, многие из семейства Кузнецовых, А.И. Кытманов, А.М. и И.М. Сибиряковы, В.П. Сукачев, Л.А. Шанявская, Н.А. Шепетковский и др.

В 1884 году был утвержден устав Общества для пособия нуждающимся сибирякам, учащимся в учебных заведениях

г. Москвы. За 25-летие своего существования (1884-1909) Общество удовлетворило 12858 прошений учащихся о пособиях: была выдана в ссуду и безвозвратные пособия 81 тысяча рублей, внесено платы за учение 94 тысячи, выдано стипендий 59 тысяч рублей, бесплатных обедов на сумму 24 тысячи рублей, израсходовано на библиотеку учебных пособий до 1000 рублей. Самым крупным меценатом общества, за весь период существования, бессменным членом его комитета была иркутская предпринимательница Юлия Ивановна Базанова (1870-1924). Вся сумма ее пожертвований составила порядка 150 тысяч рублей, т.е. практически половина всех поступлений Общества.

**- общества, созданные с целью оказания помощи студентам конкретного высшего заведения:** Общество вспомоществования студентам Санкт-Петербургского университета (1873 г.), Общество для доставления средств Санкт-Петербургским Высшим женским курсам.

Частные благотворители учреждали стипендии как своего имени, так и имени своих родственников в память о них; имени своих педагогов от благодарных студентов; в честь юбилейной даты и др. Красноярский золотопромышленник Петр Иванович Кузнецов (1818-1878) предоставил красноярцу Василию Ивановичу Сурикову стипендию на весь период его учебы в Академии художеств в Петербурге – с 1869-го по 1875 год.

Встречались случаи, когда жертвователи желали остаться неизвестными. В историю Московского университета вошла «анонимная» дарительница 10500 на стипендии недостаточным студентам [1, с. 246].

Благотворительность в сфере отечественного образования представляет собой крупное общественное явление. Она сыграла большую и важную роль в развитии системы высшего образования, которая оказала влияние на экономическое развитие в пореформенный период, способствовало высоким темпам прироста промышленного производства, что в конечном итоге привело Россию к вхождению пятерку наиболее развитых промышленных стран мира. Это в свою очередь способствовало развитию культуры.

#### Библиографический список

1. Длуголенский, Я.Н. Заметки о частной благотворительности в дореволюционной России (1803-1916 гг.) // Благотворительность в России. Социальные и исторические исследования. – Санкт-Петербург: Лики России, 2001.
2. Скок, А.В. Именное меценатство в российском образовании. – М.: ПЕР СЭ, 2003.
3. Мешалкин, П.Н. Меценатство и благотворительность сибирских купцов-предпринимателей вторая половина XIX – начало XX века. – Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1995.
4. Иванов, А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века. – М., 1991.
5. Шноль, С. Э. Герои и злодеи российской науки. – М., 1997.
6. Кузнецова, Н.Б. О роли частного капитала в реформировании высшей школы. История создания Народного университета в Нижнем Новгороде в начале XX века // Благотворительность в России. Социальные и исторические исследования. – Санкт-Петербург: Лики России, 2001.
7. Абросимова, Е.А. Исторические аспекты законодательного регулирования деятельности российских благотворительных организаций // Благотворительность в России. Социальные и исторические исследования. – Санкт-Петербург: Лики России, 2001.
8. Азаматова, Г.К. Культурно-исторические традиции благотворительности в жизни кабардинцев и балкарцев (региональный аспект): XIX–XX вв // Благотворительность в России. Социальные и исторические исследования. – Санкт-Петербург: Лики России, 2001.

#### Bibliography

1. Dlugolensky, Y.N. Notes on private philanthropy in pre-revolutionary Russia (1803-1916 gg.) // Philanthropy in Russia. Social and historical research. – St. Petersburg: Faces of Russia, 2001.
2. Skoch, A. Nominal sponsorship in the Russian education. – M.: PER SE, 2003.
3. Meshalkin, P.N. Patronage and charity Siberian merchants, businessmen second half of XIX – early XX century. – Krasnoyarsk: Krasnoyarsk Publishing House, 1995.
4. Ivanov, A.E. Higher School of Russia in the late XIX-early XX Century. – Moscow, 1991.
5. Shnol, S.E. Heroes and villains of Russian Science. – Moscow, 1997.
6. Kuznetsova, N.B. On the role of private capital in the reform of higher education. History of the creation of the People's University in Nizhny Novgorod in the early XX century // Philanthropy in Russia. Social and historical research. – St. Petersburg: Faces of Russia, 2001.
7. Abrosimova, E.A. Historical aspects of the legal regulation of Russian charitable organizations // charity in Russia. Social and historical research. – St. Petersburg: Faces of Russia, 2001.
8. Azamatova, G.K. Cultural and historical traditions of philanthropy in the life of Kabardin and Balkar (regional aspect): XIX-XX centuries // Philanthropy in Russia. Social and historical research. – St. Petersburg: Faces of Russia, 2001.

*Статья поступила в редакцию 28.03.11*

УДК 378

*Pushkaryeva T.P. THE KNOWLEDGE CARDS APPLICATION FOR SYSTEMATIZATION OF MATHEMATICAL INFORMATION.* This paper is devoted to application of mind maps for improvement of quality of mathematical education of students of pedagogical high schools of faculty of natural sciences. It is shown that the offered technique of use of mental cards allows to raise quality of training as chemistry and the mathematician; to provide a continuity of mathematical education; to raise level of interest in mathematics studying; to increase volume of the remembered information; to provide ordering of the received mathematical knowledge.

**Key words:** mind maps, mathematical abstraction, functions of the right and left hemispheres of a brain, visualization of the mathematical information.

*Т.П. Пушкарева, ПИ СФУ, г. Красноярск, E-mail: a\_tatianka@mail.ru*

## ПРИМЕНЕНИЕ КАРТ ЗНАНИЙ ДЛЯ СИСТЕМАТИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

Работа посвящена применению карт знаний для повышения качества математического образования студентов педагогических вузов факультета естествознания. Показано, что предложенная методика использования ментальных карт позволяет повысить качество обучения как химии так и математике; обеспечить непрерывность математического образования; повысить уровень заинтересованности в изучении математики; увеличить объем запоминаемой информации; обеспечить систематизацию полученных математических знаний.

**Ключевые слова:** карты знаний, математическая абстракция, функции правого и левого полушарий мозга, визуализация математической информации.

Математика является одной из самых сложных с точки зрения усвоения дисциплин, особенно для учащихся нематематических профилей. Но всем ученикам, не зависимо от выбранного профиля и их склада ума (математического, гуманитарного, художественного и т.п.), необходимо сдавать экзамен по математике. Школьники девятых классов сдают итоговый экзамен, одиннадцатого – единый экзамен, студенты сдают зачет или экзамен по математике. Нередки случаи, когда учащиеся применяют математические методы для решения задач, получают правильные ответы, но объяснить решение или обосновать выбранный метод решения не могут.

Проведенные исследования и анализ литературы выявили немало проблем, которые не позволяют надлежащим образом изучать, а затем эффективно применять математические методы в решении профильных задач. Особенно остро эти проблемы стоят для учащихся гуманитарных направленностей и факультета естествознания. В данной работе внимание акцентировано на самых существенных, с нашей точки зрения, из них, а именно:

- сокращение количества часов, выделяемых на изучение дисциплины математика;
- сложность восприятия математической абстракции;
- невозможность запомнить большие объемы информации и быстро восстановить способы решений;
- непонимание связи математики с профильными дисциплинами и как следствие отсутствие интереса к математике;
- бессистемность полученных знаний и навыков.

Указанные проблемы оказываются серьезным препятствием не только при изучении самой математики, но и при изучении всех дисциплин, связанных с ней, в частности естественнонаучного цикла.

Для устранения этих трудностей необходимо сделать обучение математике осязаемым. То есть показать целостную картину, которая может быть выстроена посредством изучения предмета, а затем уже строить систему образовательных задач и организовать изучение дисциплины таким образом, чтобы учащиеся могли легко отобразить ее содержание.

Одним из относительно простых, но, как показал проведенный эксперимент, достаточно действенных методов решения обозначенных вопросов, является построение ментальных карт (Mind Map).

Среди множества переводов на русский язык английского термина «MindMap» – «карта памяти», «карта разума», «интеллект-карта», «карта ума», «ментальная карта» – нет такого, который отражал бы в полной мере суть оригинального понятия.

В данной работе используется один из переводов английского термина – карта знаний.

По сути, карта знаний – это удобная техника для представления процесса мышления или структурирования информации в визуальной форме, позволяющей человеку справляться с информационным потоком. Внешне это напоминает нейроны головного мозга во взаимосвязи. Получается идеальное соответствие визуального восприятия с основой, заложенной в построении этой информации.

Преимущество таких карт в том, что на одном листе можно видеть сразу целостную картину с взаимосвязями, структурой и логикой. В процессе рисования ментальных карт развивается не только логическое, но и творческое мышление, а также тренируется память и воображение. Методика построения карт знаний основана на работе двух полушарий мозга, в отличие от линейной записи. При этом начинает активнее работать обычно заторможенное правое полушарие мозга, и становится сильнее интуиция – функция мышления, локализованная именно в этом полушарии.

В одной из своих книг М. Зденек писал: «У девяноста пяти процентов людей обработкой вербальной информации занимается левое полушарие. Оно "знает", как действовать логично и всё анализировать, но оно никоим образом не связано с работой интуиции и воображения. И интуиция, и воображение – это сферы, на которых специализируется правое полушарие».

В нашем обществе логическое мышление, за которое отвечает левое полушарие, весьма ценят, а на интуицию и образное мышление, курируемые правым полушарием, не обращают особого внимания. У значительной части взрослого населения такая функция правого полушария, как воображение, практически не используется – взрослые разучились мечтать и фантазировать. Однако с помощью специальных упражнений можно развить скрытые возможности правого полушария, в частности воображение» [1].

Основной сферой специализации левого полушария является логическое мышление, и до недавнего времени врачи и психологи считали это полушарие доминирующим. Однако в действительности оно доминирует только при выполнении таких функций, как:

- *Обработка вербальной информации.* Левое полушарие мозга отвечает за языковые способности. Это полушарие контролирует речь, способности к чтению и письму. Оно также запоминает факты, имена, даты и их написание.
- *Аналитическое мышление.* Левое полушарие отвечает за логику и анализ. Именно оно анализирует все факты.
- *Буквальное понимание слов.* Левое полушарие способно понимать только буквальный смысл слов.
- *Последовательное мышление.* Информация обрабатывается левым полушарием последовательно по этапам.

- *Математические способности.* Числа и символы также распознаются левым полушарием. Логический и аналитический подходы, которые необходимы для решения математических проблем, тоже являются продуктом работы левого полушария.

К основным функциям правого полушария относятся следующие функции:

- *Обработка невербальной информации.* Правое полушарие специализируется на обработке информации, которая выражается не в словах, а в символах и образах.

- *Параллельная обработка информации.* В отличие от левого полушария, которое обрабатывает информацию только в четкой последовательности, правое полушарие может одновременно обрабатывать много разнообразной информации. Оно способно рассматривать проблему в целом, не применяя анализа. Правое полушарие также распознает лица, и, благодаря ему, мы можем воспринимать совокупность черт как единое целое.

- *Пространственная ориентация.* Правое полушарие отвечает за восприятие месторасположения и пространственную ориентацию в целом. Именно благодаря правому полушарию можно ориентироваться на местности и составлять мозаичные картинки-головоломки.

- *Музыкальность.* Музыкальные способности, а также способность воспринимать музыку зависят от правого полушария, хотя, впрочем, за музыкальное образование отвечает левое полушарие.

- *Метафоры.* Благодаря правому полушарию мы способны понимать не только буквальный, но и переносный смысл того, что слышим или читаем. Например, если кто-то скажет: "Он висит у меня на хвосте", то именно правое полушарие поймет, что хотел сказать человек.

- *Воображение.* Правое полушарие дает возможность мечтать и фантазировать. С помощью правого полушария мы можем сочинять различные истории.

- *Художественные способности.* Правое полушарие отвечает за способности к изобразительному искусству.

Однако в современном обществе больше ценится логическое мышление, поэтому люди с доминированием левого полушария добиваются большего успеха. Ребенок с доминирующим левым полушарием успешно выполняет арифметические действия, учит уроки, получает в школе отличные оценки. А ребенок с доминирующим правым полушарием, которому больше нравится мечтать, глядя на облака, или сочинять разные истории вместо того, чтобы учить уроки, считается плохим учеником, потому что его стремления не поощряются ни в школе, ни дома.

Дети с раннего детства замечают, что следование общепринятым нормам поощряется больше, чем творчество.

Очевидно, что наиболее эффективная творческая работа становится возможной только тогда, когда работают и правое, и левое полушария, то есть, когда логическое мышление сочетается с интуицией.

Однако ни в каком случае нельзя забывать, что, хотя при выполнении практически любой работы правое и левое полушария действуют вместе, они обрабатывают информацию по-разному, и степень активизации полушарий зависит от специфики выполняемой задачи.

Как известно, мышцы атрофируются, если им в течение длительного времени не давать нагрузки. Точно так же ослабевают и способности правого полушария, если их не развивать постоянно. Построение карт знаний позволяет задействовать не только левое, но и правое полушарие мозга, и в этом одно из основных их достоинств.

Появление карт связывается с работами Джозефа Новака (Joseph D. Novak) из Корнелльского университета, который назвал их "concept mapping" [2]. Он, исходя из теории Дэвида Озубэла (David Ausubel), в 60-х годах предложил новую методику. Суть ее заключалась в том, что для лучшего понимания любой проблемы ее следует представить в графическом виде. Он предложил использовать ментальные карты – специальные блок-схемы, на которых все вопросы рассматриваемой про-

блемы изображались в виде логически связанных цепочек. В этом случае можно охватить сразу всю проблему и использовать не только логическое мышление для ее решения, но и интуицию. По утверждению автора, при таком изображении проблемы работает не только левое полушарие (оно «отличается умом и сообразительностью»), но и правое, отвечающее за интуицию.

В 1970-е годы британец Тони Бьюзен [3] предложил свою методику построения ментальных карт. Его методика построения представляет собой один из способов упорядочения знаний. В основе подхода Тони Бьюзена лежит наука мнемоники – техника запоминания. Он назвал свой метод «Mind Maps» и использовал для создания ряда компьютерных программ. Время опубликования этой теории (весна 1974 года) принято считать датой появления этой теории.

Параллельно и в России была разработана подобная теория (Г.П. Мельников и П.Г. Кузнецов) и в дальнейшем усовершенствована Г.П. Щедриковским до ее практического применения в организационно – деятельностных играх.

Цели создания карт могут быть самыми различными: сбор информации, принятие решения, запоминание сложного материала, передача знаний учащимся, структурирование учебной информации и т.п.

Известно, что в процессе обучения мозг лучше всего усваивает информацию:

- полученную в *начале* учебного процесса («эффект первичного восприятия») либо в его *конце* («эффект недавнего восприятия»);
- обладающую прямыми *ассоциативными связями* с ранее обретенными знаниями;
- *уникальную* по содержанию или форме;
- вызывающую *обостренное восприятие* одного из пяти органов чувств;
- несущую *особый интерес* для обучаемого.

Процесс обработки поступающей информации состоит из пяти этапов: восприятие, сохранение, обработка, вывод и применение. Очевидно, что процесс этот *нелинейный*.

Однако способы изложения материала, как правило, имеют линейную форму.

Наиболее распространенная форма – устное *повествование* (объяснение нового материала на школьном уроке или чтение лекции в вузе). При письменном изложении учащимся приходится анализировать каждое слово в контексте предыдущей и последующей информации; осуществлять отбор, формулировку и организацию материала, основываясь на собственном восприятии и опыте; давать интерпретацию новым понятиям.

Безусловно, использование блок-схем в лекциях и мультимедийных презентаций значительно облегчает представление нового материала, но форма записи остается все та же – конспектирование – линейный по времени процесс.

Таким образом совершенно очевидно, что ни один из традиционных общепринятых подходов к фиксации информации не соответствует процессам, реально протекающим в нашем мозгу. Ведь при любом конспектировании теряются ключевые слова, усложняется запоминание, тратится время на фиксирование совершенно несущественных фактов, не обеспечивается стимулирование творческого потенциала учащихся.

Карты знаний в наибольшей степени приближают форму записи учебного материала к естественной работе мозга по восприятию и передаче информации. Зафиксированная на бумаге информация позволяет с первого взгляда видеть картину целиком и устанавливать мысленные связи, помогающие воспринимать и запоминать материал. Карты знаний позволяют объединять зрительные и чувственные ассоциации в виде взаимосвязанных идей.

Особенности этого подхода: визуализация ритма, структуры и образности излагаемой информации (восклицательный и другие знаки, стрелочки и смайлики на полях страницы), активное применение цвета, графическое представление информации, использование многомерных объектов, нелинейное размещение объектов на пространстве листа бумаги.

К основным достоинствам методики построения карт знаний можно отнести:

- экономия времени от 50 до 95% при построении карты вместо традиционного конспектирования;
- экономия времени на чтение и поиск ключевых слов в объемном конспекте – более 90%;
- концентрация внимания не на случайной информации, а на существенных вопросах;
- визуально четкие ассоциации ключевых слов друг с другом;
- качественное улучшение запоминания за счет разноцветного и трехмерного представления информации, что соответствует естественным формам функционирования мозга.

Ментальные карты можно использовать во многих видах человеческой деятельности, на пример:

- *в обучении:* для запоминания, ведения записей и лекций, написания сочинений, курсовых и дипломов, при выступлениях, для размышлений и концентрации, на экзаменах.
- *в профессиональной деятельности:* для планирования, ведения переговоров, написания сообщений, при обучении, интервьюировании, аттестации и при мозговых штурмах.

Для построения карты знаний необходимо руководствоваться следующими принципами [4]:

1. Карта представляет собой графический объект, т.е. она рисуется, а не пишется.
2. Главная тема (или идея) помещается в центре листа. Ее заключают в ромб, круг или другую фигуру, которая привлекает внимание.
3. От центра расходятся ответвления, соответствующие ключевым моментам или разделам. Каждое ответвление имеет свой цвет.
4. На ветках записываются только ключевые слова или фразы, несущие основную смысловую нагрузку. Оставляется свободное место для добавления деталей в процессе дальнейшей работы.
5. К основным веткам добавляются символы и картинки для облегчения запоминания или для выделения важности данной информации. Например, символ «!» может означать важность, а «...» – незавершенность.
6. Каждое слово или рисунок может сам стать центром.
7. Ветви формируют связанную узловую систему.

Существуют определенные правила, которым необходимо придерживаться при рисовании карты на бумаге:

- Бумагу лучше брать белую, нелинованную, желательно формата А4, лист расположить горизонтально.
- Слова располагать на веточках сверху, не сбоку, не под веткой. Это делает карту более наглядной. На одной ветке только одно, максимум два слова, не нужно писать целое предложение. Наше мышление ассоциативно – одно ключевое слово помогает вспомнить большой блок информации.
- Структура карты должна быть радиальная: основная тема в центре, остальные слова записываются на ветках, отходящих от центра к периферии.
- Использовать как можно больше картинок. Разные ветки выделять разными цветами: так будут лучше видны основные информационные блоки, а картинки позволят намного быстрее запомнить информацию.
- Писать печатными буквами – так легче читать. Некоторые слова можно писать крупнее, чтобы придать им весомости.
- Длина ветки должна равняться длине слова – так карта будет более наглядной, и пространство бумаги используется более эффективно.

Качество и эффективность карт знаний можно улучшать с помощью цвета, рисунков, символов и аббревиатур, а также посредством придания карте трехмерной глубины, что позволяет повысить заинтересованность, привлекательность, оригинальность и эффективность карты.

Одно из немаловажных требований при составлении карт знаний заключается в умении во время остановиться. Теоретически карту знаний никогда нельзя завершить полностью.

Карта считается завершенной тогда, когда в нее внесли достаточно информации для достижения поставленной цели.

Учитывая уровень оснащения школ и вузов компьютерной техникой, особое внимание хотелось бы уделить именно компьютерному построению карт знаний.

Большинство компьютерных программ, созданных для построения карт, ограничиваются функциями рисования графических объектов. Однако если нанести логические схемы на изображение-подложку, то может открыться еще одна способность правого полушария мозга – а именно, способность к целостному восприятию. Сравнивая два полушария, психологи отмечают: левое полушарие видит множество деревьев, а вот лес способно увидеть только правое.

Компьютерных программ для работы с картами знаний в настоящее время известно достаточно много. Среди них:

• *бесплатные:* [FreeMind](#), [XMind](#), [The Personal Brain](#), [Free Mind Map – Freeware](#);

• *платные:* [Mindjet](#), [MindManager](#), [ConceptDraw MindMap](#), [iMindMap](#);

• *on-line:* [MindMeister](#), [Bubbl.us](#), [Mindomo](#), [Basic](#), [Mind42](#).

Для реализации наших целей была выбрана одна из самых распространенных, бесплатных программ по построению ментальных карт – программа FreeMind.

*Преимущества:*

- интуитивно понятное управление;
- наличие основных функциональных возможностей для построения карт;
- возможность сохранять карту в различных форматах (jpeg, pdf, html и др.).

*Особенности:*

- необходимо перед инсталляцией программы установить Java;
- невозможно прикреплять документы и файлы к веткам;
- графические элементы достаточно низкого качества, однако можно прикреплять собственные.

FreeMind обладает широкими возможностями по форматированию текста и ключевых слов. В программе можно использовать множество предустановленных ассоциативных иконок для визуализации ключевых слов, реализованы функции скрытия ветвей, что позволяет оптимизировать рабочую область, а также возможность использования ссылок на другие карты памяти, веб-страницы и внешние файлы. Возможно использование стилей, доступен широкий спектр экспортирования созданных карт в различные форматы: .png, .jpeg, .pdf и .svg, в том числе и в .html.

Относительная простота интерфейса программы позволяет легко освоить ее студентам нематематических специальностей.

В Красноярском Государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева карты знаний используются:

- при обучении математике студентов факультета естественных (отделение химия) на первом курсе в качестве средства визуализации математической информации;
- при изучении различных специальных химических дисциплин на последующих курсах в качестве средства визуализации математических знаний.

Построение карты включает два этапа.

На первом этапе строится карта знаний по математике. Каждое практическое занятие начинается с дополнения ментальной карты математических знаний, построенной на предыдущем занятии, новым материалом, прочитанном на прошлой лекции. Это позволяет:

- воспроизвести учебный материал лекции;
- структурировать его;
- повторить практически всю предыдущую информацию;
- изменить или дополнить полученную информацию;
- зафиксировать взаимосвязи различных математических понятий.

На рис. 1 представлен фрагмент карты знаний по математике, полученной в процессе изучения дисциплины математика студентами первого курса факультета естествознания. Полная карта содержит все разделы математики, включенные в рабочую программу дисциплины для студентов педагогических вузов естественнонаучного факультета, согласно гос-

стандарта. В свернутом состоянии карта показывает взаимосвязь математических разделов друг с другом. При необходимости повторить какой-то материал достаточно развернуть соответствующий раздел на карте, не затрагивая при этом хорошо усвоенную и не требующую повторения информацию.

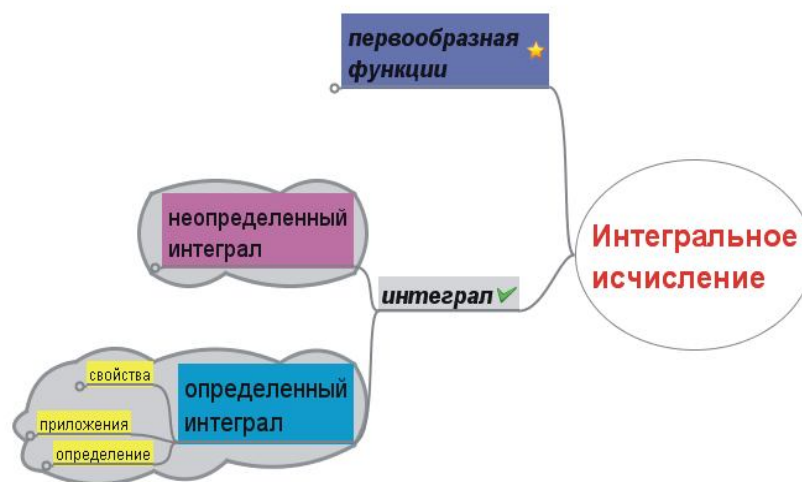


Рис. 1. Фрагмент карты знаний по математике, раздел интегральное исчисление.

Однако не будет большой пользы от построенной карты, если не связать математику с профильными дисциплинами, т.е. следует показать, где и как применяются математические методы при решении бытовых и профессиональных задач.

В связи с этим на втором этапе студенты первого, второго и третьего курсов, участвующие в работе лаборатории «Математические методы в химии» [6] создают карты, показывающие связи химических дисциплин с математикой (рис. 2).

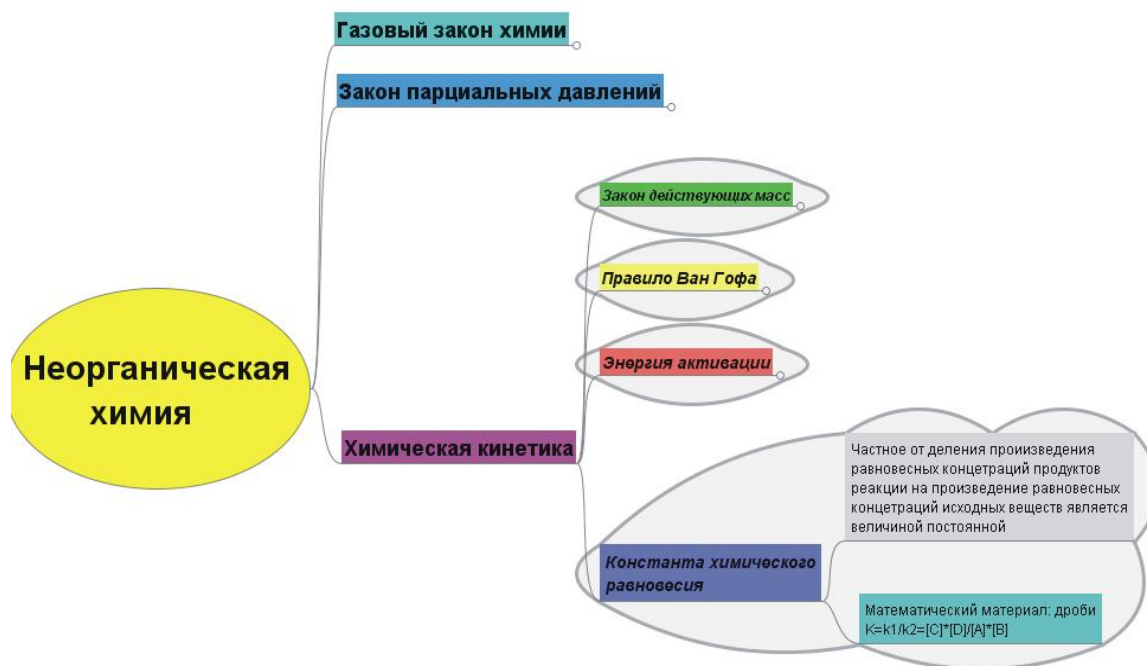


Рис. 2. Фрагмент карты связей математики с неорганической химией

Третье направление использования карт знаний в нашем исследовании состоит в визуализации математической информации и математических знаний.

Технология *визуализации учебной информации* – это система, включающая в себя визуальные способы представления математической информации; визуально-технические средства передачи информации; набор психологических приемов использования и развития визуального мышления в процессе

обучения. Данная технология основывается на ведущей роли образа в процессах восприятия и понимания. При обучении математике учащихся гуманитарных специальностей и факультета естествознания визуализация математических понятий и терминов особа актуальна. Ведь каждый символ в математике – это обобщение, абстракция. Профессиональный язык формул и знаков практически не отражает сущность передаваемой информации. Он недоступен студентам данной кате-



гории в силу психологических особенностей (характера ведущей репрезентативной системы, доминирующего способа переработки информации) их восприятия.

В процессе изучения математики происходит переход с низкого уровня математических абстракций к более высокому. Абстракции математики многоступенчаты, имеют разную степень общности.

Процесс абстрагирования в обычных науках заключается в мысленном отвлечении от несуществующих сторон изучаемого предмета. Однако в математике все оказывается более сложным. Чтобы понять, что соответствует математическому знанию в реальном мире, или, иначе говоря, каков тот специфический объект, который служит предметом исследования математики, надо понять, какую сторону действительности отображает математика, как совершается процесс абстрагирования в этой науке. В математической информации практически отсутствуют такие исходные понятия, которые отображали бы реально существующие свойства и стороны предмета, явления, процесса.

Невозможность представить, увидеть математические объекты в реальности порождает определенные трудности в усвоении курса математики. Профессиональный язык символов и формул часто непонятен учащимся, особенно не физико-математических профилей. Для решения этой проблемы необходимо использовать различные виды наглядности – от предметной, до абстрактной, условно-знаковой. Именно ви-

зуализация математического материала, с нашей точки зрения, поможет облегчить понимание математики и повысить качество знаний по данной дисциплине.

Визуализация математического материала ставит своей целью в визуальном обозримом виде дать учащимся основные или необходимые сведения, в результате чего происходит свертывание информации в начальный образ.

*Визуализация знаний* – это набор графических элементов и связей между ними, используемый для передачи знаний от эксперта к человеку или группе людей, раскрывающий причины и цели этих связей в контексте передаваемого знания [7-9]. Основная цель визуализации знаний – улучшить передачу знаний, стимулировать когнитивные процессы. Визуализация знаний должна объяснять цели изображаемых связей между элементами.

По мере изучения химических дисциплин согласно учебному плану учащиеся дополняют построенные карты визуальными образами математических понятий (включая картинки и видеоролики), а так же описанием целей использования элементов карты и связей. Нами созданы мультимедийные ролики в программе Macromedia Flash, показывающие основные приемы вычислений в задачах химии с помощью элементарной математики. Эти ролики прикрепляются в карте знаний в виде гиперссылок (стрелки красного цвета на рис. 3) к разделам химии, требующим знания математических методов и умения проведения соответствующих вычислений (рис. 3).



Рис. 3. Использование Flash-анимаций в карте знаний

Как показали результаты проведенного эксперимента, предложенная технология визуализации математической информации и математических знаний позволяет:

- повысить качество обучения как химии так и математике;
- обеспечить непрерывность математического образования;

- повысить уровень заинтересованности в изучении математики;
- увеличить объем запоминаемой информации;
- обеспечить систематизацию полученных математических знаний;
- стимулировать креативные процессы – логические выводы и ассоциации.

#### Библиографический список

1. Зденек, М. Развитие правого полушария / пер. с англ. – Мн.: ООО Попурри, 1997.
2. Novak, Joseph D. The Theory Underlying Concept Maps and How To Construct Them., Cornell University. <http://cmap.coginst.uwf.edu/info>
3. Бьюзен, Т. Супермышление. [http://rapidshare.com/files/17062202/Busan\\_part1.2.rar](http://rapidshare.com/files/17062202/Busan_part1.2.rar).

4. Хорст, М. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей. – *Омега-Л*, 2007.
5. Гелб, М. Дж. Как мыслить подобно Леонардо да Винчи: упражнения, рабочая тетрадь / пер. с англ. Ю.Е. Андреева. – Мн.: ООО Попурри, 2000.
6. Пушкарева, Т.П. О развитии методической системы математической подготовки студентов педвузов // *Мир науки, культуры, образования*. – 2009. – № 6(18).
7. Bodrow, W. IT-based purpose-driven knowledge visualization / W. Bodrow, V. Magalashvili // *Proceedings of ICSoft 2007*. – Barcelona, 2007.
8. Bodrow, W. Knowledge Visualization in IT-based Discovery Learning / W. Bodrow, V. Magalashvili // *Proceedings of e-Learning Conference, Istanbul*, 2007.
9. Bodrow, W. The Levels of Flexibility in a purpose-driven knowledge visualization / W. Bodrow, V. Magalashvili // *Proceedings of ITE 2007, Bangkok*, 2007.

## Bibliography

1. Zdenek, M. Development of the right hemisphere. Trans. with English. – Мн.: ООО «Popourri», 1997.
2. Novak, Joseph D. The Theory Underlying Concept Maps and How To Construct Them., Cornell University. <http://cmap.coginst.uwf.edu/info>.
3. Buzan, T. Supermyshlenie. <http://rapidshare.com/files/17062202/Busan.part1,2.rar>.
4. Horst, M. Preparation of mental maps: method for generating and structuring ideas. – *Омега-Л*, 2007.
5. Gelb, M.J. How to think like Leonardo da Vinci: Exercise Workbook. Trans. from English. by Y.E. Andreev. – Мн.: ООО Попурри, 2000.
6. Pushkaryeva, T.P. On the development of methodical system of mathematical education of students of Pedagogical Universities // *The world of science, culture, education*. – 2009. – № 6 (18).
7. Bodrow, W. IT-based purpose-driven knowledge visualization / W. Bodrow, V. Magalashvili // *Proceedings of ICSoft 2007, Barcelona*, 2007.
8. Bodrow, W. Knowledge Visualization in IT-based Discovery Learning / W. Bodrow, V. Magalashvili // *Proceedings of e-Learning Conference, Istanbul*, 2007.
9. Bodrow, W. The Levels of Flexibility in a purpose-driven knowledge visualization / W. Bodrow, V. Magalashvili // *Proceedings of ITE 2007*. – Bangkok, 2007.

*Статья поступила в редакцию 15.03.11*

УДК 373; 377; 378

**Rashchikulina E.N. CONDITIONS OF VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS TO REALIZATION OF A PRINCIPLE OF CONTINUITY IN DEVELOPMENT OF COGNITIVE ABILITIES OF CHILDRE.** The article justified the parameters of continuity in the cognitive development of children, disclosed terms of the relevant professional training of students. The leading idea of the realization of these conditions is to improve professionally and teaching thinking buduyuschih specialists. As an example, shows the programmed exercise for students.

**Key words: is professional-pedagogical preparation of students, a continuity principle, cognitive abilities of children, developing formation.**

*Е.Н. Ращичулина, проф. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: El.Rashchikulina@gmail.com*

## УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

В статье обоснованы параметры преемственности в развитии познавательных способностей детей, раскрыты условия соответствующей профессиональной подготовки студентов. Ведущей идеей реализации этих условий является совершенствование профессионально-педагогического мышления будущих специалистов. В качестве примера представлено программированное упражнение для студентов.

**Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка студентов, принцип преемственности, познавательные способности детей, развивающее образование.**

В настоящее время особенно важно создать условия для полноценного движения личности в образовательном пространстве. Основой создания таких условий является качественная подготовка будущих специалистов, преемственное развивающее, личностно-ориентированное образование. В связи с этим, все более значимым становится совершенствование профессионально-педагогического мышления специалистов. Среди особенностей данного способа отражения объективной реальности выделяют истинную диалектичность, гибкость, динамизм свойств и стилей, направленность на развивающее образование и самопознание.

Прежде чем представить основные идеи соответствующей подготовки студентов, рассмотрим природосообразные и культуросообразные параметры преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников:

Природосообразные параметры включают следующие содержательные компоненты:

1. Индивидуальные особенности, задатки – это особенности строения мозга и нервной системы, органов чувств и движений, функциональные особенности организма, данные каж-

дому от рождения. К ним относятся врожденные особенности зрительного и слухового анализаторов, типологические свойства нервной системы, от которых зависит быстрота образования временных нервных связей, их прочность, сила сосредоточенного внимания, выносливость нервной системы, умственная работоспособность.

2. Возрастные особенности развития познавательных способностей. В данный возрастной период в результате внутренних, глубинных, интеграционных процессов в психике ребенка происходит интеллектуализация психических процессов, развитие теоретического мышления. Детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста характерен «реализм воображения, умение видеть целое раньше части, эмоциональная насыщенность и выразительность как основа личностного знания, его надситуативно-преобразовательный характер, мысленно-практическое экспериментирование как способность к включению предмета в новые ситуационные контексты» [1, с. 64].

Следует подчеркнуть, что возрастные особенности развития познавательных способностей старших дошкольников и младших школьников связаны, прежде всего, с доминирова-



нием образности, эмоциональности, природной любознательности ребенка, иррационального способа познания.

3. Возрастные психические новообразования. Переход ребенка к школьному обучению связан с возрастным кризисом развития, с качественной перестройкой психики ребенка. К.Н. Поливанова подчеркивает, что основой психологического содержания возрастного кризиса является субъективация новообразования предшествующего стабильного периода в субъектную способность индивида [2]. Здесь целесообразно вспомнить работу Л.С. Выготского «Кризис семи лет», где обосновано появление «интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком», возникает «аффективное обобщение», «логика чувств», «осмысленная ориентировка в собственных переживаниях» [3, с. 379], в связи с этим, теряется импульсивность, ситуативность в поведении ребенка.

Итак, основными возрастными новообразованиями ребенка старшего дошкольного возраста в познавательной сфере являются: аффективное обобщение, произвольность и рефлексия, а производными от них – понимание и оперирование знаково-символическими средствами, элементы учебной деятельности;

Культуросообразные параметры преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников включают следующие содержательные компоненты:

1. Цель развития познавательных способностей: подготовить ребенка к овладению системой научных понятий в школе, учитывая относительно устойчивую асимметричную гармонию познавательных способностей с доминированием образности, эмоциональности, иррациональных компонентов сознания ребенка.

2. Средства развития познавательных способностей: сочетание различных видов деятельности, с опорой на ведущий вид деятельности и творчество ребенка. Особое значение имеет исследовательская, экспериментальная деятельность. Здесь ребенок самостоятельно сравнивает, анализирует, обобщает имеющиеся условия, происходящие изменения, подходит к пониманию существенных свойств предметов (явлений), выявляет причинно-следственные связи и отношения. Важнейшей особенностью эксперимента является возможность управлять ходом изучения явления.

Следует также подчеркнуть особую роль игры как средства реализации преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников (в частности, дидактических и развивающих игр). В большей степени это касается начальной школы, где зачастую преобладают вербальные средства обучения, здесь следует помнить, что существует переходный тип деятельности – учебно-игровая и от ее полноценного развития будет зависеть качество познавательной деятельности в дальнейшем.

3. Методы реализации преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников.

Раскрытие данного параметра связано с учетом эмоционального отношения ребенка к изучаемому материалу, создающего в мышлении своеобразную доминанту, поддерживающую любознательность и интерес. Ведущую роль здесь играют методы развивающего образования, повышающие познавательную активность детей, степень самостоятельности, определяющие субъектную позицию ребенка в деятельности. Методы реализации преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников должны учитывать единство образа, слова, действия в деятельности ребенка, с использованием знаково-символических средств, как связующего звена образного и вербального компонентов мышления. В этом должны быть задействованы различные виды деятельности с опорой на ведущую деятельность и творчество ребенка.

Природосообразные и культуросообразные параметры реализации принципа преемственности взаимодополняют друг друга в асимметричной гармонии при условии доминирования какой-либо из двух сторон.

Разработанная нами технология подготовки студентов направлена, прежде всего, на совершенствование профессионально-педагогического мышления студентов в аспекте развития познавательных способностей дошкольников и младших школьников. В ее содержательном плане необходимо выделить ценностно-мотивационный, теоретический и профессионально-практический компоненты соответствующей подготовки. Ценностно-мотивационный компонент сориентирован на самопознание, самосовершенствование, субъективно-личностный настрой, эмоциональное отношение к деятельности. Теоретический компонент нацелен на осмысление принципа преемственности, основных направлений реализации концепции непрерывного образования (дошкольное и начальное звено), возрастных особенностей дошкольников и младших школьников, этапов диалектического познания, специфики понятийно-образного мышления дошкольников и младших школьников, методов развития познавательных способностей дошкольников и младших школьников, категории «профессионально-педагогическое мышление». Профессионально-практический компонент направлен на развитие профессиональных умений развивать научные понятия у детей 6 – 8 лет, на основе: доминирования образной, эмоциональной составляющей процесса познания, субъектной позиции ребенка в познавательной деятельности, реализации проблемно-поискового метода образования, коллективного диалога, моделирования работы по развитию познавательных способностей с использованием различных видов деятельности, а также умения организовать процесс познания собственного педагогического мышления.

В нашем исследовании были обоснованы, апробированы и внедрены следующие педагогические условия: совершенствование профессионально-педагогического мышления студентов, направленного на реализацию принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей, дополнительно познания и самопознания; проектирование в содержании образования студентов принципов преемственности и дополнителности; реализация специальной психолого-педагогической подготовки студентов через соответствующий учебно-методический комплекс; максимальное использование активных методов обучения в различных сферах деятельности студентов с активизацией творческих и рефлексивных способностей. Последние два условия представим более подробно.

Основной целью разработанного нами учебно-методического комплекса являлось совершенствование профессионально-педагогического мышления студентов на основе изучения психолого-педагогических и управленческих основ реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В связи с данной целью, были разработаны следующие содержательные блоки:

1. Готовность ребенка к школе как целостное, многоаспектное явление.

2. Преемственность в развитии познавательных способностей детей.

3. Управленческий аспект обеспечения преемственности в развитии познавательных способностей детей.

4. Совершенствование методологической культуры студентов.

В соответствии с концептуальной моделью нашего исследования, нами были спроектированы этапы формирования готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей:

I этап – подготовительный: формирование первоначальных знаний о сущности процесса преемственности, готовности ребенка к школьному обучению. Данному этапу соответствует курс: «Пропедевтические основы подготовки ребенка к школьному обучению», методологические консультации по совершенствованию исследовательских умений студентов.

II этап – основной: формирование интегративных понятий о процессе реализации преемственности в развитии познавательных способностей детей. Спецкурсы: «Развитие по-

нятийно-образного мышления детей», «Преемственность в развитии познавательных способностей детей». Методологические консультации по совершенствованию исследовательских умений студентов.

III этап – заключительный: выявление связей и отношение с различными аспектами образовательной деятельности, конкретизация сущности управленческих основ в контексте нашего исследования. Спецкурс «Организация взаимодействия дошкольного учреждения и начальной школы». Методологические консультации по совершенствованию исследовательских умений студентов.

Инвариантной, содержательной частью учебно-методического комплекса являются основные научные понятия: непрерывное образование, преемственность, готовность ребенка к школьному обучению и т.д.

Вариативной частью выступают методы и формы его реализации, главное, чтобы они были направлены на развивающее образование и самосовершенствование.

Анализируя наиболее оптимальные формы реализации учебно-методического комплекса, следует подчеркнуть и семинары-дискуссии. Главной особенностью учебной дискуссии является то, что она представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины. Здесь важна возможность равноправного и активного участия каждого студента в обсуждении вариантов решения проблемы, устремленность каждого участника дискуссии к поиску интегративного знания, методологически и личностно значимого для профессиональной деятельности. Следует отметить необходимость логично излагать свои мысли, тактично опровергать ошибочную позицию, аргументировано доказывать собственную точку зрения. В контексте реализации учебно-методического комплекса целесообразны семинары-дискуссии по темам: «Преемственность в образовании: миф или реальность?», «Готовность к школе: форсированное обучение или амплификация развития?», «Развивая мышление, воспитываем ли мы ребенка?» и др. В ходе реализации данной формы обучения необходима предварительная работа инициативной группы студентов. Данная группа выдвигает цели и задачи дискуссии, определяет вид предстоящей дискуссии, разрабатывает содержание и последовательность ключевых вопросов для решения обозначенной проблемы, а также критерии обсуждения результатов состоявшейся дискуссии. В постановке вопроса внимание студентов направляется на учет метода дополнительности в философии образования, свойств понятия: обобщенность, необратимость, свернутость, системность, этапность, рефлексивность, на использование приема «контробразов», в основе которого отрицательные суждения, ярко выраженный контраст, позволяющий сократить путь движения к истине. Кроме того, успешность реализации данной формы обучения зависит не только от действий инициативной группы, но и от степени подготовленности всего студенческого коллектива, умения педагога задействовать в подготовке семинара-дискуссии каждого студента. Кроме обозначенных нами форм организации семинарских занятий, в процессе реализации разработанного нами учебно-методического комплекса использовались семинары-викторины, семинары-исследования, лекции-пресс-конференции и т.д.

Особой значимостью, на наш взгляд, в плане рекомендаций для преподавателей по реализации учебно-методического комплекса по формированию готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей является разработка программированных упражнений для студентов и обучение студентов алгоритму составления подобных упражнений для дошкольников и младших школьников. В качестве примера приведем одно из них:

*Программированное упражнение «Готовность педагога к реализации преемственности в развитии познавательных способностей детей»*

1. Что обеспечивает преемственность в процессе развития?

- а) связь различных этапов или ступеней развития
- б) относительный повтор событий или явлений
- в) развитие того, что было достигнуто на предыдущих ступенях, новое не просто ликвидирует старое, а содержит в себе ее рациональную, прогрессивную часть.

2. В чем цели преемственности дошкольного и начального школьного образования?

- а) гармоничное физическое и психическое развитие ребенка, обеспечивающее сохранение его индивидуальности, адаптацию к изменяющейся социальной ситуации, готовность к активному взаимодействию;

- б) экономный расход времени всех участников взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и начальной школы;

- в) создание эффективного методического обеспечения для образования детей.

3. Каковы источники и движущие силы развития познавательных способностей?

- а) любознательность, когнитивно-эмоциональные потребности – как наследственные, биологические факторы;

- б) проблемные ситуации, во внешней предметной деятельности, в социуме;

- в) потребности и противоречия, имеющие эмоциональный отклик и выражающие внутренние, понятийно-рефлексивные процессы и интерес.

4. Познание всегда направлено на постижение сущности. Что может быть главным критерием развития познавательных способностей?

- а) владение ключом понятий и определенным уровнем рефлексии;

- б) высокий уровень природных способностей;

- в) наличие ориентировочной основы действий.

5. По каким параметрам, на Ваш взгляд, необходимо реализовать преемственность в развитии познавательных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста?

- а) соответствие в методах, средствах, формах педагогической деятельности по развитию познавательных способностей детей;

- б) дополнительность и соответствие возрастных и индивидуальных особенностей развития познавательных способностей детей, а также согласованность образовательных целей, средств, методов и форм педагогической деятельности;

- в) согласованность содержания образовательных программ.

6. Что такое готовность педагога к реализации преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников?

- а) это система субъективных оценок и суждений на решение проблемы преемственности в развитии познавательных способностей детей.

- б) это эмоциональная установка педагога на реализацию соответствия в дошкольном и начальном школьном образовании ребенка;

- в) это результат целенаправленного развития соответствующих знаний, профессиональных умений, на основе ценностно-мотивационного отношения к деятельности.

7. Чем определяется система ведущих мотивов и убеждений личности педагога эффективно реализующего преемственность в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников?

- а) ценностями личностно-ориентированного, развивающего образования и самосовершенствования;

- б) деятельным участием в реформировании современного дошкольного и начального школьного образования;

- в) необходимостью собственного профессионального роста.

8. Какие знания необходимы педагогу для реализации преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников?

а) система педагогических знаний о развитии познавательных способностей детей;

б) преимущественно психологические знания о специфике возрастных и индивидуальных особенностей старших дошкольников и младших школьников;

в) методологические и психолого-педагогические знания о развитии познавательных способностей, с опорой на особенности детского мышления.

9. Распределите представленные ниже профессиональные умения педагога в аспекте реализации преемственности в развитии познавательных способностей детей по следующим группам умений:

I. Гностические; II. Конструктивные; III. Организаторские;

IV. Коммуникативные; V. Проектировочные.

а) умения сочетать различные формы и виды деятельности детей, задействовать все блоки педагогического процесса, привлечь к данной работе всех участников процесса преемственности;

б) умения строить отношения с детьми, родителями, коллегами, умение активизировать ребенка в качестве субъекта деятельности, поддерживать коллективный диалог;

в) умения выбрать методику диагностики познавательных способностей детей, сочетать познание и самопознание, учитывать специфику познавательной сферы детей данного возраста в процессе развития научных понятий, рефлексивные умения, направленные на осознание особенностей собственного профессионально-педагогического мышления;

г) умения отбирать оптимальное содержание учебного материала в соответствии с диалектическими этапами раз-

вития понятия, осуществлять подбор необходимых методов и средств, разрабатывать систему работы по развитию познавательных способностей детей;

д) умения целеполагания, планирования и прогнозирования педагогической деятельности по реализации преемственности в развитии познавательных способностей детей.

12. Проявляете ли Вы настойчивость в реализации собственного развивающего образования?

а) да; б) нет; в) иногда.

Вопросы данного упражнения разворачиваются согласно этапам диалектического познания: основание – ядро – следствие – общие критические истолкования. В связи с этим, логическая последовательность ответов предполагает развитие и систематизацию соответствующих знаний. В ходе выполнения данного упражнения развиваются все группы научно-исследовательских умений через самопознание с подключением интуитивных сторон мышления, развитием интереса к самостоятельному поиску ответов.

В итоге, необходимо подчеркнуть, что совершенствование профессионально-педагогического мышления студентов в процессе подготовки к развитию познавательных способностей детей предполагает не только оптимальное содержание учебного материала, но и учет общей логической структуры его развертывания. Осознание глубинных противоречий изучаемого явления, активизация рефлексивного самоуправления, преломление материала к собственному научному исследованию, – позволяют студентам, в процессе соответствующей подготовки, осмыслить внутренний психолого-педагогический механизм развития познавательных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста.

#### Библиографический список

1. Кудрявцев, В.Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В.В. Давыдова // Вопросы психологии. – 1998. – № 5.
2. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
3. Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6 т. – М., 1984. – Т. 4.

#### Bibliography

1. Kudryavtsev, V.T. Continuity of developmental stages of education: design of // V.V. Davydov Psychology Issues. – 1998. – № 5.
2. Polivanova, K.N. Psychology age crises. – Moscow: Publishing House Academia, 2000.
3. Vygotsky, L.S. Collected Works: in 6 v. – M., 1984. – Vol. 4.

Статья поступила в редакцию 15.03.11

УДК.37.04

**Sultanbaeva K.I. THE ETHNOPEDAGOGICAL ASPECT OF N.F. KATANOV'S SCIENTIFIC INHERITANCE.** The article presents an ethnopedagogical aspect of N.F. Katanov's scientific inheritance as a source of the development of the national culture and education of today. The educational potential of the Turkic folklore works which were written by Katanov in the remote past are revealed.

**Key words:** ethno pedagogic, ethno pedagogical aspect, N.F. Katanov's scientific inheritance, the value of folklore, the national education and national culture.

**К.И. Султанбаева, доц. ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: ski57@ya.ru**

## ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ Н.Ф. КАТАНОВА

В статье показан этнопедагогический аспект научно-творческого наследия выдающегося российского ученого-востоковеда Н.Ф. Катанова как источника развития современной национальной культуры и образования. Раскрыт воспитательно-образовательный потенциал фольклорных произведений тюркских народов, записанных в свое время Н.Ф. Катановым.

**Ключевые слова:** этнопедагогика, этнопедагогический аспект, научно-творческое наследие Н.Ф. Катанова, ценность фольклора, национальное образование и культура.

В современных условиях возрождения этнокультурного наследия народов многонациональной России возрастает роль этнопедагогической науки об опыте народного воспитания, об истории и теории становления педагогической мысли народов. Идеи основателя современной российской этнопедагогической мысли Г.Н. Волкова о непреходящей ценности этнических культур, сохраняющихся и воссоздающихся в произведениях устного народного творчества, национальных тра-

дициях и обычаях, семье и повседневном общении членов семьи, коллективных способах организации жизни народа, получили широкое распространение среди современной педагогической общественности, поддержку организаторов и работников системы образования. Именно в этнопедагогике содержатся ответы на многие вопросы воспитания и полноценного развития детей, в ней сосредоточена народная мудрость воспитания.

Глубокое знание собственных исторических корней, семейной родословной, культурных традиций народа обеспечивает гармоничное развитие этнического самосознания человека, детерминирует его адекватную этническую идентичность. В контексте сказанного обращение к наследию ученых прошлого, творчеству выдающихся национальных просветителей показывает генезис становления и развития прогрессивной педагогической мысли, многоаспектность и динамику исторической эволюции национальных культур и национальных воспитательных систем. В целях воспитания у молодежи исторической памяти, патриотизма и интернационализма важно изучение творческого наследия выдающихся ученых. Одной из таких личностей, символизирующих преданность, верность науке и своему народу, честное служение родине, является Николай Федорович Катанов (19.05.1862-10.03.1922), востоковед-полиглот, исследователь-путешественник, переводчик, редактор, музеевед, педагог-просветитель.

Целью данной работы является аналитическое обобщение этнопедагогического аспекта научно-творческого наследия Н.Ф. Катанова, использование которого в значительной степени обогащает воспитательно-образовательный процесс общеобразовательных учреждений и профессиональной школы. Несомненно, что это также способствует развитию познавательного интереса коренных российских народов, в том числе, народов Сибири к собственным корням, истории, этнокультуре, родным языкам, позволяет увидеть общность и индивидуально-специфическое в едином историческом взаимодействии. Итак, каково научно-творческое наследие ученого и какие этнопедагогические аспекты в нем имеются?

По подсчетам исследователей научно-творческого наследия Н.Ф. Катанова советского периода: Н.Г. Доможакова, С.Н. Иванова, Д.Г. Тумашевой, А.Г. Каримуллина, Г.И. Исхакова, И.Л. Кызласова, И.Ф. Коковой, в общей сложности насчитывается 382 опубликованных работ, в том числе, капитальный труд «Опыт исследования урянхайского языка с указанием главнейших родственных отношений его к другим языкам тюркского корня», объемом почти 1600 страниц рукописного текста (Казань, 1903). Одну из первых попыток привести в систему научное наследие Н.Ф. Катанова предпринял казанский исследователь А.К. Каримуллин в 50-х гг. XX в. Им был составлен «Хронологический указатель трудов Николая Федоровича Катанова» с примечанием о том, что в него не вошли многочисленные рецензии и аннотации в журнальных изданиях (свыше 200 единиц) [1]. А.К. Каримуллин не давал тематическую классификацию, ограничившись хронологической подборкой трудов ученого из разных источников, включая некоторые газетные статьи Катанова. Тем не менее, для своего времени исследователь дал хорошие ориентиры.

Обратимся к систематизации тюрколога С. Н. Иванова трудов Н.Ф. Катанова по тематическому принципу с сохранением хронологической последовательности. Его классификация была представлена в книге «Николай Федорович Катанов. Очерк жизни и деятельности» в 1962г. (1-ое издание), затем во втором издании (Москва, Наука, 1973). [2]. За основу систематизации им была взята авторская прижизненная классификация списка собственных трудов, выполненная Катановым в процессе подготовки автобиографии к «Критико-биографическому словарю русских писателей и ученых» С.А. Венгера в 1904 г.

Последняя попытка прояснить состояние библиографии научного наследия Н.Ф. Катанова была сделана современным историком И.Л. Кызласовым в брошюре «Николай Федорович Катанов. Автобиография и библиография» [3]. Несомненна ценность данного издания, в особенности, переиздание автобиографии Н.Ф. Катанова, также исторические пояснения и уточнения терминов в соответствии с современным состоянием науки. Библиографический список трудов Н.Ф. Катанова дополнили также турецкие ученые О.Ф. Сертка и Р. Алимов, обнаружившие в его личной библиотеке Стамбульского университета еще 75 наименований трудов, ранее не известных научным сотрудникам. Они привели всего 256 наименований произведений ученого [4]. Все сказанное служит необходи-

мым основанием для изучения этнопедагогического аспекта научно-творческого наследия ученого.

В совокупном научном и творческом наследии Н.Ф. Катанова обозначим его идеи, имеющие педагогический смысл: начальное обучение детей на родном языке, уважение к представителям «инородцев», изучение самобытных культур тюркского мира на научной основе, в образовании национальных представителей использовать лучшие произведения русской литературы, рассматривать русский язык как средство сближения народов России, как «окно» в европейский мир науки, веротерпимость и др. Ученый в течение всей своей жизни убежденно пропагандировал среди трудящихся и националистически настроенной части российской интеллигенции идеи о всеобщем образовании нерусской части населения и подготовки образованных людей (востоковедов, специалистов-переводчиков, учителей) из числа самих коренных народов, если даже у них отсутствовала собственная письменность (например, сибирских тюрков: современных хакасов, алтайцев, шорцев, тофаларов и др.).

Приводим фрагмент из дневника путешествия по Минусинскому округу Енисейской губернии с 21.IX. 1889г. по 12.I. 1890 г. «В г. Минусинске существует 2 учебных заведения: трехклассное городское училище и четырехклассная женская прогимназия. И в том и другом заведении учатся дети как русских, так и инородцев, хотя последних очень мало. ...Из инородческих девочек вообще до сих пор ни одна не оканчивала курса. ...Из предметов хуже всего усваивается русский язык» [5]. Или из другого «Дневника путешествия по Алтаю» можно получить представление о постановке начального образования в дореволюционной Хакасии и соседних регионах. «В 8 часов утра учитель У-Есинской церковно-приходской инородческой миссионерской школы Семен Андреевич Чисмочаков сообщил следующие сведения... 3). Всего учеников в 1889-90г. 27 человек, из которых большая часть инородческие дети. 4). Дети обучаются закону Божию, Русскому и Церковно-Славянскому языкам, Чистописанию, Арифметике и пению. 7). Дети инородцев и русских показывают одинаковые успехи в усвоении наук, преподаваемых в школе, за исключением русского языка, усваиваемого инородческими детьми только к концу третьего года учения. 11). В усвоении грамоты дети инородцев оказываются не менее внимательны, чем русские дети» [Ф.969. оп.1. Д.75.Л.35]. Далее, Катанов указал, что сам был свидетелем того, как ученики самостоятельно исполняли обедню в церкви без регента. Очевидна православно-ориентированная направленность коренных сибирских народов, ни слова нет об обучении и изучении детьми родного языка в царской России.

Ученый зафиксировал национальные традиции и шаманские обряды предков современных хакасов, тувинцев, алтайцев. Несмотря на отдельные различия разных тюркских сибирских племен, Катанов указал на их родственность, проявляющуюся в языках, фольклорных произведениях, материальной и духовной культуре, традиционном обустройстве быта, хозяйствовании. Для современников небезынтересно знать о народных праздниках, посвященных детям: празднование новорожденного, появление первого зуба, празднование первых косичек и т.п. Практически полностью описав обычаи празднования рождения ребенка бельтырским племенем, Н.Ф. Катанов передал ценностное отношение к ребенку в народной культуре, своеобразные правила поведения в семье новорожденного, продиктованные не только санитарно-гигиеническими нормами выживания, но и культом богини Ымай – покровительницы детей у хакасских племен.

Читаем у Н.Ф. Катанова: «После того, как старший произнесет 2 четверостишия благословений, мать или отец собирают на «зубок», поевши пищи и попивши вина. ...Некоторые дают ягненка, бычка или жеребенка. Даримое бывает сообразно состоянию дающего...Когда через три дня опустился пуп, делают тоже пир, говоря: «Мы приносим жертву за пуп». Пока не спадет пуп новорожденного, из юрты не выносят ничего и не дают никому. Если нареченное имя (*при рождении*) окажется плохим, впоследствии отец и мать дают другое имя.

Мать не дает младенцу имени свекра. Мать не дает младенцу имени, если это имя окажется именем старшего брата отца младенца или именем дедушки по отцу младенца. Если так станут называть другие лица, то мать не одобряет этого... Если родится младенец, то лежит он, пока не спадет пуп, на том же месте, где он родился; после того, как спадет пуп, кладут его перед огнем на почетном переднем углу юрты (запад)... Отрезав пуп ребенка (на щепке), вырезают из него треугольник, высушивают его и зашивают совсем кожей. Привязывают его к люльке, иногда кладут в шкатулку. Кто бережет таким образом пуп своего ребенка, тот желает ему добра...» [6, Л. 56]. Очевидно, что описанные обычаи вскармливания и ухода за детьми связаны с вековыми представлениями о ребенке, мировоззренческими ориентациями на связь человека с духами, высшими силами.

Собранные ученым загадки, пословицы и поговорки хранят этнокультурный дух, особенности мировосприятия, специфику и образность речи простых людей. Например, загадки, записанные им во время встречи с хакасской молодежью: «На той стороне парни, а на этой стороне девки (гребень)»; «У желтой моей овцы бедро с дыроу (карман)»; «Между девятью тысячами моих овец бежит мохнатый баран (мешалка, которой помешивают поджариваемый ячмень)»; «Князя Тора-дая десять человек подсаживают на коня (надевание шапки двумя руками)» и т.д. [6]. Причем, загадки сочинялись иногда по ходу повествования в контексте ситуации, а отгадывающие должны были проявить сметливость, догадливость, показать сообразительность, умение логически мыслить.

Многочисленные тюркские сказки, легенды, притчи, песни, рассказы, собранные и переведенные Н.Ф. Катановым, частично были опубликованы в сборнике «Образцы народной литературы тюркских племен» В.В. Радлова Ч. IX. (С-Петербург, 1907), снабженном предисловием самого ученого. В каждом народном произведении назидания, моральные сентенции, нравственные установки, верования сибирских тюрков. Так в сказках под №№ 404 – 411 речь идет о душе человека, о боге, Эрлик-хане – подземном боге, духах и т.д. Отметим, что местами в современной Хакасии до сих пор бытуют аналогичные былички, сказки, рассказы – страшилки. В заповедных природных местах, считающихся сакральными для хакасов, присутствуют неписанные правила поведения людей, передающиеся изустно. Так, родовые места поклонения гор, леса или реки не рекомендуется посещать без нужды, нельзя вести себя шумно, разгульно в сакральных местах природы, иначе дух горы или леса («хозяйка») накажет того, кто ведет себя плохо. Трудно сказать, чего тут больше: формирование эколого-этической культуры человека или суеверия. Очевидно, что забвение наказа предков современным человеком приводит к серьезным экологическим проблемам.

Рассмотрим примеры из собрания фольклорных произведений тюрков XIX века, литературно обработанных поэтом-исследователем А.В. Преловским [7]. В данном двухтомном сборнике наиболее полно представлены образцы народного творчества тюркских племен, записанных Н.Ф. Катановым из «первых уст» во время своих лингвистическо-этнографических экспедиций в Сибирь, на Восток в разные годы с 1889г. до 1909 г. Н.Ф. Катанов обращал внимание на тексты, где наиболее ярко отражались особенности народного языка, его строй и структура, показывающие национальный менталитет, духовный склад и психологию тюрков конца XIX – начала XX вв. Этнопедагогический аспект материалов Катанова ярко выражен в содержании сказок, песен, мифов, «богатырских» сказаний, легенд и рассказов. Например, песня под № 107.

*Для родины я – только человек,*

*А для невестки – лишь ребенок я.*

*Для рода моего я – человек,*

*Зато для матери – всегда дитя* [7, с. 43]. Самоощущение человека в традиционных культурах обеспечивалось семейно-родовым окружением, причем родина и родной дом всегда понимались как идентичные понятия. Идея неразрывности с родиной, народом присутствует даже в лирических песенках (№ 94).

*Можно быть довольным или нет,*

*но ведь у меня народ один*

*и другого не было и нет!* [7, с. 39]. В лирических народных песенках всегда присутствует незримое третье лицо, к которому как бы обращается герой: дух народа или природы. Причем, народ и природа неотделимы друг от друга, также понимались человек и конь, которому посвящено множество лирических строк. Богатырские сказки (эпические) не обходятся без присутствия коня, который является другом, помощником героя и предсказателем событий. Образ коня во многих произведениях выступает едва ли не на первый план, что показывает его значимость для жизни предков хакасов и родственных народов, ведших полукочевой и кочевой образ жизни.

Особенности строя мышления, верований, человеческих отношений отражены в многочисленных песенках о шамане, шаманских камланиях во время общественного обряда жертвоприношения небу, горному духу, духу воды, огня и очага, записанных Н.Ф. Катановым и обработанных литературно А.В. Преловским. В обращениях шамана к духам и богам присутствует забота о народе, его благополучии, перечислены достоинства самого шамана, превознесены достоинства самих духов и молебны к ним. Однозначное восприятие человека как части природы и соответственно его аллегорические превращения в воображаемых существ – характерная особенность шаманских песнопений тюркских народов. Образ шамана сопровождает многие произведения, в них связь человеческой жизни с добрыми и злыми духами, с именами героев (порой исторических), названиями местностей.

Мировоззренческие ориентиры и убеждения древнего народа отражены в многочисленных сказках, рассказах, эпических сказаниях. Во многих тюркских сказках и рассказах присутствует описание сцен смерти и оживания героя, подвигов главных героев. Существенным отличием этих сказок является народный стиль изложения, где много намеков и иносказаний, волшебных превращений, не всегда побеждают силы добра. В хакасских народных сказках нашли отражение практически все важнейшие аспекты бытия: отношения между родственниками, мужем и женой, воспитание детей, богатырские подвиги и поражения, человеческая глупость и мудрость и т.д. Во многих сказках приведены поговорки или пословицы, передающие главные моральные сентенции. Например, в сказке № 20 «О женщине, попавшей в подземный мир» [7, с. 119-123], главный лейтмотив в том, что женщина способна на все, даже извести чертей на том свете, а мужу не следует менять жену, если даже она плохая. Заканчивается сказка народным наставлением: «Да не бросают люди старого и да не прилепляются к новому». Многие сказки заканчиваются благопожеланиями: «Правую полу вашу пусть топчут дети! Место, где вы спите, да будет теплым! и т.д.». Имеют место и проклятия злых людей: «Если будете есть, то ешьте жир! Если будете кормиться, то кормитесь камнем!» [7, с. 145].

Характерной особенностью хакасских народных сказок, рассказов, былин является присутствие тахпахов – коротеньких песен четверостиший (восьмистиший), сочиняемых героями по ходу действия и исполняемых по очереди, т.е. своеобразный диалог-состязание в остроумии. Тахпахи и сейчас популярны среди сельских жителей Хакасии, организуются конкурсы-состязания с участием детей. Демократичность исполнения тахпаха проявляется в том, что возрастных или каких-то иных социальных ограничений в творчестве нет: оцениваются остроумие, манера исполнения, вокальные данные сочинителя.

В отличие от современного семейного воспитания, где редкостью стало рассказывание сказок, народных былин и быличек, в образовательном процессе национальной школы осуществляется знакомство детей с фольклорными произведениями, народным духовным наследием, присутствует опыт обучения тахпахо-сочинительству (Усть-Чулская школа Аскизского района). Несмотря на ограниченность программой уроков внеклассного чтения у младших школьников, «малые» жанры устного народного творчества хакасов используются в

образовательном процессе, хотя и в незначительной степени. Этнопедагогизация образовательного процесса современной школы представляется одним из направлений реализации идей Национального проекта «Наша новая школа».

Обращение к научно-творческому наследию Н.Ф. Катанова продиктовано познавательной потребностью педагогов-практиков, молодых исследователей к собственным истокам, желанием самоопределиться и осознать новые тенденции современного образования. Огромный интерес со стороны востоковедов, тюркологов проявлен к наследию Катанова в конце 1990-х годов в связи с открытием архивных источников, освобождение исследовательского сознания от политических догм позволило современным исследователям переосмыслить роль и вклад выдающегося ученого в историю образования.

В материалах Международного научного семинара, состоявшегося в июне 2005г. в Казани и посвященного наследию Н.Ф. Катанова, с новых историко-культурных подходов представлено научно-творческое наследие ученого. Не без оснований утверждается, что «К началу XX века труды Катанова составили золотой фонд мировой тюркологии» [8, с. 74]. Признано, что труды Катанова послужили и служат источниками по татарской диалектологии (И.С. Насипов), языкознанию, истории и культуре хакасов (А.Л. Кошелева, В.Н. Тугужекова, В.Е. Майногашева и др.), тюркологической лексикографии и этнографии тюркских народов. Наши архивные и библиографические исследования с опорой на многочисленные факты убедили рассматривать также педагогическую и этнопедагогическую ценность трудов Катанова.

Педагогический и этнопедагогический потенциал наследия Н.Ф. Катанова следует рассматривать в контексте ключевых направлений современного национального образования. В частности, развитие национальных языков коренных наро-

дов Сибири, России, в том числе, хакасов в самом широком смысле слова; исследование языков, культур народов в связи с новыми историческими, социально-культурными процессами; взаимосвязи научного знания с эмпирическими и религиозными народными представлениями, фольклором и т.д. Этнопедагогическое понимание проблем воспитания детей в семье, роду, обществе предполагает опору на житейский опыт, народную мудрость. Ценностное осмысление с позиции воспитания многих народных произведений, записанных ученым в свое время, ориентирует на принятие ребенка как данного свыше дара, понимание его как продолжателя семейного рода. В народных представлениях ценными являются богатство и красота народного поэтического слова, естественность и открытость человеческого поведения, признание права человека на индивидуальное самовыражение, приоритет культурных семейных, празднично-обрядовых традиций, понимание своего места и роли в жизни народа, невмешательство в гармонию вечного движения природного цикла, понимание природы как духовно-нравственного храма и др.

Собственные педагогические и просветительские идеи Н.Ф. Катанова, наиболее полно отраженные в его концепции возрождения востоковедения в Казани (1905; 1907), нашли практическое воплощение в ходе культурного строительства и создания системы национального образования в СССР. Актуальность идей ученого о народном просвещении и культурном развитии этносов видится в том, что в условиях интеграции отечественного образования с европейской культурой в третьем тысячелетии необходимо сохранить уникальные языки коренных народов России, обогатить национальные культуры историко-педагогическими сведениями, что существенно способствует развитию этнического самосознания наших народов.

#### Библиографический список

1. Каримуллин, А.К. Хронологический указатель трудов Николая Федоровича Катанова // Н.Ф. Катанов. Материалы и сообщения / Сост. Н.Г. Доможаков. - Абакан: Хакаское книжное издательство, 1958.
2. Иванов, С.Н. Николай Федорович Катанов. Очерк жизни и деятельности. - М.: Наука, 1973.
3. Николай Федорович Катанов. Автобиография и библиография: Труды Хакасской археологической экспедиции / Сост. И.Л. Кызласов. - М.-Абакан, 2001.
4. Серткая, О.Ф. Общий взгляд на работы турецких исследователей, посвященных жизни и деятельности Н.Ф. Катанова // Наследие Н.Ф. Катанова: история и культура тюркских народов Евразии: Доклады и сообщения международного научного семинара, 30 июня-1 июля 2005 г. - Казань: Алма Лит, 2006.
5. Н.Ф. Катанов - ординарный профессор сравнительного языкознания Казанского университета НА РТ: Дневник путешествия по Минусинскому округу Енисейской губернии с 21.09.1889 г. по 12.01.1890 г. - Ф. 969. Оп.1. Д. 8. Л. 333.
6. Дневник путешествия по Алтаю. - Ф.969. Оп.1. Д.75. Л.112.
7. Фольклор саянских тюрков XIX века // Собр. Н.Ф. Катанов: в 2 т. / Сост., переводы, стихотв. перелож., лит. обраб., заклочит. статья и коммент. А.В. Преловского. - М.: Новый ключ, 2003. - Т. 2.
8. Михайлова, С.М. Н.Ф. Катанов и социокультурная среда Казани / С.М. Михайлова, О.Н. Коршунова // Наследие Н.Ф. Катанова. История и культура тюркских народов Евразии: Доклады и сообщения международного научного семинара, 30 июня-1 июля 2005 г. - Казань: Алма Лит, 2006.

#### Bibliography

1. Karimullin, A.K. The chronological indices of N.F. Katanov's works // N.F. Katanov. Materials and Reports / Comp. N.G. Domozhakov. - Abakan: Khakasskiy Publishing House, 1958.
2. Ivanov, S.N. Nikolai Fyodorovich Katanov. An Essay on his Life and Activities. - M.: Nauka, 1973.
3. Katanov, N.F. The autobiography and bibliography. - 2<sup>nd</sup> edition, add. The Khakass Archaeological Expeditions' Works / Comp. I.L. Kyzlasov. - M.-Abakan, 2001.
4. Sertkaya, O.F. General View of the Turkic Researchers' Works devoted to N.F. Katanov's Life and Activities // N.F. Katanov's Inheritance: the History and Culture of Eurasian Turcs: Reports and Communiques of the International Scientific Seminar, June, 30 - July, 1, 2005. - Kazan: Alma-Lit Publishing House.
5. N.F. Katanov - an Ordinary Professor of the Comparative Linguistics of the Kazan University NA TR: A Diary of the Travel round the Minusinsk region of the Yenisey province from 21.09.1889 till 12.01.1890. - Ф. 969. Op. 1. D. 8. Ll. 333.
6. A Diary of the Travel round the Altai region. - Ф. 969. In.1. F. 75. P. 112.
7. The Sayan Turk's Folklore of the XX cent. From N.F. Katanov's works. In 2 Books. / Comp., interpr., comment. & summary by A.V. Prelovskiy. - M.: Noviy Klyuch, - 2003. - Vol. 2.
8. Michailova, S.M. N.F. Katanov and the social - cultural environment in Kazan / S.M. Michailova, A.K. Korshunova // N.F. Katanov's Inheritance: the History and Culture of Eurasian Turcs: Reports and Communiques of the International Scientific Seminar, June, 30 - July, 1, 2005. - Kazan: Alma-Lit Publishing House.

*Статья поступила в редакцию 15.03.11*

УДК 316.624

*Shabardina O.G. MODELLING OF PROCESS OF PREVENTION OF TEENAGERS' DEVIANT BEHAVIOR AT THE ADDITIONAL EDUCATION ESTABLISHMENTS.* The article reveals the concepts «modelling» and «model». Modelling process of teenagers' deviant behavior at additional education establishments is presented in detail. The structure of model of this process is marked out, its basic components are opened, its role within the limits of this process and its interaction are also shown.

**Key words:** modelling, model, deviant behavior, additional education.

**О.Г. Шабардина**, соискатель ШГПИ, г. Шадринск, E-mail: [sinderella@glstar.ru](mailto:sinderella@glstar.ru)

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается понятие «моделирование», «модель». Подробно представлен процесс моделирования девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования. Выделена структура модели данного процесса, раскрыты ее основные компоненты и показаны их роль в рамках данного процесса, а также их взаимодействие.

**Ключевые слова:** моделирование, модель, девиантное поведение, дополнительное образование.

Моделирование – это основа научной деятельности как в процессе анализа теоретических материалов, сбора и обобщения эмпирических данных, так и на всех других этапах исследования [1].

Основным понятием метода моделирования является модель, которая определяет его содержание. В философской и научно-педагогической литературе к понятию модель существует несколько подходов.

В философии модель определяется как «метод исследования объектов на их моделях – аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности; построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений и конструируемых объектов» [2, с. 373].

Таким образом, в методологии науки модель – это аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной и социальной реальности. Этот аналог служит для хранения и расширения знаний об оригинале, его свойствах и структуре для преобразования и управления им [3, с. 131].

В исследовании модель – это отправная точка, т.е. то, с чем сравнивается исследуемый объект. Но модель – это также и способ представления результатов исследования, объединения их в целостную картину [1].

Модели отражают в упрощенном, уменьшенном виде структуру, свойства и отношения между элементами исследуемого объекта, позволяя тем самым увидеть наглядно компоненты системы, представить их целостно, в развитии, упорядоченности и сопоставить концептуальные подходы для анализа [3, с. 130].

Исследователи в области моделирования отмечают, что модели сходны, но не идентичны с оригиналом (В.В. Базелюк, В.В. Белич, А.А. Братко, А.Б. Ительсон, В.В. Съедин, Н.Ф. Талызина, В.А. Штофф, П.Г. Шедровицкий и др.).

Модель выступает как единство противоположных сторон – абстрактного и конкретного, логического и чувственного, наглядного и ненаглядного. Благодаря этому она может рассматриваться в качестве промежуточного, связующего звена между теоретическим [4, с. 98].

Модель отражает предмет не непосредственно, а через совокупность следующих целенаправленных действий субъекта [1]: конструирование модели; экспериментальный и (или) теоретический анализ модели; сопоставление результатов анализа с характеристиками оригинала; обнаружение расхождений между ними; корректировка модели; интерпретация полученной информации, объяснение обнаруженных свойств, связей; практическая проверка результатов моделирования.

Чтобы некоторый объект был моделью другого объекта (оригинала), он должен обладать следующими характерными чертами: быть системой; находиться в некотором соотношении с оригиналом; по некоторым параметрам отличаться от оригинала; замещать оригинал в определенных отношениях в процессе исследования; обеспечивать возмож-

ность получения нового знания об оригинале в результате исследования [5, с. 123].

Создание модели представляет собой конкретизацию общенаучного принципа связи целого и единичного, в которых их сочетание и возникающее при этом взаимодействие рождает новое качество – искомую модель. Эта модель требует теоретических и методических пояснений, без которых ее описание может стать лишь схемой, абстракцией и потому бездейственной.

Многообразие видов моделей привели ученых (К.Б. Батороев, М. Вартофский, Б.А. Глинский, Г. Клаус, А.И. Уемов, Л.М. Фридман, В.А. Штофф и др.) к попыткам построения классификации моделей. Каждая из них, опираясь на свое основание, призвана решать проблемы, стоящие в конкретных науках, а потому отражает специфику этих наук. Изучив имеющиеся исследования, мы сочли необходимым разработать структурно-функциональную модель исследуемого процесса.

Основное назначение такой модели заключается в раскрытии связи строения изучаемого объекта с выполняемыми функциями. Данный тип моделей предполагает обязательное представление структурного и функционального компонентов и игнорирование всех остальных. Построение структурно-функциональной модели начинается с выявления структуры изучаемого объекта, т.е. выделяются его компоненты и устанавливаются связи между ними, а уже затем определяются и исследуются функции, выполняемые каждым компонентом.

Для построения функционально-структурной модели определяется внешняя, общая функция изучаемого объекта, которая декомпозируется на несколько частных, а затем в объекте выделяются и фиксируются только те структурные компоненты, которые непосредственно обеспечивают осуществление данной функции.

Данный вид модели позволяет раскрыть внутреннее строение исследуемого феномена и его назначение, а также показать природу получения существенных характеристик. Подобные модели, как правило, используются при исследовании различных педагогических процессов, когда необходимо раскрыть взаимодействие субъектов, в результате которого происходит формирование комплексных личностных качеств.

Построение структурно-функциональной модели профилактики девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования необходимо начинать с выявления структуры изучаемого объекта, то есть с выделения его компонентов и с установления связей между ними.

Целостность модели обеспечивается единством выделенных структурных (цель, содержание процесса, результат) и функциональных компонентов (педагогические условия, критерии эффективности профилактики девиантного поведения).

Структурные компоненты модели раскрывают внутреннюю организацию профилактики девиантного поведения под-

ростков в учреждениях дополнительного образования и отвечают за постоянное взаимодействие между элементами данного процесса.

Функциональные компоненты, т.е. способы организации работы модели, обеспечивают функционирование, развитие и совершенствование образовательного процесса.

Важнейшей составляющей разработки модели профилактики девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования является выбор теоретико-методологических оснований исследования.

В нашем исследовании значимыми в общенаучном плане являются системный и личностно-деятельностный подходы. В качестве практико-ориентированной тактики исследования чаще всего выбирают подходы, составляющие конкретно-научную методологию, назначение которых заключается в раскрытии особенностей практического использования изучаемого феномена, определении механизмов и процедур достижения научной цели. В этом направлении мы рассматриваем полисубъектный и комплексный подходы.

**Системный подход** является методом анализа всех факторов, влияющих на изучаемое педагогическое явление, рассматривающий сложный объект как ряд подсистем. Инструментом системного подхода является системный анализ, представляющий собой совокупность методов и приемов для освоения сложных объектов. Методология системного подхода представлена в трудах А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина и др. Его педагогическая интерпретация дана в работах В.П. Беспалько, Ю.Л. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, В.А. Якунина.

Системный подход предполагает четкую постановку проблемы, определения средств ее решения, способствует улучшению организации исследования и анализа систем и подсистем, направленных на решении исследуемой проблемы.

Реализация системного подхода предполагает изучение объекта с точки зрения его внутренних и внешних системных свойств и связей, а именно выявление:

- а) элементов изучаемого объекта;
- б) компонентов, причастных к достижению главной цели его функционирования и развития;
- в) внешних и внутренних системообразующих факторов;
- г) связей;
- д) структуры объекта.

Поэтому обязательным результатом использования системного подхода является описание указанных характеристик исследуемого феномена, в нашем исследовании – профилактика девиантного поведения.

Системный подход применительно к профилактике девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования проявляется в его рассмотрении как системы, обладающей целостностью.

Значение системного подхода в нашем исследовании состоит в том, что он позволяет:

- рассматривать профилактику девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования как целостную систему;
- выделить системообразующий фактор профилактики девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования, т.е. цель и результат;
- выявить составляющие компоненты модели профилактики девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования (целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный);
- раскрыть диалектику их взаимосвязи; раскрыть обусловленные компонентами внутренние связи, а также основные условия существования рассматриваемой системы;
- осуществить отбор содержания профилактической работы для достижения поставленной цели.

**Личностно-деятельностный подход** (В.С. Безрукова, В.В. Давыдов, К.М. Дурой-Новикова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.И. Ильясков, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, А.В. Петровский, К.К. Платонов, Е.И. Рогов, С. Л. Рубинштейн, В.В. Сериков,

Д.Г. Эльконин и др.) гармонично объединяет основные положения личностно-ориентированного и деятельностного подходов.

Личностный подход в педагогической науке провозглашает уважение, доверие, опору на положительное в участниках образовательного процесса; означает признание субъективности и уникальности каждого обучающегося, создание условий для формирования у каждого позитивной Я-концепции; обеспечивает пребывание в позиции сотрудничества, снятие педагогического давления и принуждения [6].

Деятельностный подход дает возможность рассмотреть основные компоненты деятельности педагога и его воспитанника с единых методологических позиций и тем самым раскрыть природу их взаимодействия; позволяет изучить специфические особенности деятельности всех участников педагогического процесса через проекцию общих концептуальных положений теории деятельности на педагогическую область; обязывает признать важнейшим фактором развития личности воспитанника специальным образом подобранную деятельность; определяет процесс образования как непрерывную смену различных видов деятельности; выстраивает педагогический процесс в соответствии с компонентами деятельности человека [5].

В целом личностно-деятельностный подход предполагает ориентацию на развитие творческого потенциала личности и позволяет учесть индивидуальные особенности каждого ученика посредством включения в рефлексивно-творческую деятельность, способствует самореализации и личностному росту учащихся. С позиции этого подхода личность и деятельность находятся в тесном и нерасторжимом единстве, но также и обладают относительной самостоятельностью и несводимостью друг к другу.

Таким образом, личностно-деятельностный подход заключается в учёте личностного компонента (учёт половых, индивидуальных-психологических, национальных и других особенностей обучающегося в контексте содержания и формы учебных заданий, через характер общения с учащимся в целях развития его личности) и деятельностного компонента, отражающегося в общепедагогическом плане через положение о субъектно-субъектном отношении учителя и ученика, а также активности обучающегося в общепсихологическом ключе – теории деятельности, личностно-деятельностного опосредования, теории учебной деятельности.

Значение личностного подхода в нашем исследовании заключается в том, что он обеспечивает:

- акцентирование внимания в процессе профилактики девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования на становлении их как активных субъектов, реализующих свой способ жизнедеятельности и свою личностную сущность;
- создание условий для самостоятельного определения и осознания мотивов, целей, выбора средств профилактической деятельности, рефлексии результатов;
- характер взаимодействия, сопровождает сотрудничество, открытость, доверие;
- содержание профилактики девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования, которое устанавливается в соответствии с тем материалом, который приобретает субъективное значение;
- самоанализ, самооценку, самокоррекцию поведения и отношений, опору на потенциал личности и развитие ее задатков и способностей.

Значение деятельностного подхода в нашем исследовании состоит в том, что он позволяет:

- рассмотреть особенности деятельности подростков и педагогов в процессе профилактики девиантного поведения в их взаимодействии;
- определить, что деятельность подростков и педагогов в организации профилактики девиантного поведения носит системный, целенаправленный и определяется их индивидуальными особенностями, мотивами и условиями образо-



вательного процесса в учреждениях дополнительного образования;

- утверждать, что деятельность педагогов по профилактике девиантного поведения подростков направлена на максимально полное раскрытие личностного потенциала подростков;

- обосновать профилактику девиантного поведения подростков как процесс, основанный на активности самих подростков.

**Полисубъектный подход** предполагает необходимость учета влияния всех факторов социального развития (микрофакторы: семья, сверстники, школа; мезофакторы, макрофакторы [7]).

Полисубъектный подход в нашем исследовании позволяет при организации профилактических мер учитывать особенности семейного воспитания подростков (климат семьи, традиции семейного воспитания и пр.); изучать сферу влияния социального окружения подростка; при построении моделирования профилактических мероприятий учитывать и распознавать в полной мере все факторы, оказывающие влияние на развитие личности подростка.

**Комплексный подход**, обеспечивающий взаимосвязь всех структурных компонентов педагогической системы учреждений дополнительного образования применительно ко всем звеньям и участникам образовательного процесса [7].

Комплексный подход позволяет в нашем исследовании рассматривать профилактику девиантного поведения как целостный процесс, как совокупность определенных принципов, установок, правил, отражающих специфику понимания, анализа, решения проблем девиантного подростка, как детерминацию профилактической позиции по отношению к девиантному подростку.

Следующий шаг в построении структурно-функциональной модели профилактики девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования – это выделение компонентов изучаемого объекта и установление связей между ними.

Структурные компоненты нашей модели, которые, как уже было сказано ранее, раскрывают внутреннюю организацию профилактики девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования и отвечают за постоянное взаимодействие между элементами данного процесса, включают следующие: целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный.

**Целевой компонент** обусловлен тем, что сознательная цель в деятельности педагогов в организации профилактики девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования определяет выбор способов, действия и выступает как средство управления, сверки результатов действий с прогнозируемым итогом.

Основная цель – профилактика девиантного поведения подростков, которая направлена на предупреждение поведенческих реакций и устойчивых форм отклонений в поведении, содействие исключения ситуаций, осложняющих их социализацию в обществе в целом.

Основная функция данного компонента – *целеобразующая*.

**Содержательный компонент** модели раскрывает сущность изучаемого феномена – девиантное поведение подростков, основная функция данного компонента – *информативная*.

Выделение **процессуального компонента** вызвано определением объекта нашего исследования и в котором учитывается тот факт, что девиантное поведение подростка нельзя

предупредить насильственным воздействием, поэтому необходимо обеспечить возможность индивидуальной ориентированности процесса, учета факторов, оказывающих влияние на отклонение от норм и правил поведения подростков. В связи с этим, деятельность педагогов должна быть направлена на создание среды, способствующей профилактике девиантного поведения, включенности личности в активный процесс по освоению норм и правил поведения, проявлению и развитию активности, готовности и стремления к ее осуществлению.

Данная среда создается посредством разработки стратегии и тактики педагогической профилактики посредством адекватного отбора методов, приемов и средств осуществления этого процесса.

Особенностью процессуального компонента является: ответственность используемых средств, форм и методов особенностям развития подростков; оптимизация воспитательной возможности всех субъектов педагогического процесса; поэтапность работы с подростками в процессе организации педагогической профилактики; приобщение подростков к общечеловеческим ценностям и социальному окружению; сбалансированность ценностей социального поведения и соотношение их с возможностями подростков.

Основная функция данного компонента – *формирующая*.

**Оценочно-результативный компонент** модели профилактики девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования заключается в выявлении критериев и показателей эффективности результативности деятельности. Неотъемлемой в данном компоненте является своевременная и качественная диагностика результатов, определенность основных параметров, подбор адекватных диагностических методик, соотнесенность основных достижений в рамках подросткового периода.

Основная функция данного компонента – *аналитическая*.

Композиционная целостность теоретико-методологических подходов и компонентов модели педагогической профилактики девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования обеспечивается соблюдением принципов, которые условно делятся на три группы, в зависимости от специфики организуемого процесса и категории подростков:

Первая группа принципов – доступности разных видов поведения и поступков; последовательности и концентричности в построении содержания педагогической профилактики девиантного поведения подростков; интеграции разных видов социальной деятельности; системности, культуросообразности;

Вторая группа принципов – субъектности; диалогичности; активности и самоактуализации; учета возрастных и половых особенностей; индивидуальной комфортности; признание человеческой сущности в каждом подростке;

Третья группа принципов – психологической комфортности; профессионально-педагогической компетентности педагогов; объективной определенности основных параметров педагогической профилактики; максимального учета всех социокультурных влияний.

Таким образом, необходимо отметить, что при построении модели профилактики девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования мы исходили из необходимости композиционной целостности и необходимости применения основных общенаучных подходов, на основе которых определяется цель, содержание и технология организации профилактики девиантного поведения подростков: системный, личностно-деятельностный, комплексный и полисубъектный.

#### Библиографический список

1. Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова ; под ред. Н.М. Борытко. – М. : Издательский центр «Академия», 2008.
2. Философия и методология науки: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. В.И. Купцова. – М.: Аспект пресс, 1996.
3. Галагузова, Ю.Н. Теория и практика профессиональной подготовки социальных педагогов: монография. – М., 2001.
4. Базелюк, В.В. Методология научного познания педагогических конфликтов будущими учителями. – М.: Компания Спутник+, 2005.

5. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006.
6. Качалова, Л.П. Возрастная педагогика: личностная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов. – Шадринск: Изд-во Шадринского гос. пед. ин-та, 2003.
7. Коломийченко, Л.В. Социальное развитие детей дошкольного возраста в культурологической парадигме: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2008.

## Bibliography

1. Borytko, N.M. Methodology and methods of psychologic-pedagogical researches : training book for students of higher educational establishments / N.M. Borytko, A.V. Molozhavenko, I.A. Solovtsova ; under the edit of N.M. Borytko. – M. : Publishing center «Akademia», 2008.
2. Philosophy and science methodology. Training book for students of higher educational establishments / Under the edit of V.I. Kuptsov. – M.: Aspek press, 1996.
3. Galaguzova, Y.N. Theory and practice of vocational training of social teachers: monograph. – M., 2001.
4. Bazelyuk, V.V. Methodology of science knowing of pedagogical conflicts by future teachers. – M.: Company Sputnik+, 2005.
5. Yakovlev, E.V. Pedagogical conception: methodological aspects of construction / E.V. Yakovlev, N.O. Yakovleva. – M.: VLADOS, 2006.
6. Kachalova, L.P. Age-pedagogy: personal pedagogy : training book for students of teachers' training institutes. – Shadrinsk: Publishing house of Shadrinsk teachers' training institute, 2003.
7. Kolomiychenko, L.V. Social development of preschool children in the culturological paradigm. Dissertation of the doctor of pedagogical sciences. – Chelyabinsk, 2008.

*Статья поступила в редакцию 15.03.11*

УДК 811.161.1-054.6

**Yang L. THE LEXICAL-SEMANTIC GROUP VOLUME AND CONTENT OF PROFESSIONS AS A BASE FOR EDUCATIONAL ORGANIZATION OF VOCABULARY IN THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE COURSE FOR CHINESE STUDENTS.** The lexical-semantic group of names of professions reflecting the field of professional activity is a topical subject of teaching Russian as a foreign language. The introduction of this group of vocabulary into the content of teaching Russian language to Chinese students requires the determination of its volume and structure, as well as taking into account its complex correlations with the corresponding group in Chinese language.

**Key words:** lexical-semantic group, professional activity, topical field of activity, methods of teaching vocabulary.

*Ян Лю, КНР, асп. РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: yangliu8347@mail.ru*

## ОБЪЁМ И СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ НАИМЕНОВАНИЙ ПРОФЕССИЙ КАК ОСНОВА УЧЕБНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ В КУРСЕ РКИ ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Лексико-семантическая группа наименования профессий, отражающая сферу профессиональной деятельности является актуальным предметом обучения РКИ. Включение этой группы лексики в содержание обучения русскому языку китайских студентов требует определения её объёма и структуры, а также учёта сложных корреляций с соответствующей группой в китайском языке.

**Ключевые слова:** лексико-семантическая группа, профессиональная деятельность, актуальная сфера деятельности, методика обучения лексике.

Как известно, сфера профессиональной деятельности является чрезвычайно широкой, а число наименований профессий в различных лексикографических источниках и справочниках достигает нескольких тысяч. Ввиду того, что лексико-семантическая группа (далее ЛСГ) признается оптимальной единицей организации лексики в учебных целях, наименование профессий целесообразно рассматривать в составе соответствующей ЛСГ. Однако определение объёма ЛСГ наименований профессий в учебных целях требует его значительного ограничения. Представляется, что с этой целью необходимо опираться на различные критерии отбора материала.

Анализ «Системы лексических минимумов современного русского языка» под редакцией В.В. Морковкина [1], состоящей из ряда списков «самых важных русских слов», позволил выявить наиболее употребительные наименования профессий: лексема *врач* содержится в 1-м списке «500 самых важных слов»; 5 наименований профессий *артист, врач, инженер, писатель, учитель* – во 2-м списке «1000 самых важных русских слов» и 43 лексемы (*адвокат, актёр, артист, ведущий, водитель, врач, дирижёр* и др.) – в 3-м списке «1500 самых важных русских слов». Т.о., согласно «Системе лексических минимумов современного русского языка» под редакцией В.В. Морковкина, ядро ЛСГ наименований профессий составляют 49 лексем.

В «Лексическом минимуме по русскому языку как иностранному (I сертификационный уровень: общее владение)» [2] содержится 54 наименования профессий (*артист, арти-*

*стка, архитектор, балерина* и др.). Лексический минимум по русскому языку как иностранному (II сертификационный уровень: общее владение) 2009 г. содержит большее число наименований профессий (63 слова).

Таким образом, в «Системе лексических минимумов современного русского языка» по сравнению с «Лексическим минимумом II-го сертификационного уровня» [3] отсутствуют 18 наименований профессий: *археолог, библиотекарь, бизнесмен, геолог, гид, дворник, диктор, кассир, медсестра, музыкант, охранник, политик, рабочий, стюардесса, таксист, удорщица, футболист, хирург*. Также сравнение показало, что в системе лексических минимумов зафиксированы 12 наименований профессий, которых нет в лексическом минимуме II-го сертификационного уровня: *ведущий, водитель, кассир, милиционер, охотник, рыбак, садовник, учёный, фермер, шахматист, эколог, экономист*.

Методические цели требуют обращения к материалам, дающим представление о популярности и актуальности тех или иных профессий в настоящее время. Так, в материалах московской международной конференции «Новые профессии» [4] отмечено 37 важнейших слов, называющих новые и наиболее популярные профессии: *менеджер, нотариус, бухгалтер, банковский служащий, бармен, переводчик, оператор ЭВМ, дистрибьютор, косметолог, парикмахер, визажист, швея, портной, декоратор, дизайнер, электрик, маляр, телохранитель, гувернер, астролог, экстрасенс, пекарь, винодел, монтажник, столяр, скорняк, печатник, воспитатель, пси-*

*хотерапевт, дантист, массажист, домашний доктор, фотомодель, фотограф, рекламный агент, автомеханик, ювелир.*

Сравнение лексических минимумов по русскому языку как иностранному [2] и [3] позволило выделить ядро лексико-семантической группы наименований профессий, которые должны стать предметом обучения РКИ (112 слов).

В китайском языке по данным «Современного китайского словаря» 2002 г. [5] ЛСГ наименований профессий составляет 1989 единиц. При огромном количестве соответствий названий профессий в русском и китайском языках отмечены некоторые несовпадения и лакуны. Так, например, профессия дегустатора чая, очень популярная в Китае, не распространена в России, а профессии гардеробщика, кондуктора и др., которые распространены в России, не востребованы в Китае и потому не имеют соответствующих обозначений в китайском языке. Это обусловлено тем, что в Китае нет понятия гардероба, т.е. места, где люди оставляют верхнюю одежду, а также тем, что в Китае изменился порядок обслуживания пассажирского транспорта. В последнее время оплата проезда в большинстве городов Китая осуществляется без кондуктора, а функции кондуктора выполняет водитель общественного транспорта.

Для определения ядра этой многочисленной группы нами был проведен интернет-опрос среди носителей китайского языка, в котором приняли участие около 100 человек различного возраста, имеющих разные профессии. Участникам опроса было предложено назвать самые популярные и престижные профессии в Китае. Самыми популярными профессиями оказались *врач, учитель, преподаватель, продавец, повар, секретарь, менеджер, журналист, инженер, переводчик, спортсмен* и др. Показательно, что в списке популярных профессий, названных носителями русского языка, не оказалось профессии учителя, преподавателя, инженера и повара, которые были названы как наиболее популярные носителями китайского языка.

Как известно, в разные времена количество профессий значительно менялось. Неодинаковым является перечень популярных профессий и, соответственно, их названий в странах с различными общественно-экономическими условиями. К таким странам относятся Россия и Китай. Представляется, что учет различий в сфере профессиональной деятельности актуален в обучении русскому языку и культуре.

Обратимся к фактическому материалу. В документе, который называется «Единый тарифно-квалификационный справочник» [6], насчитывается более семи тысяч названий профессий, имеющихся на сегодняшний день в России. Следует отметить, что в настоящее время заметно меняется не только количество профессий, но и их состав, соотношение. В последние десятилетия появляются новые профессии и исчезают старые, стираются границы между многими из них, а некоторые, напротив, постоянно делятся, дробятся, размножаются. Ввиду этого в условиях современного рынка труда появляется большое количество новых, непривычных и незнакомых прежде профессий, хотя в более развитых странах они уже давно стали обычными.

В сопоставительных целях представляется актуальным обращение к наиболее популярным профессиям в России и в Китае. С этой целью были проанализированы следующие из-

дания: «100 популярных профессий» [7] и «100 популярных профессий» [8]. Анализ этих книг позволил выявить общее для России и Китая популярные профессии (около 20 наименований), например: *преподаватель, врач, переводчик, продавец, водитель* и др.). Кроме того было выявлено много профессий, которые актуальны только для России или только для Китая (например, профессии *бухгалтера, секретаря, учителя* и др. указаны только в китайском издании, а профессии *аниматора, бармена, ветеринара* и др. только в русском).

Следует отметить, что среди 100 популярных русских профессий и 100 популярных китайских профессий можно выделить общие актуальные сферы деятельности:

1) профессии в сфере финансов: *брокер, финансовый директор, налоговый консультант* (в России); *кредитный эксперт, трейдер, андеррайтер* (в Китае);

2) профессии в сфере экономики: *экономист, специалист по внешнеэкономической деятельности (ВЭД), аудитор* (в России); *антикризисный управляющий, бухгалтер* (в Китае);

3) профессии в сфере информационных технологий (ИТ): *программист, системный администратор* (в России); *специалист по ИТ-безопасности, системный аналитик* (в Китае);

4) профессии в сфере менеджмента: *менеджер по туризму, event-менеджер* (в России); *директор по развитию, менеджер по франчайзингу* (в Китае);

5) профессии в сфере маркетинга и рекламы: *копирайтер, медиабайер, креативный директор, медиапланер* (в России); *бренд-менеджер, маркетолог, менеджер по рекламе* (в Китае);

6) профессии в технической сфере: *инженер по радиоэлектронике и мобильной связи, инженер-конструктор* (в России); *прораб, геодезист, инженер связи* (в Китае);

7) профессии в сфере юриспруденции: *юрисконсульт* (в России); *следователь* (в Китае);

8) профессии в сфере PR и журналистики: *PR-менеджер, редактор ТВ, телеведущий, спичрайтер, журналист, сценарист* (в России); *сценарист компьютерных игр, редактор книг* (в Китае);

9) профессии в сфере искусства: *актёр, режиссёр* (в России); *искусствовед* (в Китае);

10) профессии в сфере науки: *биохимик, нанотехнолог* (в России); *фармаколог, эколог* (в Китае);

11) профессии в сфере дизайна: *дизайнер-модельер, дизайнер-график, дизайнер интерьера, дизайнер обуви* (в России); *дизайнер мебели* (в Китае).

Материалы двух аналогичных справочников, изданных в России и в Китае, позволяют увидеть не только общие тенденции в востребованности профессий, но и некоторые различия, обусловленные спецификой национальных традиций, культур и менталитетов, которые должны быть учтены при определении содержания обучения в рамках лингвокультурологического подхода к обучению РКИ китайских студентов.

Таким образом, при определении ядра ЛСГ наименований профессий в учебных целях необходимо учитывать особенности внеязыковой действительности (рейтинг и популярность профессий), собственно лингвистические критерии отбора (например, критерии частотности, лакунарности и др.), а также принцип методической целесообразности (который реализован в лексических минимумах по РКИ).

#### Библиографический список

1. Система лексических минимумов современного русского языка. 10 лексических списков. От 500 до 5000 самых важных русских слов / под ред. В.В. Морковкина. – М.: Астрель, АСТ, 2003.
2. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина [и др.]. – М.-СПб.: ЦМО МГУ – Златоуст, 2000.
3. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина [и др.]. – М.-СПб.: ЦМО МГУ – Златоуст, 2009.
4. Новые профессии, международная конференция. – М., 1993.
5. Современный китайский словарь. – Пекин, 2002.
6. Единый тарифно-квалификационный справочник. – М., 2008.
7. Грецов А. 100 популярных профессий. Психология успешной карьеры для старшеклассников и студентов / А. Грецов, Т. Бедарева. – СПб.: Питер, 2008.
8. Чен Ч. 100 популярных китайских профессий. – Пекин, 2009.

## Bibliography

1. The system of the basic dictionaries of the modern Russian language. The most important words from 500 to 5000 of the Russian language /Ed. PhD VV Morkovkina. – M.: Astrel, AST, 2003.
2. Russian as a foreign language basic dictionary. I general Russian certification level / N.P. Andryushina etc. – Moscow, St.-Petersburg: IEC MSU–Zlatoust, 2000.
3. Russian as a foreign language basic dictionary. II general Russian certification level / N.P. Andryushina etc. – Moscow, St.-Petersburg: IEC MSU–Zlatoust, 2009.
4. New professions, the international conference. – M., 1993.
5. Modern Chinese Dictionary. – Beijing, 2002.
6. Unified rating and skills guides. – M., 2008.
7. Grecov A. Bedareva T. 100 popular professions. Psychology of a successful career for high school and university students. – St.- Petersburg: Peter, 2008.
8. Chen Chang, 100 popular Chinese professions. – Beijing, 2009.

*Статья поступила в редакцию 15.03.11*

УДК 376 : 373

**Gavrilova E.V. EDUCATIONAL CONDITIONS RESPONSIVENESS TRAINING FOR LATE PRE-SCHOOL AGE CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS.** This article presents the actuality of studys, which consider the moral training of the children with hearing impairments, demonstrates the theoretical basis for the issue of responsiveness training for the children with hearing impairments. In this study are defined tasks, approaches, forms, methods, technologies, tools and concepts of educational work, which is concentrated on the responsiveness training for the children of group referred above.

**Key words:** Moral training, hearing impairments, moral qualities, responsiveness, tasks, approaches, methods and technologies, tools, concepts of educational work.

*Е.В. Гаврилова, ст. преп. ПГПУ, г. Пермь, E-mail: Elena7107@yandex.ru*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ЧУТКОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

В статье обозначена актуальность проблемы нравственного воспитания детей с нарушениями слуха, представлено теоретическое обоснование проблемы воспитания чуткости как одного из главных нравственных качеств у детей с нарушениями слуха, охарактеризованы задачи, принципы, методы и приемы, составляющие содержание работы по воспитанию чуткости у детей с нарушениями слуха старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** нравственное воспитание, дети с нарушениями слуха, нравственные качества, чуткость, содержание воспитательной работы.

Нарушения слуха существенно осложняют нравственное развитие детей. Позиция родителей по отношению к ребенку, отсутствие полноценного контакта с социальным окружением, неполное удовлетворение основных социальных потребностей, пребывание ребенка в учреждении интернатного типа (Н.Г. Морозова, Е.И. Исенина, В. Петшак) – все это оказывает влияние на нравственное развитие ребенка с нарушенным слухом [1].

Необходимость раннего нравственного воспитания детей с нарушениями слуха подчеркивается в работах отечественных педагогов и психологов (Е.Ф. Рау, Н.А. Рау, Б.Д. Корсунская, Н.Г. Морозова, Т.Г. Богданова, Л.А. Головниц, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, В.В. Заболтина и др.) Анализ практики работы детских садов и результаты проведенных нами и другими педагогами исследований показывают, что при правильно организованной воспитательной работе у ребенка с нарушением слуха формируются такие же качества морального поведения, что и у слышащего сверстника [2-4]. Вместе с тем процесс нравственного воспитания ребенка с нарушениями слуха – сложен и имеет свои особенности.

Многие аспекты нравственного воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями слуха остаются недостаточно изученными. В большей мере показана роль овладения речью в процессе нравственного развития (Н.А.Рау, Б.Д.Корсунская). В числе неисследованных оказались вопросы, связанные с особенностями формирования нравственных качеств данной категории воспитанников.

Целью нашего исследования является определение педагогических условий воспитания нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха. Исследование включает в себя констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

В основу экспериментальной работы мы положили формирование такого нравственного качества, как чуткость. Чуткость – нравственное качество, характеризующее отношение человека к окружающим, предполагает заботу о нуждах, запросах, желаниях людей, внимательное отношение к проблемам, а также мыслям и чувствам другого....; вежливое обращение со всеми... [5]. В то же время чуткость является «базовым» качеством, на основе которого формируются другие нравственные качества: великодушие, вежливость, честность, щедрость и т.п. Несформированность механизмов, лежащих в основе формирования чуткости, является причиной многих трудностей нравственного воспитания дошкольника с нарушением слуха [6].

В процессе экспериментальной работы нами реализовывались следующие задачи:

1. Формировать представления о чуткости, ее проявлениях в жизни людей, о ситуациях, в которых проявляется данное качество, способах его проявления.
2. Создать условия для проявления нравственных чувств: сочувствия, сопереживания, сорадости.
3. Формировать умение понимать состояние других людей, причины их состояния, проявлять сопереживание, сочувствие, сорадость, оказывать содействие, выделять ситуации, в которых проявляется данное качество – чуткость.

В основу формирующего эксперимента легло положение о взаимосвязи когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, которые в совокупности определяют уровень нравственного развития на каждом возрастном этапе (что нашло свое отражение в задачах экспериментальной работы). Учитывая это положение, воспитание нравственных качеств необходимо осуществлять с обязательным учетом всего комплекса его компонентов.

При организации формирующего эксперимента мы опирались на комплексный подход, в соответствии с которым в качестве основного условия повышения эффективности процесса нравственного воспитания выступает целенаправленная организация различных видов деятельности, широкое использование игр и игровых упражнений, сочетание невербальных и вербальных средств.

С учетом коррекционной направленности процесса воспитания и обучения детей с нарушениями слуха использовались следующие общедидактические принципы: систематичности и последовательности, доступности, сознательности и активности, наглядности, научности, воспитывающего обучения, развивающего обучения.

Помимо общедидактических использовались и специфические принципы, учитывающие основные подходы и требования к обучению и воспитанию детей с проблемами в развитии: генетический принцип, принцип коррекционной направленности воспитания и обучения, принцип формирования речевого общения предполагает обучение языку по принципу формирования речевого общения, деятельностный принцип.

Деятельностный принцип при работе с детьми с нарушениями слуха имеет особое значение, так как в играх и упражнениях, включенных в разные виды детской деятельности, создаются реальные условия для общения, в которых наиболее мотивированно происходит овладение пониманием и использованием речевых средств.

В соответствии с задачами исследования, предлагаемая экспериментальная работа была направлена на воспитание чуткости с учетом механизмов нравственного становления личности и особенностей их протекания у детей с нарушениями слуха, предусматривающая расширенное использование практических методов и приемов воздействия, системы игр и игровых упражнений, включенных в разные виды детской деятельности, в разные режимные моменты, составленных на основе текстов с нравственным содержанием, проблемных ситуаций из жизни детей.

В своей работе мы опирались на программы обучения и воспитания детей с нарушениями слуха (слабослышащих и глухих), на труды психологов и педагогов, связанных с особенностями нравственного развития и воспитания детей с нормальным и нарушенным слухом, а также учитывали результаты, полученные в ходе проведенного констатирующего эксперимента.

По содержанию, все игры и упражнения мы разделили на 4 группы. В первую группу вошли игры и упражнения, нравственным содержанием которых стали, так называемые, ситуации физической боли. В основе игр и упражнений, вошедших во вторую группу, – ситуации дискомфорта. Содержанием третьей и четвертой группы стали ситуации незаслуженной обиды и тревоги. Детей учили вычленять данные ситуации (каждую группу) среди других, ориентируясь на поведение человека, его эмоциональное состояние, формировали представления о способах реагирования в данных ситуациях, соответствующие умения, нравственные обобщения, упражняли детей в проявлении чуткости во всех обозначенных ситуациях. Таким образом, воспитательное воздействие строилось с учетом трех компонентов: когнитивного, эмоционального, поведенческого.

Методика воспитания предполагала использование индивидуальных, подгрупповых, фронтальных форм работы. Предпочтение отдавалось фронтальной и подгрупповой формам, что способствовало развитию межличностных отношений детей в процессе совместной деятельности.

Наибольшее значение мы придавали использованию практических методов и приемов воздействия: упражнения, поручения, метод проблемных ситуаций и т.д. Широко использовались игровые упражнения.

Воспитанники вовлекались в разнообразную практическую деятельность, в общение со сверстниками, взрослыми в

естественных жизненных ситуациях и в специально созданных. При этом ситуации предъявлялись в строгой последовательности, согласно задачам воспитательного воздействия. Первыми предъявлялись ситуации, в которых воспитанники «осваивали» новую информацию (реализовывалась задача – научить). Эту информацию дети получали, выполняя различные практические задания. Выполнение заданий сопровождалось показом и инструкциями педагога. Следующими предъявлялись ситуации, в которых «отрабатывалась» полученная информация (формировались умения). Воспитанники учились «переносить» усвоенный способ действия, поведения в ситуации с новым содержанием. В результате у детей формировались нравственные обобщения. И, наконец, систематически предъявлялись ситуации, позволяющие педагогу оценить степень эффективности педагогического воздействия, внести изменения в свою деятельность. Таким образом, определилось три группы игр и упражнений.

В первую группу вошли игры и упражнения, в результате выполнения которых дети «получали» новую информацию (условно говоря, игры и упражнения на научение). Во вторую группу вошли игры и упражнения на приучение к реализации определенного способа реагирования и обобщение способа реагирования. В третью – игры и упражнения на закрепление различных способов реагирования в данной ситуации, на выбор способа в каждой конкретной ситуации. Педагог, наблюдая за поведением детей, оценивал степень эффективности организованного воздействия и вносил коррективы, планируя дальнейшую работу с воспитанниками. Практические методы сочетались со словесными и наглядными методами: использовались упражнения с элементами беседы, упражнения с использованием видеоматериала и т.п.

Учитывая достаточно высокую способность детей к подражанию, мы использовали метод примера. Использование примера помогало сформировать у детей представление о способах поведения, побуждало детей к проявлению чуткости. Пример демонстрировал детям взрослый. В то же время, планируя работу, мы старались так организовать деятельность детей, чтобы они могли видеть, учились замечать, наблюдать друг за другом, отмечая нравственные поступки своих сверстников. В этом случае важную роль играла оценка взрослого. Она выступала важным средством информации детей друг о друге, регуляции взаимоотношений. Педагог показывал способ реагирования в той или иной ситуации, давая соответствующие пояснения, постоянно обращал внимание детей на реакции их сверстников, давая положительную или отрицательную оценку способу поведения, побуждая к выбору и реализации правильного. Широко использовалось наблюдение, показ действия. Вслед за показом и небольшими комментариями педагога следовала деятельность самих детей, осуществляемая совместно с педагогом, затем по показу, по словесной инструкции и, наконец, осуществляемая детьми самостоятельно (педагог наблюдал за поведением воспитанников) или сопровождаемая комментариями взрослого.

В работу по воспитанию чуткости были включены различные «жизненные ситуации с нравственным содержанием». «В самом общем виде жизненную ситуацию с нравственным содержанием можно определить как совокупность условий и обстоятельств, в которых возникают и разрешаются моральные противоречия» [7, с. 5]. Анализ жизненной ситуации вынуждает детей думать, искать, переживать. Ситуации с нравственным содержанием учат дошкольников пристальнее всматриваться в жизнь людей, их отношения, учат отличать добро от зла, понимать оттенки в моральных поступках людей. Были выделены аналитические, оценочные, альтернативные жизненные ситуации.

Аналитические ситуации использовались с целью помочь разобраться в сложившихся условиях. Дети учились объяснять правильные и ошибочные поступки. Оценочные ситуации использовались с целью научить детей оценивать поступ-

ки. Педагог помогал детям подбирать слова (слова предлагались на табличках). Альтернативные ситуации применялись с целью выбирать способ поведения (например, в незаконченных историях, изображенных на картинках или рассказанных, в этюдах, играх...).

Этическая беседа как метод в чистом виде нами не использовалась. Элементы беседы включались в другие методы и приемы. Этическая беседа была частично использована во время проведения занятий по развитию речи, а также при подведении итогов дня. Но и в этом случае правильнее было бы говорить об игре-беседе, беседе, которая частично была включена в поручения, в разные виды деятельности (а не о беседе как методе в чистом виде).

Учитывая одну из особенностей воспитанников с нарушенным слухом – ориентацию на взрослого, его оценку в выборе собственного поведения, в своей деятельности мы использовали методы поощрения. Поощрение выражалось словом, одобрительным взглядом, жестом. Педагог привлекал внимание детей к каждому поступку, выражая одобрение, показывая значимость совершенного поступка, выбранного способа поведения. Замечались любые, даже незначительные «достижения» ребенка – проявления чуткости (пошел и погладил по голове, предложил помочь и принял участие в оказании помощи...).

Учет механизмов развития чуткости и особенностей формирования этого качества (а также особенностей нравственного развития в целом) у глухих и слабослышащих дошкольников предполагал соблюдение этапов в работе: развитие способности к подражательной деятельности, формирование нравственных обобщений, развитие способности к идентификации, обособлению, совершению морального выбора, и, соответственно, выбор методов и приемов воздействия на каждом из этапов. Первостепенное значение придавалось развитию способности к подражательной деятельности воспитанников и формированию обобщений, поскольку анализ литературы и результаты констатирующего эксперимента позволили сделать вывод о том, что у воспитанников старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха оказываются несформированными даже эти механизмы.

Важным условием воспитания нравственных качеств мы определяем использование в работе разных видов детской деятельности. Ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте – игровая деятельность.

С детьми проводились подвижные, дидактические игры. Правила в играх требовали от детей разнообразных реакций: в одних случаях – сдержанности, в других – проявления активности, в-третьих – определяли очередность ходов или распределения ролей, в-четвертых, – регулировали взаимоотношения и т.д. Правила выполняли функцию предписания, указания на то, как себя вести, как выполнять игровое задание, как относиться к товарищам, выступали в качестве эталона поведения. В процессе игры педагог обращал внимание детей на необходимость уметь замечать дискомфорт товарища (фиксировалось внимание детей на ситуациях физической боли, дискомфорта, которые возникали в игре, на ситуациях, которые предупреждали появление этих состояний), реагировать (проявлять сочувствие, оказывать содействие в данных ситуациях). Большое внимание уделялось ситуациям радости, успеха.

Особое значение в нашей работе отводилось специально разработанным играм с нравственным содержанием, в процессе которых решались в первую очередь специфические задачи, связанные с воспитанием чуткости «Помоги?», «У тебя все хорошо?», «Зеркало» и др.

В сюжетно-ролевой игре ребенок учился контролировать себя через роль, соотносить с ролью свое поведение. Организуя игру, педагог предъявлял образец поведения, стимулировал детей к подражанию, либо игра организовывалась таким образом, что ребенок закреплял уже усвоенные (например, ранее в дидактических играх) способы поведения.

Широко использовались театрализованные игры (игры в кукольный театр, игры-драматизации, игры-спектакли). Проведению некоторых театрализованных игр предшествовала большая подготовка. Кроме этого театрализованную игру (игры-спектакли, игры-драматизации) предваряли режиссерские игры. В нашей методике театрализованная игра достаточно широко использовалась в работе со слабослышащими воспитанниками. В работе с глухими детьми больше времени отводилось играм в кукольный театр, которые были представлены в большинстве своем режиссерскими играми с использованием настольного плоскостного и стендового театра (фланелеграф, магнитная доска), театра на руке (пальчиковый, на рукавичках, би-ба-бо).

В любой игре, как известно, помимо игровых, существуют и реальные взаимоотношения – взаимоотношения по поводу игры. Нашей задачей было – максимально использовать эти отношения с целью воспитания чуткости. В ходе игры постоянно обращалось внимание детей на состояние сверстников, на предупреждение и устранение ситуаций дискомфорта, на проявление сочувствия, оказания содействия (разных способов) в реальных ситуациях, возникающих в процессе игры (поделиться игрушкой, взять в игру, выполнить действия вместе и т.д.). Игровые и реальные отношения тесно связаны между собой, но не тождественны. В связи с этим наше руководство в игре было направлено на формирование и тех, и других взаимоотношений.

Не менее значимым для воспитания чуткости видом деятельности является трудовая деятельность. Наша методика предусматривает включение игр и упражнений с нравственным содержанием непосредственно в трудовую деятельность. Большое внимание уделялось упражнениям-поручениям. Упражнения-поручения по организации были разделены на коллективные, групповые и индивидуальные; по видам труда: упражнения-поручения в рамках хозяйственно-бытовой деятельности, труда в природе, деятельности по самообслуживанию, продуктивные виды деятельности. Педагог постоянно обращал внимание детей на ситуации, в которых необходима помощь другому, учил замечать эти ситуации и реагировать на них («Помоги», «Покажи...», «Доделайте вместе», «Посмотри, не нужна ли помощь», «Посмотри, Артем расстроен», «Сделаем вместе» и т.д.). Детям предлагались упражнения-поручения, в которых необходимо было помочь няне, воспитателю, сверстнику, малышу, бабушке и т.п. Большое значение уделяли групповым поручениям (2-4 человека). Организация коллективной деятельности требовала от педагога подготовки, тщательного продумывания места и роли каждого ребенка в деятельности. Коллективными делами были: подготовка к спектаклю (изготовление декораций, костюмов...), уборка помещения, коллективная работа на территории (например, постройка снежного городка), изготовление подарков родителям, малышам, изготовление кормушек для птиц, работа на участке по уходу за растениями (посадка, прополка, полив) и организации клумб и т.д. Организуя упражнения-поручения по уходу за животными в уголке природы, мы обращали внимание детей на условия, в которых живет питомец, на необходимость заботиться о нем, учили выражать эту заботу в конкретных действиях (убирать клетку, кормить), замечать особенности поведения питомца (ситуации дискомфорта – не убрано в клетке, не поставлена чистая вода и т.д.). Использовали показ, образец, пример, инструктаж. Игровая форма организации деятельности позволяла поддерживать интерес воспитанников, способствовала повышению эффективности воздействия.

Воспитание чуткости осуществлялось и в процессе учебной деятельности. Важным фактором выступало содержание занятий. Например, на занятиях по развитию речи мы вместе с детьми анализировали тексты с нравственным содержанием. Детям предлагались различные упражнения и игры: игровые упражнения, в которых необходимо было соотнести картинку,

где изображена ситуация, с речевым обозначением, подобрать фразу, слово, выразив сочувствие герою ситуации, распределить картинки в 2 группы, оценив поведение героя правильно/неправильно, игра «Незаконченная история», в которой дети предлагали свой вариант поведения героя и демонстрировали его и т.д. На всех занятиях, проводимых воспитателем и сурдопедагогом, мы наблюдали за поведением воспитанников, помогали заметить затруднения товарищей, оказать помощь, создавали ситуации, в которых у детей формировалось умение сочувствовать, оказывать содействие. На занятиях формировалось умение слушать других, развивалась организованность, умение произвольно управлять своим поведением.

Реализация условия взаимосвязи воспитательного воздействия с развитием речи предполагала обогащение словаря лексикой, необходимой для обозначения состояний человека, глагольной лексикой; развитие связной речи, в том числе обучение построению фраз, выражающих реакции ребенка на ситуацию, адресованные «пострадавшему», использование их в различных коммуникативных ситуациях. Речевой материал закреплялся в первую очередь в процессе дидактических игр и специально организованных упражнений с нравственным содержанием, а также на занятиях по развитию речи в процессе знакомства с текстами, работы над темой. В процессе фонетической ритмики осуществлялась работа по развитию понимания речи, по развитию эмоциональной стороны речи. Затем речевой материал закреплялся во всех видах детской деятельности.

Ведущей формой общения выступала устная речь и ее слухо-зрительное восприятие детьми. Дактильная форма речи (всегда в сочетании с устной) использовалась как вспомогательное средство. Материал, предъявляемый в устно-дактильной форме, затем повторялся в устной. Активно использовались таблички. Уже хорошо отработанный речевой материал мог предъявляться на слух.

Согласно реализуемой нами идее, игры и упражнения с нравственным содержанием, способствующие развитию чуткости, включались во все режимные моменты (утренние процедуры, зарядку, занятия, прием пищи и подготовку к нему, прогулку, подготовку ко сну и т.д.).

Создание предметно-игровой среды являлось также важным условием воспитания чуткости. Предметно-игровая среда служила не только источником знаний и опыта, но и способствовала развитию личности ребенка, обеспечивала общение и взаимодействие детей в процессе игр, при выполнении упражнений. При проектировании предметно-игровой среды учитывались социально-психологические особенности детей, особенности их эмоционально-личностного развития, интересы, потребности. Некоторые предметы изготавливались

с участием детей на занятиях по изобразительной деятельности, в свободное от занятий время. Для обеспечения самостоятельных игр детей в группе был организован уголок, где они могли рассматривать иллюстрации к прочитанному тексту, картинки, использованные во время проведения игр и игровых упражнений. Дети имели возможность пользоваться соответствующими табличками. В этом уголке находились игрушки, которые были использованы в играх и упражнениях, выполняемых воспитанниками. Дети имели возможность повторить те действия, которые освоили накануне. В уголке висело зеркало. Дети имели возможность репетировать роль перед зеркалом (при подготовке к театрализованной игре), а также потренироваться самим и «обучить» своих кукол способам выражения сочувствия с использованием зрительного контроля с помощью зеркала. Материал уголка менялся ежедневно (частично или полностью) с учетом «тематики дня» (ситуаций, которые изучались во время проведения игр и упражнений). С помощью предметно-игровой среды создавались условия для самостоятельной игровой деятельности детей в соответствии с возрастными особенностями, индивидуальными потребностями, а также с учетом реализуемых задач педагогического воздействия.

Таким образом, работа по воспитанию чуткости реализовывалась с учетом следующих условий:

- Взаимосвязь воспитательного воздействия с развитием речи.
- Использование в работе разных видов восприятия речи.
- Активное использование самых разных наглядных средств (иллюстрации, пиктограммы, таблички и т.д.) и разнообразных видов практической деятельности.
- насыщение деятельности детей в разные режимные моменты доступным и эмоционально – значимым для дошкольников нравственным содержанием.
- Активное использование практических методов воздействия.
- Создание предметно-игровой среды.
- Взаимодействие специалистов.
- Реализация индивидуального подхода с учетом уровня развития речи ребенка, уровнем его нравственного развития.
- Учет механизмов развития чуткости и особенностей формирования этого качества (а также особенностей нравственного развития в целом) у глухих и слабослышащих дошкольников.

Учет и реализация указанных педагогических условий способствуют повышению эффективности работы по воспитанию чуткости у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

#### Библиографический список

1. Актуальные вопросы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с нарушениями слуха / под ред. А.Н. Солодовниковой. – Новокузнецк: ИПК, 2003.
2. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М: Мысль, 1976.
3. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология. – М., 2002.
4. Головчиц, Л.А. Дошкольная сурдопедагогика. – М.: Владос, 2000.
5. Словарь по этике / под ред И.С. Кона. – М.: Политиздат, 1992.
6. Морозова, Н.Г. Развитие нравственных отношений между глухими детьми дошкольного возраста // Дефектология. – 1985. – № 3.
7. Гришин, Д.И. Жизненные ситуации с нравственным содержанием. – М., 1987.

#### Bibliography

1. Pressing questions of correction-developing training and education of children with a hearing disorder / edited by A.N. Solodovnikov. – Novokuznetsk: IPK, 2003.
  2. Aseev, V.G. Motivatsiya of behavior and formation of the person. – Moscow: Thought, 1976.
  3. Bogdanova, T.G. Surdopsihologija. – M., 2002.
  4. Golovchits, L.A. preschool deaf-and-dumb pedagogy. – M.: Vladivostok, 2000.
  5. The dictionary on ethics / edited by I.S. Kona. – M.: Politizdat, 1992.
  6. Morozova, N.G. Development of moral relations between deaf children of preschool age // Defectology. – 1985. – №3.
  7. Grishin, D.I. Reality situation with the moral maintenance. – M, 1987.
- Статья отправлена в редакцию 14.03.2011*

УДК 37.01: 39

*Ekeeva E.V. ETHNOPEDAGOGICAL EXPEDITION AS A COMPLEX FORM OF SPIRITUALLY-MORAL EDUCATION OF SENIOR PUPILS.* Abstract: In the article the program of the organization of ethnopedagogical expedition as a complex form of spiritually-moral education of senior pupils is offered.

*Key words:* ethnopedagogics, spirituality, morality, education, expedition.

**Э.В. Екеева**, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

## ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕДИЦИЯ КАК КОМПЛЕКСНАЯ ФОРМА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье предлагается программа организации этнопедагогической экспедиции как комплексной формы духовно-нравственного воспитания старшеклассников.

*Ключевые слова:* этнопедагогика, духовность, нравственность, воспитание, экспедиция.

В деле воспитания у обучающихся старших классов интереса к национальной культуре недостаточно ограничиваться использованием ономастики лишь в рамках учебных программ процесса обучения. Поэтому следующим этапом данного процесса должно быть деятельностное участие учащихся в ономастическом исследовании. Только активно, самостоятельно участвуя во всех делах, связанных с изучением национальной культуры, в том числе этнической ономастики, можно воспитать интерес к национальной культуре. Одним из таких форм организации воспитания являются школьные экспедиции, которые по продолжительности делятся на долговременные и кратковременные экспедиции.

Основных методов исследования и сбора этнопедагогических, ономастических материалов два – маршрутный и кустовой. При маршрутном исследовании экспедиция перемещается в области изучения по непрерывному «линейному» маршруту с последовательными остановками в каждом пункте изучения на два-три дня для сбора материалов.

При кустовом исследовании в области изучения намечаются главные, базовые пункты изучения, а ближайшие населенные пункты обследуются для проверки и уточнения сведений, полученных при сборе материалов в базовом пункте.

Изучая культуру, вернее и обоснованнее воспользоваться методом массового, сплошного или статистически-выборочного исследования [1].

Применение того или иного вида обследования определяется задачами экспедиции и конкретными условиями работы. Используются различные виды анкет. Анкета-вопросник, содержащая группу вопросов, на которые необходимо получить ясные и полные ответы. Наиболее употребительны два типа анкет:

1) анкеты, на которые самостоятельно отвечает местное население;

2) анкеты, которыми руководствуются сами учителя в процессе полевой работы.

Анкеты второго типа в свою очередь подразделяются на анкеты, составленные заранее при подготовке к экспедиции (так называемые тематические анкеты анкеты-бланки), и анкеты, составляемые на месте в полевых условиях. Основное требование к таким анкетам – ясная и четкая формулировка вопросов с тем, чтобы получить точные и определенные ответы. Анкеты этого типа не должны быть перегружены вопросами.

Тематические анкеты чаще всего охватывают своими вопросами одну определенную тему. Цель работы с такими анкетами – получить сравнимый массовый материал по определенному кругу вопросов.

В отличие от предыдущих, анкеты-бланки содержат небольшую группу вопросов. Предназначены они для получения массового сравнительного материала по узкому кругу вопросов, но на широкой территории.

Анкетное обследование рекомендуется главным образом для изучения современности. Во-первых, анкеты позволяют собрать массовый доступный статистической обработке мате-

риал. Во-вторых, массовый анкетный материал открывает возможность путем сравнения данных, собранных в разное время, проследить динамику и закономерности развития явлений современной культуры. Необходимо сочетание анкетного метода с другими видами полевых работ, постоянная проверка анкетных данных с результатами обследования, полученными по другой методике, обеспечивают необходимую полноту и достоверность собираемых сведений.

Подготовка экспедиции складывается из двух различных по своему характеру процессов: первый – теоретическая подготовка экспедиции, второй – материальное обеспечение экспедиционных работ.

Теоретическая подготовка экспедиции состоит в том, что будущие участники экспедиции определяют, что уже известно по намеченной теме (или темам) экспедиции и, исходя из этого, определяют объем и задачи предстоящих полевых исследований. Для этого в первую очередь изучается литература, откуда извлекаются все конкретные данные (описания, рисунки, фотографии и прочие материалы) о культуре [2].

Теоретическая подготовка экспедиции завершается составлением программы, в которой указываются:

- общая проблематика экспедиции;
- перечень тем экспедиции, т.е. тех сторон культуры народа, по которым будут собираться полевые материалы, необходимые для решения главной проблемы (или проблем);
- район работы экспедиции, ее маршрут;
- сроки работы экспедиции и расчет работы на отдельных отрезках маршрута;
- состав участников экспедиции и закрепленная за каждым из них отдельная тема или часть темы (раздел);
- краткие методические разработки, где перечисляются основные особенности культуры, на которые следует обратить особое внимание, и основные приемы исследования (опрос, анкеты и т.п.).

Основными видами полевых работ являются:

- личные наблюдения исследователей;
- опрос населения (работа с информаторами);
- фиксация вещественных материалов;
- сбор этнографических коллекций.

Личные наблюдения исследователя в экспедиции дают данные по самым различным вопросам. Необходимо каждому участнику экспедиции вести дневник, куда записываются все полезные сведения, незафиксированные в полевых записях или в других документах; предварительные выводы, сделанные во время полевых работ. Систематическое ведение дневника особенно полезно для начинающих полевых работников, т.к. оно развивает наблюдательность, помогает систематизировать наблюдения, приучает делать обобщения.

Сбор материалов путем опроса информаторов из местного населения составляет важную часть полевой работы учителя, но предварительно получить сведения о нужных информаторах, беседа с которыми начинается с того, что исследователь (учитель, ученик) объясняет цель своего визита.



Рекомендуется опрос информаторов вести вдвоем, когда один из участников ведет беседу, а другой фиксирует вопросы и ответы на них. Основное требование к фиксации вещественных материалов – точность передачи встречающихся явлений и объектов и их основных особенностей, включающая в себя:

- описание предметов или явлений;
- графические приемы: рисование, черчение, копирование;
- запись на диктофоне;
- фотографирование;
- съемка планов.

Материалы, собираемые в ходе полевых исследований, фиксируются в различных документах. Поэтому приведем некоторые правила ведения полевых документов.

Полевые тетради нумеруются (каждый лист), где записи ведутся на одной стороне листа.

Запись каждой новой беседы с информатором начинается с новой страницы. Вначале указываются: место записи, основные данные об информаторе, кто вел запись беседы и дата записи.

Экспедиции бывают следующих направлений: этнографические, общераеведческие, ономастические и т.д. В нашем исследовании рассматривается новое направление – этнопедагогическое направление как одна из организационных форм учебно-воспитательного процесса.

Известно, что при всем разнообразии содержания ученических экспедиций есть у них и много общего, которое касается их организационно-педагогического обеспечения. Из их анализа мы составили и программу и разработали рекомендации по организации этнопедагогической экспедиции, которые предусматривают организационно-методические условия обеспечения школьных экспедиций для воспитания интереса и приобщения школьников к национальным традициям, культуре.

Программа и рекомендации были апробированы в Купчегинской и Балыктуюльской средних школах Республики Алтай, в которых организована кружковая работа по этнической ономастике.

Другими словами, создавая единую систему педагогической работы по этнической ономастике, всю подготовительную к экспедициям работу проводили в системе кружковой деятельности. Она включала ознакомление с теорией изучаемых вопросов ономастики и этнопедагогики.

В итоге проведенного эксперимента выявлены следующие *организационно-методические условия*, которые способствуют развитию ученических экспедиций:

1. На подготовительном этапе помимо тщательной подготовки, начиная от снаряжения, кончая тренировочными походами и упражнениями, мы нашли обязательными:

а) самостоятельность учеников в проведении подготовительной работы;

б) маршрут изучается и по нему составляется карта совместно с руководителем экспедиции, причем ежегодно меняются маршруты и состав экспедиции;

в) каждый член экспедиции должен овладеть умениями и навыками поисковой, исследовательской деятельности и наличие современных технических средств (наблюдать, интервьюировать, фиксировать-фотографировать, записывать);

д) должна вестись психологическая подготовка школьников, выявляющая наличие воли, находчивости, смекалки, выдержки, физической подготовки. Все эти требования были включены в программу подготовительного этапа экспедиционного исследования.

2. Особое внимание мы уделяли в процессе подготовки и проведения экспедиции на сбор материала об этнопедагогических воззрениях народов на основе ономастики. Отсюда следует, что школьники должны пройти хорошую поисковую и исследовательскую подготовку в течение учебного года.

3. В программу экспедиционного исследования необходимо включить общественно полезную работу. Это связано с тем, что целесообразным является переход от наблюдения к активному исследованию, которое включает в себя практиче-

скую деятельность школьников, т.е. чтобы глубоко осмыслить те или иные этнокультурные традиции нужно на некоторое время «погрузиться в этническую среду». В теории это называется социализацией личности – результата межличностного ролевого общения в условиях определенной социокультурной среды.

4. Педагогическое руководство в процессе экспедиции должно обеспечить с одной стороны, самостоятельность и творчество учащихся в решении вопросов, а с другой стороны – требовательность по отношению к руководителям групп при выполнении заданий. А также руководитель должен направлять мысль ученика на сбор нужной информации (материала) и помочь увидеть свои ошибки или выбрать более эффективный метод работы [3].

Учитывая все вышеуказанные требования, нами была составлена программа этнопедагогической экспедиции, которая была реализована в работе с сельскими школьниками. Данная программа предусматривает следующие *цели и задачи экспедиции*:

- изучение ономастики (антропонимов, топонимов, этнонимов, мифонимов, космонимов);
- изучение народных традиций Алтая;
- использование народного опыта воспитания и образования в учебно-воспитательном процессе.

Работа экспедиции организуется по следующим *основным направлениям*:

- историческое (обследование памятных мест, исторических памятников, сбор исторических сведений);
- этнографическое и этнологическое (изучение быта и культуры народа) [2];
- фольклорное (сбор и запись жанров устного народного творчества: песен, сказок, былин, преданий, загадок и др.);
- этноономастическое (сбор антропонимов, этнонимов, топонимов, мифонимов, космонимов и других ономастических имен с выделением их этнопедагогических функций);
- этнопедагогическое (изучение народного опыта воспитания и обучения, к которым относятся: трудовое, нравственное, экологическое, эстетическое и другие виды воспитания) [1];
- этноэкологическое (изучение экологической обстановки местности, выявление особенностей экологических знаний этносов, проживающих в данной местности).

Предварительно старшеклассников необходимо распределить по группам, например, историков, этнографов и этнологов, фольклористов, ономастов, этнопедагогов, экологов. Следовательно, задания школьниками будут выполняться по группам и следующего содержания:

*Задание историкам:*

1. Обследовать памятные места, исторические памятники, в том числе и археологические, собрать необходимые сведения и связанные с ними легенды и предания.

2. Составить карту исторических памятников.

3. Сфотографировать обнаруженные памятники.

*Задание этнографам и этнологам:*

1. Изучить национальный состав населения села (района, области, республики, а также наличие и происхождение родов).

2. Собрать предметы, характеризующие прикладное искусство, народные промыслы и быт народов (национальный костюм, шитье из меха и шкур, плетение, вязание, посуда, орудия труда и прочие).

*Задание фольклористам:*

1. Зафиксировать в тетради (на диктофоне) тексты произведений устного народного творчества (частушек, песен, пословиц, былин и других), а также описать особенности народных танцев, инструментов, народных игр, забав и состязаний.

2. Выяснить педагогические возможности всех жанров устного народного творчества: песен, сказок, былин, преданий, загадок и др.

*Задание ономастам:*

1. Зафиксировать местные географические названия (микротопонимы) и составить, например, «Топонимическую карту села Купчегень», выяснить этимологию микротопони-

мов, а также изучить версии их происхождения, т.е. записать со слов старожилых села и охотников, связанные с ними легенды и предания.

2. Зафиксировать этнонимы, антропонимы (личные имена, фамилии и прозвища, в частности имена-педагогизмы), мифонимы, космонимы и другие ономастические имена, выяснить их происхождение.

*Задание этнопедагогам:*

1. Изучить традиционную культуру воспитания этносов, проживающих в селе (районе, области, республике).

2. Записать в тетради (на диктофоне) интервью со старожилыми села об особенностях воспитания мальчиков и девочек в семье.

*Задание этноэкологам:*

1. Собрать информацию об экологической культуре народов, населяющих данную местность.

2. Изучить особенности применения экологических знаний народов в современных условиях [3].

Для работы экспедиции необходимо педагогическое руководство, обеспечивающее самостоятельность и творчество в решении всех вопросов. Роль руководителя экспедиции многогранная, прежде всего, организаторская. Поэтому он должен быть уважаемым, требовательным, демократичным. Руководитель должен постоянно, ненавязчиво направлять учеников, обладать практическими навыками работы, а также хорошо знать маршруты экспедиций, т.к. они меняются каждый год. Только в этом случае можно провести экспедиционное исследование, способствующее:

- укреплению коллективного характера поведения, основанного на принципах ответственной зависимости и взаимопомощи;

- проявлению самостоятельности, творчества, и развитию на их основе самовоспитания, самообразования;

- воспитанию интереса к национальной культуре.

Преимущество в организации экспедиций имеют сельские школы. Это объясняется тем, что, во-первых, сельская школа находится в непосредственном природном окружении; во-вторых, сельские школьники гораздо чаще встречаются с бытовыми, воспитательными традициями своего народа, т.к. именно на селе наблюдается наибольшая их живучесть, преемственность поколений в передаче опыта физического воспитания и обучения разумного существования человека в окружающей его природе.

Вся экспедиционная деятельность старшеклассников идет через непрерывное общение с окружающим миром, с природой из важнейших принципов педагогики – связи обучения и воспитания с жизнью.

Таким образом, этнопедагогическая экспедиция, являясь комплексной формой воспитания старшеклассников, оказывает огромное влияние на становление нравственных черт у старшеклассников: самостоятельности, активности, ответственности, дисциплинированности, взаимопомощи, взаимовыручки, смелости, уважительного отношения к традициям своего и других народов, пожилым людям, гуманного отношения к детям, гордости за свой край и народ.

#### Библиографический список

1. Волков, Г.Н. Этнопедагогизация целостного учебно-воспитательного процесса. – М., 2001.
2. Обухов, А.С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростка в пространство культуры // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник / сост. и ред. А.С. Обухов. – М., 2001.
3. Екеева, Э.В. Этническая ономастика в воспитании у старшеклассников интереса к национальной культуре: монография. – М., 2007.

#### Bibliography

1. Volkov, G.N. Ethnopedagogy of the entire teaching process. – Moscow, 2001.
2. Obuhov, A.S. The research work as a way of entering the cultural space by teenagers // The development of research activity among students: Teaching methods journal / Compiled and edited by A.S. Obuhov. – Moscow, 2001.
3. Ekeyeva, E.V. Ethnic onomastics in the process of raising of interest to national culture among high school students: monograph. – Moscow, 2007.

*Статья поступила в редакцию 28.03.11*

УДК 796

**Kalita M.V. Fateev V.A. SOCIAL ROLES IN THE STRUCTURE OF GAME DUTIES OF MEMBERS OF SPORTS COLLECTIVE AS DETERMINANT EXPECTATION OF THE COOPERATING SUBJECTS.** In this article we cast questions of the roles in the sport command and see the question of role behavior of sportsmen is taken up. Besides it in the we take article conditions of the organization commands actions, level structure, and also the dependence of level of prestige from taken position reveal.

**Key words:** **expectation, a social role, an external and internal substructure, role carrier**

**М.В. Калита, преп. АлтГПА, г. Барнаул; В.А. Фатеев, преп. АлтГПА, г. Барнаул,**  
E-mail: kalita1981@yandex.ru

## СОЦИАЛЬНЫЕ РОЛИ В СТРУКТУРЕ ИГРОВЫХ ОБЯЗАННОСТЕЙ ЧЛЕНОВ СПОРТИВНОГО КОЛЛЕКТИВА КАК ДЕТЕРМИНАНТА ЭКСПЕКТАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВУЮЩИХ СУБЪЕКТОВ

В данной статье рассматриваются вопросы распределения ролей в спортивной команде, освещается вопрос ролевого поведения спортсменов. Помимо этого в статье раскрываются условия организации действий команды, ранговая структура, а также зависимость уровня престижа от занимаемой позиции.

**Ключевые слова:** **экспектация, социальная роль, внешняя и внутренняя подструктура, носитель роли.**

В любом виде совместной деятельности люди объединяются в малые социальные группы и достигают успеха на основе взаимопонимания и согласованности усилий. Спортивная деятельность тому подтверждение. Любая спортивная

команда в каждом конкретном виде спорта представляет собой вид "малой" социальной группы, устройство взаимоотношений в которой соответствует известным социально-психологическим схемам и педагогическому плану.

Малой она называется из-за своей малочисленности, а социальной потому, что объединяет людей, имеющих общий социальный признак (отношение к спорту) и выполняющих общественно важные функции в общей структуре общественного разделения труда, а именно – оздоровительные, воспитательные, подготовительную к другим видам деятельности, эстетические, сферы общения и др. Прежде всего для малых групп характерна малочисленность их состава. Минимальный состав такой группы 2-3 человека, максимальный – 20-30 человек. Главным психологическим эффектом малочисленности состава группы является то, что ее члены могут непосредственно общаться друг с другом, вступать в личные контакты. В результате этого в группе помимо функциональных, деятельностных, общественных отношений, обусловленных социальными условиями и видом деятельности, возникает сеть эмоционально-психологических отношений, которые тесно переплетаются с деятельностными и придают группе новые социально-психологические качества.

При этом спортивная команда представляет собой динамичную структуру, изменяющуюся под влиянием внешних и внутренних причин, и в которой переплетаются соревновательные, спортивные и социальные роли членов команды [1, с. 88].

Члены спортивных групп имеют характерные для них социальные роли, которые базируются на игровых обязанностях (центральной, разыгрывающей, капитан, специалист по выполнению штрафных бросков и т. п.). Роли в группах определяются комплексами функций и задач, необходимых для их решения. В спортивных группах со временем образуются стабильные ассоциации соответственно установкам о принадлежности функций тому, или иному спортсмену. Каждая роль детерминируется своей функцией социального взаимодействия или кооперации, т. е. успешными или неуспешными взаимодействиями. Обычно роли в спортивных командах соответствуют определенному статусу, где носители активных ролей наделяются, как правило, наибольшим престижем. Этот повышенный статус приводит к повышению самооценки носителя определенной роли в социальных группах детерминированы также их личностными особенностями. Поскольку спортсмены должны уметь при изменении условий меняться ролями, необходимо в учебно-тренировочном процессе уделять этому особое внимание. Тренеры должны подбирать исполнителей ролей с учетом их индивидуальных особенностей, делая акцент на инициирование как похвалы, так и порицания. И все же ролевое поведение будет детерминироваться не только особенностями самих носителей ролей, а в первую очередь ожиданиями (ожиданиями определенных действий) со стороны других членов команды.

В «успешной» группе всегда четко выделены обязанности и роль каждого отдельного игрока, роли и взаимодействие между ними при учете ролевых ожиданий (ожиданий группы), которые в большей мере влияют на эффективность кооперации в спортивной команде [1, с. 99-100].

Каждый спортсмен в команде занимает определенное место, или позицию, которой соответствует соответствующее поведение, выработанное в данной социальной группе, или роль. Роль – это, по сути предписание, которое реализуется в конкретном реальном поведении. Несоответствие между личностными качествами человека и той ролью, которую он должен выполнять в команде, приводит к эмоциональному напряжению, стрессу. Причиной этого часто бывает недоучет тренером коммуникативных особенностей спортсмена – способности его к общению – и ориентировка при назначении той или иной роли только на физические данные. Ролевая и статусная (позиционная) определенность имеют исключительно большое значение для эффективной деятельности спортсмена в команде, так как укрепляют его базовые ценностные ориентации, а неопределенность положения расшатывает структуру последних, способствуя формированию противоречивых установок, конформизма, снижению психической устойчивости, приводя к неврозу.

Поэтому тренер, работающий с командой, готовящейся к ответственным соревнованиям, должен особое внимание уделять запасным спортсменам (резерву команды), роль и статус которых не всегда достаточно определены.

Помимо того, что роли могут формировать поведение и мысли людей, принадлежащих к группе, они способствуют прояснению обязанностей членов команды. С другой стороны, в группе возможен, так называемый, ролевой конфликт – стресс, возникающий при невозможности совмещения двух ролей, исполняемых членами группы [2, с. 112].

Одним из основных условий организации действий команды является распределение функций между отдельными игроками, которые определяются с учетом того, что команда выполняет две стороны игровой деятельности – нападает и защищается.

В баскетболе сформировалось следующее разделение игроков по функциям: игроки задней линии, игроки передней линии и центровые игроки.

Однако современная игра выдвигает требование к игрокам, независимо от выполняемых ими функций при овладении всем арсеналом средств и способов ведения игры как для действий в нападении, так и для действий в защите.

Таким образом, формирование каждого игрока проходит по двум, взаимосвязанным между собой направлениям: совершенствование в универсальных навыках игры и в навыках, специфических для выполнения своих функций.

Конечно, это не значит, что распределение игроков по функциям потеряло свой смысл и полная универсализация без распределения по функциям нецелесообразна, поскольку не учитывает морфологические данные игроков, их склонности и способности к выполнению той или иной функции. Рациональное распределение игроков по функциям создает условия для более полного раскрытия ими своих способностей, а следовательно, и для более полноценного использования игроков в интересах команды. Всесторонняя подготовка игроков должна служить им базой для совершенствования своих функций.

Формирование формальной структуры осуществляется в учебно-тренировочной и соревновательной деятельности благодаря приказам, распоряжениям, указаниям вышестоящих организаций, и требований тренера и взаимоотношениям спортсменов.

Формирование неформальной структуры осуществляется в учебно-тренировочной и соревновательной деятельности благодаря определенной «степени свободы» развития связей в группе, основанных на симпатии, взаимном предпочтении, общих интересах и потребностях. Это нерегламентированные, спонтанно возникающие нормы поведения и действия.

Формальная структура объединяет индивидов в группу, регулирует частоту контактов, плотность и качественную их сущность. В этом проявляется сдерживающая функция формальной структуры по отношению к неформальной. Нарушение сдерживающей функции характеризуется снижением дисциплинированности, ответственности за свои действия, ухудшением поведения, нарушением субординации. Группа перестает отвечать тем задачам, ради решения которых она была создана.

В соответствии с делением структуры спортивной группы на формальную и неформальную, её члены взаимосвязаны формальными (в процессе тренировок, соревнований) и неформальными (вне спортивной деятельности) отношениями. Вместе с тем, нужно отметить, что кооперация и конкуренция в процессе деятельности включены в формальные отношения [2, с. 234].

Определившись с делением структуры спортивной группы, рассмотрим формальные взаимоотношения.

Формальная (официальная) структура представляет собой систему связей, заключающих в себе права и обязанности того или иного члена группы в зависимости от его роли (амплуа) в данной спортивной деятельности. Она характеризуется «ролевыми взаимоотношениями участников по принципу должностных или ролевых прав и обязанностей» [3, с. 130]. В фор-

мальной структуре группы позиция каждого члена команды соответствует его функциям, которая соответствует официальному статусу.

Основу системы деловых взаимоотношений в спортивно-игровой деятельности составляют технико-тактические действия игроков, пространственно-временные соотношения, регламентируемые спортивными правилами и ролевыми функциями игроков команды.

Формальная структура объединяет индивидов в группу, формирует основу для личного контакта. Наряду с этим ей свойственна регуляция частоты этих контактов, плотность и их качественную сущность. Сдерживающая функция формальной структуры по отношению к неформальной проявляется именно в этом. Вместе с тем, при совпадении или перекрывании формальной структуры, неформальная структура становится ведущей и этот процесс сопровождается нарушением субординации в системе «тренер-спортсмен», снижением дисциплины, снижением личной ответственности, критической оценки поведения.

В противоположность этому, формирование отношений только на основе инструкций, с учетом ролевых действий и формальных статусов, может привести к незнанию и непониманию личностных и профессиональных качеств друг друга, по причине отсутствия эмоциональных связей, и в итоге к образованию конфликта.

В целом, полное соответствие структур – явление не желательное, так как ведет к окостенению системы и формирует замкнутый круг коммуникаций.

Предметом нашего рассмотрения является ранговая структура спортивной команды, отражающая иерархическую дифференциацию игроков по степени их значимости для команды. Действительно, одного беглого взгляда достаточно, чтобы убедиться в неравнозначности занимаемых спортсменами позиций. Несмотря на общность цели, стоящей перед каждым игроком, конкретные задачи и средства их решения, объем и содержание действий, контроль и санкции широко варьируются в зависимости от положения, занимаемого

спортсменом в команде. Некоторые позиции, которые связаны с более широким объемом действий и более широкими полномочиями, признаются высшими, другие, неудовлетворяющие этим условиям, низшими.

Таким образом, разные игроки несут разную степень ответственности за успешность выступления команды, и чем выше мера ответственности, тем выше ранг занимаемой позиции. В соответствии с этим игроки команды являются носителями различных социальных ролей, отличающихся разной степенью профессиональной и общественной признательности, а следовательно, и разным уровнем престижа.

Исходной единицей ранговой структуры является позиция, которой всегда соответствует определенная роль, где ранговое место является неотъемлемым атрибутом формальных и неформальных групп и находится в диалектическом взаимодействии с поведением и достижениями человека, определенным образом влияя не только на уровень его притязаний, но и на формирование самооценки. Принадлежность индивида к той или иной позиции характеризует степень реализации групповых и общественных норм, поскольку формирование ранговой структуры вообще, и установление рангового порядка в частности, означает формирование определенных систем и требований, выдвигаемых группой к обладателям данной позиции.

Таким образом, ранговая структура спортивной команды является специфической социальной ситуацией для ее членов, а система позиций – определенной ценностью, входящей в систему значений, регулирующих поведение и деятельность спортсмена.

Итак, организационная структура спортивной команды предполагает наличие внешней (формальной – руководства) и внутренней (неформальной – лидерства) подструктур. Несмотря на определенную независимость, они находятся во взаимосвязи и взаимопроникновении, особенно в спортивной команде, достигшей в своем развитии уровня коллектива, где обе подструктуры существуют в единстве и между ними отсутствуют противоречия [3, с. 29-31].

#### Библиографический список

1. Спортивная психология в трудах зарубежных специалистов: хрестоматия / сост. и общ. редакция И.П. Волкова, Н.С. Цикуловой. – М.: Советский спорт, 2005.
2. Жмарев, Н.В. Управленческая и организаторская деятельность тренера. – К.: Здоровье, 1986.
3. Богданова, Д.Я. Социально-психологическая характеристика спортивного коллектива: лекции для студентов ИФК. – Л., 1977.

#### Bibliography

1. Sports psychology in works of foreign experts: chrestomathy / I.P. Volkova, N.S. Tsikulovoj's edition. – M: the Soviet sports, 2005.
2. Shmarev, N.V. administrative and organizing activity of the trainer. – K: Health, 1986.
3. Bogdanova, D.J.A. Socially the characteristic of sports collective: Lectures for students ИФК. – Л., 1977.

Статья поступила в редакцию 28.03.11

УДК 338.48 : 351.858.001

**Veretnova N.F. CULTURAL TOURISM ANIMATION POTENTIAL.** In the article cultural animation directed at satisfaction of the need for spiritual development of personality through introduction of cultural and historic heritage in the places of tourist stay is considered.

**Key words:** cultural tourism, animation forms, animation socio-cultural objects, cultural animatio.

**Н. Ф. Веретнова, соискатель КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: veretnovanelli@mail.ru**

## АНИМАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КУЛЬТУРНОГО ТУРИЗМА

В статье рассматривается культурная анимация, направленная на удовлетворение потребности в духовном развитии личности через приобщение к культурно-историческому наследию.

**Ключевые слова:** культурный туризм, формы анимации, социально-культурные объекты анимации, культурная анимация.

Прошедший XX век, наряду со многими феноменальными событиями и явлениями в жизни мирового сообщества, продемонстрировал огромный скачок в развитии туризма. Сегодня туризм возглавляет список важнейших социально-

экономических отраслей мировой экономики. Его благотворное влияние на развитие политических, социально-экономических, культурных связей и межличностных отношений в международном масштабе становится очевидным

фактом, определяющим стиль жизни миллионов людей на нашей планете.

Однако Россия, обладая колоссальным потенциалом туриндустрии, занимает весьма скромное место на мировом рынке туристских услуг. На ее долю приходится только 1,5% мирового туристского потока. Вместе с тем, эксперты Всемирной туристской организации (ВТО) не исключают, что Россия может подняться на 5 место в мире по объёму предоставляемых туристических услуг, пропустив вперед лишь Францию, Испанию, Великобританию и Италию.

Все более значимый вес на рынке туристических услуг приобретает культурный туризм. Как показывает анализ литературы и публикаций по данной проблеме, вопросам культурного туризма в нашей стране сегодня уделяется еще недостаточно внимания, как со стороны туристических фирм, так и со стороны самих учреждений культуры. Ускоренное обновление продукции и изменение ассортимента услуг – необходимое условие выживания туристических фирм на рынке в условиях экономического кризиса. Это в значительной степени связано с развитием анимации в туризме.

Актуальность проблемы анимации заключается в ее культурном и экономическом аспектах, так как ускоренное обновление продукции и изменение ассортимента услуг есть необходимое и главнейшее условие выживания туристических фирм на рынке. Анимация – виды оживления не только в туристских путешествиях, но и в спорте, праздниках, обрядах, и в других видах проведения свободного времени человека.

Анимационный подход в туризме получил распространение как поиск инноваций в результате развития конкуренции на рынке туристических услуг. Наиболее точное определение понятия анимации в туризме – это системная деятельность по разработке и осуществлению специальных программ проведения свободного времени туристов. Сюда могут входить анимационные шоу, музейные мероприятия, например, когда туристов и экскурсантов на экспозиции встречают «ожившие» исторические персонажи или когда вечером в гостинице организуется шоу, но не созерцательное, а с непосредственным активным участием туристов [1].

Множественность функций туристской анимации обусловила разнообразие анимационной деятельности и, соответственно, анимационных программ и мероприятий. Сегодня уже можно назвать такие понятия, как «гостиничная анимация», «рекреационная анимация», тесно связанные с понятием «туристская анимация». Важно подчеркнуть, что в любом случае они относятся к понятию «культурный туризм».

Туристская анимация может характеризоваться такими основными признаками, как: важность, актуальность анимации; приоритетность анимации по сравнению с другими услугами; объем анимационных программ; качество содержания анимационных программ.

Более подробно мы остановимся на культурной анимации, направленной на удовлетворение потребности в духовном развитии личности через приобщение к культурно-историческим, культурно-досуговым, этнокультурным образцам и народному художественному творчеству на месте пребывания туриста.

Объектами анимации выступают места предложения туристам анимационных программ. Анимации различаются по месту проведения: в дороге, в клубе, в гостинице, на природе и т. п. Наиболее часто используемые социально-культурные объекты анимации – это музеи, музеи-заповедники, театры, филармонии, памятники истории и культуры, культурно-досуговые учреждения. Мировая практика свидетельствует, что возможности анимации в туризме колоссальны. Анимационные программы также могут включать: пребывание туристов в ландшафтно-природных и парковых зонах, участие в спортивных играх и состязаниях, танцевальных вечерах, карнавалах, играх, занятиях, фестивалях, конкурсах и смотрах, массовых праздниках, обрядах и т. п.

В использовании анимаций мы исходим из того, что повышение культурного уровня всегда порождает и повышает интерес к познанию своего края и отечества, а также других народов и цивилизаций, поэтому важно эффективно их пред-

ставить туристу, тем самым усиливая воздействие на эмоции и восприятие предлагаемых услуг.

Содержание анимации может состоять из:

- анимационных туристских маршрутов, то есть туристских поездок ради одной анимационной программы, либо непрерывного анимационного процесса, включающего ряд последовательно выстроенных анимационных услуг. Обычно такие программы предоставляются для индивидуалов и однородных групп, объединенных общими интересами. Они могут быть культурно-познавательными, тематическими, а также предназначенными для замены в различных обстоятельствах любого туристского путешествия;

- дополнительных анимационных услуг, связанных с технологическими перерывами программ обслуживания. Они поддерживают эмоциональный настрой и положительное восприятие всей туристической поездки, а также могут использоваться для заполнения времени поездки в различных обстоятельствах путешествия (переезды, задержки в пути, непогода, отсутствие снега на лыжных трассах и т. п.).

Процесс анимации в туризме, включая подготовку и осуществление актуальных организационных и экономических изменений, складывается из взаимосвязанных фаз, образующих единое целое. В результате этого процесса появляется анимационная инновация. Для осуществления инновационного процесса большое значение имеет диффузия – распространение во времени уже однажды освоенной и использованной анимационной инновации в новых условиях или местах применения. Инновационный процесс имеет циклический характер, и в каждый новый цикл должны быть внесены ориентированные на мультипликацию коррективы. Учет этих моментов будет способствовать созданию гибких систем организации и управления развитием анимации.

Рассматривая анимацию в туризме как одно из направлений социально-культурной деятельности, мы можем констатировать недостаточную глубину исследования ее возможностей в туризме. Так, в исследованиях по туризму 1980–1990-х годов и до настоящего времени отсутствует понимание туристской анимации как формы социально-культурной деятельности. Например, авторы одного из изданий по туризму [2] относят культурно-досуговую деятельность лишь к разряду развлечений, чем значительно принижают социальную роль анимации, как важной составляющей туризма в современном обществе. Причина такого подхода, на наш взгляд, кроется в том, что броские, привлекательно оформленные вывески торгово-развлекательных фирм, (несравнимые с бедными вывесками учреждений культуры) ориентированы на людей, посещающих торговые центры для удовлетворения первоочередных потребностей – покупки товаров питания, одежды и т. п. Они и формируют восприятие культурно-досуговой деятельности только как развлечения.

Н. Г. Можаяева и Е. В. Богинская, утверждают, что современная ситуация характеризуется «разрушением индустрии развлечений, сформированной за предыдущие десятилетия...», но, соглашаясь с тем, что «возникают новые тенденции», подчеркивая рост музеев, профессиональных театров, авторы не видят места массовых учреждений культуры – муниципальных клубов и библиотек – в индустрии гостеприимства.

Однако авторы правы в том, что в условиях роста числа организаций, занимающихся культурно-досуговой деятельностью, туристские организации в поисках способов привлечения потребителей усиливают такое направление, как анимация. Авторы также утверждают, что в России «еще не осознавали, что такой вид развлечений, во-первых, крайне привлекателен для клиентов, во-вторых, способен внести большой вклад в развитие туризма, экономики области, а также оказать значительный социальный эффект» [2, с. 103].

В таком подходе мы усматриваем наличие проблемы слабого взаимодействия между культурно-досуговыми учреждениями и туристскими фирмами. Принципиальное отличие социокультурного пространства России заключается в уникальной системе культурно-досуговых учреждений, находящихся на территории субъектов Федерации и муниципальных образований, расположенных в наибольшей близости к насе-

лению. Если ставится задача расширения потока туристов внутри страны, местного туризма, то анимационная деятельность наиболее качественно будет представлена туристам при участии культурно-досуговых учреждений – клубов и домов культуры, этнокультурных центров, центров декоративно-прикладного искусства и т. п.

Анимационный потенциал культурного туризма находится на пересечении гуманитарной сферы и бизнеса и является одним из наиболее перспективных секторов экономического и культурного развития территории Кемеровской области.

Концепция развития Кемеровской области до 2009 года в разделе «Физическая культура, спорт, туризм» главной целью развития туризма Кемеровской области называет создание условий для развития конкурентоспособной туристкой индустрии. В качестве долгосрочной перспективы приоритетного развития выделен внутренний, въездной, социальный и самодостаточный туризм [3].

Для комплексного и эффективного развития туризма в регионе необходима полная и реалистичная оценка его потенциала. Вопросы развития отдельных отраслей и всего туристского комплекса в целом, проблемы адаптации зарубежного опыта развития туризма активно обсуждаются современными российскими исследователями. Вопросы развития регионального туризма рассматриваются в работах М.М. Ахмирханова, В.И. Бедина, О.В. Воронцовой, И.В. Зорина, В.А. Квартального, В.С. Новикова, Р.Ю. Попова, В.Я. Северного и других авторов. В их трудах отражены общие тенденции поведения субъектов регионального туристического рынка.

В Кузбассе туризм, туристические достопримечательности также являются объектом пристального внимания со стороны журналистов, исследователей и любителей активного отдыха. Однако попыток подойти к вопросу развития туризма в Кемеровской области с научной точки зрения не так много.

Еще в советский период в Кузбассе появилось несколько работ, посвященных отдельным туристским достопримечательностям. В числе заслуживающих внимания следует назвать работы А.И. Мартынова, посвященные Томской Писанице, монографию «Шорский национальный парк». В них рассказывается о природном и культурном достоянии Кемеровской области. В первую очередь эти работы полезны для оценки потенциала и возможностей Кузбасса в туристической сфере.

Труды кузбасских ученых А.И. Мартынова, В.М. Кимеева, А.Н. Садового, О. Горяевой посвящены проблемам поиска путей и методов создания историко-культурного фона для формирования региональной модели развития туризма, особенностям туристской инфраструктуры региона.

Кемеровская область, с одной стороны, – это мощный индустриальный регион с гигантами угольной, металлургической и химической промышленности; с другой стороны, – это край с уникальной природой, многообразной и интересной культурой. Для территории Кузбасса характерно богатство лесных ресурсов, разнообразие флоры и фауны, которые позволяют в отдельных госпромпхозах Кемеровской области осваивать новый вид туризма, в том числе и иностранного – лицензионная охота на медведя и других диких животных.

Наиболее ценные природные объекты Кемеровской области, являющиеся также привлекательными для туристов, получили статус особо охраняемых природных территорий. Наряду с выполнением охранно-воспроизводственных функций, эти территории служат прекрасной базой для развития

туризма на природе (экотуризм, фотоохота, научные экскурсии, наблюдение за птицами и другими представителями флоры и фауны и т.д.).

Горные и экологически чистые сельские районы могут стать привлекательными местами отдыха для иностранных туристов. В отличие от многих зарубежных стран, в России ещё сохранились большие территории нетронутой, экологически чистой природы, что может стать важным условием увеличения количества поездок иностранных туристов в Кузбасс.

Таким образом, можно отметить, что Кузбасс обладает огромным потенциалом развития культурного туризма в силу уникальной природы, истории, национального состава населения. До настоящего времени этот потенциал использовался не в полной мере. Последние годы, однако, отмечены огромным скачком развития культурно-познавательного и экологического туризма в регионе, что во многом определяется поддержкой органов власти.

К факторам, препятствующим более динамичному развитию туризма в регионе, следует отнести недостаточно развитую инфраструктуру, территориальную удалённость и труднодоступность ряда потенциальных туристических объектов, слабое взаимодействие турфирм с учреждениями культуры.

Дальнейшее развитие культурного туризма в Кузбассе должно осуществляться в более тесном сотрудничестве с коллективами художественного творчества, культурно-досуговыми мероприятиями учреждений культуры и искусства театров, филармонии, домов и дворцов культуры клубных и библиотечных учреждений.

Творческая анимация может составлять и отдельные программы туристских поездок, нацеленные на удовлетворение потребностей в творчестве, самореализации личности, принадлежности к единомышленникам и представлении своего творчества с целью признания и установления контактов с близкими по духу людьми через совместное творчество.

В заключение отметим, что анализ публикаций позволяет сказать, что туристские фирмы, особенно гостиничные структуры, стремятся создавать собственные анимационные службы, при этом совершенно недостаточно используют находящиеся на территории учреждения культуры, особенно учреждения клубного типа, центры народного творчества и досуга, снижая тем самым качество анимационных услуг, и недостаточно формируют представления туриста о культурной жизни места пребывания. Решение проблемы развития анимационного потенциала культурного туризма видится в интеграции сфер туризма и культуры через включение туризма в программы развития культуры и мероприятий культурного характера в систему туристских услуг.

Для расширения перечня анимационных услуг культуры необходимо стратегическое и оперативное планирование, реализация системного подхода в решении актуальных проблем туристического бизнеса, четкое определение его организационных и других ресурсов. Это предполагает установление приоритета культурного туризма, как на внутреннем, так и на въездном туристском рынке.

Таким образом, одним из наиболее перспективных и динамично развивающихся видов туризма является анимационный туризм, который в наибольшей степени способен удовлетворять духовные и познавательные потребности туриста. В условиях современной действительности удовлетворение этих потребностей является мощным побудительным мотивом туристической деятельности большей части населения.

#### Библиографический список

1. Гаранин, Н.И. Менеджмент туристской и гостиничной анимации / Н.И. Гаранин, И.И. Булыгина. – М.: Советский спорт, 2004.
2. Можаяева, Н.Г. Туризм / Н.Г. Можаяева, Е.В. Богинская. – М.: ГАРДАРИКИ, 2007.
3. Программа социально-экономического развития Кемеровской области в сфере туризма / <http://www.ako.ru/ZAKON/>

#### Bibliography

1. Garanin, N.I. Menegement of tourist and hotel animation / N.I. Garanin, I.I. Bulygina. – M.: Sovetsky sport, 2004.
2. Mozhaeva, N.G. Tourism / N.G. Mozhaeva, Ye.V. Boginskaya. – M.: GARDARIKI, 2007.
3. Program of social-economic development of Kemerovo region in the sphere of tourism / <http://www.ako.ru/ZAKON/>

Статья поступила в редакцию 28.03.11

УДК 37.013.42

**Ропов А.А. FACTORS INFLUENCING THE ORGANIZATION OF THE HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS IN ART HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.** The article researches the factors influencing the organization of a healthy way of students' life in art higher educational institution. A number of factors concerning organization of a healthy lifestyle of students are suggested. Suggested factors related to the organization of HLS students, regardless of the profile orientation of the institute but some of them highlighted the factors affecting the organization of HLS students of an art institute.

**Key words:** factor, preconditions, a healthy lifestyle, organization of a healthy lifestyle of students.

**А. А. Попов, соискатель НПА, г. Новокузнецк, Email: ahr@kenguki.ru**

## **ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ОРГАНИЗАЦИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ТВОРЧЕСКОГО ВУЗА**

В статье представлены результаты исследования проблемы факторов, влияющих на организацию здорового образа жизни студентов творческого вуза. Предложены факторы, имеющие отношение к организации ЗОЖ студентов независимо от профильной направленности вуза, но среди них особо выделены факторы, влияющие на организацию ЗОЖ студентов творческого вуза.

**Ключевые слова:** фактор, предпосылки, здоровый образ жизни, организация здорового образа жизни студентов.

Причины стремительного ухудшения состояния здоровья населения многочисленны и многообразны. Но среди них ведущими являются те, которые обуславливаются экономическим и социальным положением в России, неблагоприятными факторами среды обитания человека.

Неблагоприятная ситуация в России в последние годы была усугублена затянувшимся социально-экономическим кризисом, что привело к значительному снижению потенциала здоровья населения и поставило задачу улучшения здоровья в разряд актуальных проблем. Трансформационные процессы выявили проблемы популяционного и индивидуального здоровья молодёжи.

К числу факторов *социальной напряжённости*, негативно влияющих на здоровье, относят: углубление дифференциации доходов и потребления; занятость населения и безработицу, бедность и нищету, уровень доступности медицинских услуг, привычного стандарта образования, культуры отдыха, деградацию личности и семьи [1, с. 105]

В документах Всемирной организации здравоохранения укрепление здоровья детей и молодёжи, формирование и развитие здорового образа жизни, борьба с вредными привычками, в том числе профилактика употребления психотропных веществ, выдвинуты как задачи первоочередной важности для развития общества и личности. Очевидно, что в условиях неблагоприятных социальных, экологических и экономических факторов актуализируются проблемы здоровья школьников и студентов.

Социально-экономические аспекты оценки здоровья населения свидетельствуют о недостаточной заботе со стороны государства о его здоровье, не смотря на принимаемые многочисленные меры.

Прямым доказательством этого являются цифры расходов на здравоохранение, физическую культуру, снижение качества питания, нехватка и дороговизна лекарств, медицинской помощи, введение платной медицины, недоверие к бесплатной государственной медицине и др.

Государственные программы «Здоровье населения России», национальный проект «Здоровье» ориентированы на лечение болезней, на соблюдение санитарных норм, а не на формирование здоровья.

Решение вопросов здоровья на государственном уровне требует учёта целого ряда *факторов*, к которым относятся: правовые, социально-экономические, образовательно-воспитательные, семейные, медицинские, культурологические, медицинские, личностные [2]. Безусловно, важны все факторы, отмеченные исследователем в области культурологии [3], но для данной работы особо значимы «образовательно-воспитательные».

Совершенно справедливо исследователи [4, с. 45] считают, что «... решение вопросов здоровья в стране возможно лишь при координации всех государственных и негосударственных институтов, имеющих дело с человеком, без этого невозможно всерьёз приступить к разрешению проблемы» [4, с. 45]. Их точка зрения заключается также в том, что требует устранения целый ряд негативных факторов, например, такой: «в Российской Федерации не существует последовательной и непрерывной системы обучения здоровью; на различных этапах возрастного и образовательного развития человека у него не формируется мотивация здоровья и установка на ЗОЖ и др.» [4, с. 45].

На наш взгляд, в стране не существует приоритета здоровья ни на бытовом, ни на производственном, ни на государственном уровнях; в обществе отсутствует мода на здоровье, а среди определённой части молодёжи, в том числе и студентов, наоборот, существует мода на пиво, курение и другие негативные привычки.

Одной из *предпосылок* необходимости решения проблемы организации ЗОЖ в вузе является уменьшение социальной ценности здоровья; недостаточный уровень общегосударственной идеологии, направленной на ЗОЖ; ухудшение медико-биологических параметров состояния здоровья молодёжи.

Второй *предпосылкой*, на наш взгляд, может быть социально-экономическая, с которой связаны особенности современного профессионального труда и подготовки специалиста.

В настоящее время профессиональное образование находится на этапе принципиальных нововведений. В условиях перехода к рыночной экономике радикально меняются требования к специалистам, работающим в различных сферах общественного производства. Значительная роль отводится таким качествам работника, как психическая устойчивость, физическая выносливость, самостоятельность, профессиональная мобильность, адаптированность в обществе, социализация в жизни.

Третьей *предпосылкой* могут быть организационно-педагогические и методологические изменения в системе образования России: обновление содержания образования на основе требований мировых образовательных стандартов; потребность личности в интеллектуальном, социально-профессиональном и психофизиологическом развитии; учёт социальных условий в педагогической практике; гуманизация отношений в системе образования вуза; эффективность мотивации ЗОЖ; зависимость качества образования от состояния здоровья обучающихся.

К педагогическим *факторам*, влияющим отрицательно на здоровье, относят: авторитарную педагогику; увеличение темпа и объёма учебной нагрузки; недостатки учебных программ и технологий; недостаточный уровень компетентности

преподавателя в вопросах ЗОЖ и здоровьесберегающих технологий; неэффективность системы физического воспитания; низкий уровень двигательной активности обучающихся; неграмотные подходы с точки зрения ЗОЖ к организации обучения, питания; несоблюдение или невозможность соблюдения физиолого-гигиенических требований к организации учебного процесса и предметной среды; недостатки в системе валеологического воспитания и частичное разрушение служб врачебного контроля за состоянием здоровья обучающихся; низкий уровень культуры здоровья участников процесса обучения, недооценка роли проблем организации ЗОЖ обучающихся и др.

Образование как *фактор* активизации борьбы человека за здоровый образ жизни рассматривает Л.П.Сущенко [5, с. 170]. Рассматривая компоненты образования, обучение и воспитание, автор считает, что каждый из них занимает своё место в культивировании ЗОЖ. Функция обучения состоит в создании идеальной формы ЗОЖ конкретного человека. Идеальная форма ЗОЖ студента может превратиться в реальную, как считает исследователь, за счёт воспитательной системы. «Воспитание как элемент образовательных технологий призвано развить навыки студента в практическом освоении ЗОЖ» [5, с. 171]. Рационально используя возможности образования как средства формирования ЗОЖ человека можно в процессе обучения в вузе всемерно использовать имеющийся арсенал образовательных средств воздействия на личность с этой целью. Организация как функция управления, безусловно, имеет большое значение для реализации рационального подхода использования возможностей образования для формирования ЗОЖ студентов в процессе обучения в вузе. В соответствии с предметом нашего исследования, думается, необходимо рассмотреть проблему организации ЗОЖ в рамках построения концепции непрерывности процесса формирования здоровья человека. Такой взгляд обусловлен новым педагогическим мышлением, в основе которого «понимание человека как сложнейшей социально-биологической системы, которая предъявляет ряд требований: овладение методологией системно-интегративного подхода; сформированность системного мышления, позволяющего глубже понять взаимосвязь самосознания, социального поведения человека с его индивидуальными творческими способностями» [3, с. 174].

По мнению ряда исследователей [2-5] решение таких задач требует особой деятельности преподавателей по формированию ЗОЖ. Исходя из этого, предлагается исследователями [3, с. 174-175] и нам это кажется целесообразным, осуществлять отбор и построение содержания образования по различным учебным дисциплинам (валеология, ОБЖ, психология, социальная психология, культурология и др.) в вузе с целью формирования ЗОЖ на основе комплекса гуманистически направленных социальных, социально-психологических, педагогических, биоэтических и философских креативных *факторов*, которые можно объединить в следующие модули: социально-педагогический, научно-теоретический, функцио-

нальный, потребностно-личностный, дидактический, экзистенциально-философский.

Данные Межведомственной комиссии Совета безопасности Российской Федерации по охране здоровья населения в Федеральных концепциях «Охрана здоровья населения» и «К здоровой России» показывают приоритет *фактора* «условия и образ жизни» среди других факторов обеспечения здоровья современного человека: генетические факторы – 15-20 % (по данным ВОЗ – 20%); состояние окружающей среды – 20-25 %, (по данным ВОЗ – 20%); медицинское обеспечение – 10-15 %, (по данным ВОЗ – 7-8%); условия и образ жизни – 50-55% (по данным ВОЗ – 52-52%).

Теоретические и нормативные источники свидетельствуют о том, что ведущими причинами чрезмерного расходования здоровья являются *факторы* нездорового образа жизни: материальное неблагополучие, плохие жизненные условия, слабая социальная поддержка, вредные привычки (курение, пьянство), гиподинамия, физические и психические перегрузки, вредные экологические воздействия, недостаточное образование, дисгармонии интимных отношений, чрезмерные претензии и неудовлетворённость жизнью, неполноценное питание, отклонение от духовных и нравственных норм и другое. Перечисленные причины, безусловно, имеют отношение к большому количеству студентов, обучающихся в вузах.

С целью выявления осведомлённости студентов первых курсов о понятии «здоровый образ жизни», а также оценки состояния их здоровья нами проведён анонимный анкетный опрос 125 студентов. Установлено, что 84% студентов поступило в вуз с различными заболеваниями. При анализе заболеваний по нозологическим формам выяснено, что 54,2 % составляют нарушения со стороны органов зрения (миопия), у 22,4 % студентов обнаружены хронические заболевания ЛОР-органов. Заболевания и отклонения со стороны нервной системы обнаружены у 25% студентов: в виде повышенной тревожности, гипотонии и гипертонии, примерно у 9% студентов; преобладают вегетативная лабильность, нейроциркуляторная дистония у 16% студентов. Хронические терапевтические заболевания отмечают у 59,3 %, из них патология сердечно-сосудистой – 19,1%, патология бронхов и лёгких – 28%. Уже на первом курсе более 80% студентов имеют кариес, удалённые зубы, стоматологические заболевания.

Для осуществления политики ЗОЖ студентов в условиях вуза очень важное место, на наш взгляд, должно быть отведено *организации ЗОЖ студентов*, то есть, важна деятельность по формированию и регулированию определённой структуры организационных взаимодействий посредством совокупности способов и средств, необходимых для эффективного достижения цели ЗОЖ студентов в условиях вуза; подбор, расстановка и согласование действий участников воспитательно-образовательного процесса в направлении ЗОЖ в вузе; мотивация, мобилизация и стимулирование усилий по реализации намеченной цели ЗОЖ студентов в вузе.

#### Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Ленинградского университета, 1968.
2. Здоровье и образование: материалы Международного конгресса валеологов и Третьей Всероссийской научно-практической конференции «Педагогические проблемы валеологии» / под. ред. В.В. Колбанова. – СПб, 1999.
3. Татарникова, Л.Г. Педагогическая валеология. Генезис. Тенденции развития // СПб.: Петроградский и К, 1997.
4. Здоровый образ жизни: сущность, структура, формирование на пороге 21 века: материалы международной научно-практической конференции. – Томск: ТГУ, 1996.
5. Здоровье сберегающее сопровождение воспитательно-образовательного процесса: методическое пособие. Здоровьесберегающая среда в образовательном учреждении / И.А. Свиридова, Т.Н. Семенова, Т.А. Фральцова [и др.]. – Кемерово: КРИПКиПРО, 2005. – Ч. I.

#### Bibliography

1. Ananiev, B.G. Man as the object of knowledge. - Leningrad: Izdatel'stvo Leningrad University, 1968.
2. Health and education. Proceedings of the International Congress of valeologists and Third All-Russian scientific-practical conference "Pedagogical issues of valeology" / Ed. By V.V. Kolbanov. St.-Petersburg 1999.
3. Tatarnikova, L.G. Educational valeology. Genesis. Development trends // St. Petersburg, Publishing House «Petrograd and K», 1997.
4. Healthy lifestyle: nature, structure, building on the threshold of 21st century: materials of the international scientific practical conference. – Tomsk, 1996.
5. Health-saving support educational process. Manual. Gentle health environment at the educational institution / I.A. Sviridov, T.N. Semenova, T.A. Fraltsova etc., 2005. – Part I.

Статья поступила в редакцию 28.03.11



УДК 378

*Yudina A.I., Khorosheva T.A. MODEL OF SOCIAL INTERACTION OF UNIVERSITIES AND SOCIAL PROTECTION INSTITUTIONS ON PREVENTION OF CHILD ABANDONMENT AND MARITAL PROBLEMS.* The article analyzes the main trends of social partnership of universities and social institutions, presents a model of social interaction for the prevention of child abandonment and marital problems.

**Key words:** social interaction, social partnership, the children of «risk group».

**А.И. Юдина**, канд. пед. наук, доц. КемГУКИ, E-mail: yudinaannaivanovna@mail.ru;

**Т.А. Хоросева**, канд. техн. наук, ст. преп. КемГУ, г. Кемерово, E-mail: tkhorosheva@yandex.ru

## МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ И СОЦИОЗАЩИТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА И СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ

В статье проанализированы основные направления социального партнерства ВУЗов и учреждений социальной сферы, представлена модель социального взаимодействия по профилактике социального сиротства и семейного неблагополучия.

**Ключевые слова:** социальное взаимодействие, социальное партнерство, дети «группы риска».

Изменения социально-экономической ситуации в России, произошедшие в последние десятилетия, привели к негативным последствиям в различных сферах жизни, которые отразились на культурных процессах, происходящих в обществе. Негативной тенденцией является кризис института семьи и, как следствие, неуклонный рост количества социальных сирот, преступности в молодежной среде.

В своем послании Федеральному Собранию 2010 президент Д. А. Медведев обозначил приоритетные направления государственной политики в области детства, среди которых особое внимание уделяется поддержке детей, попавших в трудную жизненную ситуацию. Он сделал акцент на следующие проблемные вопросы современного общества: формирование и развитие ценностей здорового образа жизни у молодого поколения; профилактика жестокого обращения с несовершеннолетними; педагогическое сопровождение социализации выпускников детских домов и интернатных учреждений.

Социальное сопровождение детей и подростков, входящих в группу риска, является на данный момент общественно значимым [1; 2]. Само понятие дети «группы риска» считается сегодня общепринятым, однако существуют различные его трактовки [1; 2]. Слово «риск» понимается как возможность, обычно негативного, нежелательного, что может произойти или не произойти. Фактически в данной трактовке речь идет о двух сторонах риска. С одной стороны, это риск для общества, который создают дети и подростки данной категории. Такие дети и подростки нередко становятся правонарушителями, проявляют девиантное поведение, что создает угрозу обществу и гражданам. С другой стороны, риску наиболее подвержены именно дети и подростки, относимые к данной группе: риск потери здоровья, жизни, нормальных условий для полноценной жизни и развития личности. У таких детей обычно нарушены общественные связи, низок уровень социальной адаптации [1-3]. Наиболее часто в литературе встречается следующее определение: «Дети «группы риска» – это та категория детей, которая в силу определенных обстоятельств своей жизни более других подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, ставших причиной дезадаптации несовершеннолетних» [2].

С целью оказания комплексной медико-психолого-педагогической помощи в нашей стране с начала 90-х годов прошлого столетия формируется сеть организаций, направленных на социальную поддержку и реабилитацию детей и подростков данной категории [1; 2].

В системе социальной защиты населения г. Кемерово Кемеровской области четыре учреждения осуществляют работу с семьей и детьми: Центр социальной помощи семье и детям, Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних, Социальный приют для детей, Центр реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями «Фламинго»,

которые являются составной частью различных организационных систем (здравоохранение, образование, органы социальной защиты и др.). Муниципальное учреждение «Центр социальной помощи семье и детям» способствует улучшению социальной обстановки в городе за счет увеличения объема, повышения качества социальных услуг, оказываемых семье и детям, благодаря мобильности осуществления связи с населением. Муниципальное учреждение «Центр реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями «Фламинго» осуществляет деятельность по социализации ребенка с ограниченными возможностями и его семьи, обеспечивая максимально полно и своевременно их адаптацию к жизни. Муниципальное учреждение «Социальный приют для детей», выполняя функцию транзитного учреждения, оказывает экстренную социальную помощь несовершеннолетним, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, а также решает вопросы профилактики безнадзорности и беспризорности. Муниципальное учреждение «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» ведет работу по профилактике безнадзорности и беспризорности, осуществляет социальную реабилитацию несовершеннолетних детей в возрасте от 3 до 18 лет, оказавшихся в «группе риска».

Социальное взаимодействие ВУЗов и учреждений социальной сферы осуществляется через социальное партнерство. Социальное партнерство в образовании – это особый тип взаимодействия образовательных учреждений, в том числе ВУЗов со всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса, нацеленными на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса. Это научное направление динамично развивается. По мнению ученых Смирнова И.П. и Ткаченко Е.В. «... образование так же как и все социальные институты не способно «развиваться как замкнутая самодостаточная система», поэтому необходимо создание механизмов социального партнерства субъектов воспитательно-образовательного процесса [4, С. 16] в направлении профилактики правонарушений и безнадзорности среди несовершеннолетних и их дальнейшего жизнеустройства, обеспечение своевременности и доступности квалифицированной социальной, правовой, психолого-медико-педагогической помощи несовершеннолетним, имеющим различные формы дезадаптации, оказание помощи несовершеннолетним по ликвидации трудной жизненной ситуации в семье ребенка, содействие возвращению несовершеннолетних в семью; оказание помощи в восстановлении социального статуса несовершеннолетних в коллективах сверстников по месту учебы, работы, жительства.

Социальное партнерство мы рассматриваем, как взаимовыгодное сотрудничество субъектов микросоциума, направленное на достижение поставленных целей. На наш взгляд, для развития социального партнерства необходим следующий комплекс организационно-педагогических условий:

- своевременная социально-педагогическая диагностика и ранняя профилактика дезадаптации в семьях города, в том числе в неблагополучных;
- организация социально-педагогической работы с каждым членом проблемной семьи совместно с семьями, имеющими позитивную динамику развития;
- формирование и активизация деятельности семейно-воспитательных групп в городе и трансформация их в приемную семью;
- обеспечение единства социокультурных, медицинских, психологических, педагогических и социально-правовых воздействий на семью;
- учет индивидуальных особенностей каждого члена проблемной семьи и ее типичных специфических черт в целом;
- учет типологических психологических особенностей подросткового возраста и индивидуальных черт каждого конкретного подростка;
- повышение профессиональной культуры и мастерства социальных работников и социальных педагогов, специалистов другого профиля, которые принимают участие в работе с подростками;
- координация деятельности всех институтов социума на основе межведомственного подхода с постановкой в центр ее внимания интересов, прежде всего, семьи;
- поддержка обратной связи между участниками профилактической работы с подростками и их жизнеустройства в рамках городского социума и постоянная оценка эффективности этой деятельности;

- разработка и корректировка программ и проектов по отдельным направлениям социальной, педагогической и социально-культурной деятельности;
  - создание развивающей социально-образовательной среды;
  - пропаганда различных форм жизнеустройства подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей в средствах массовой информации;
  - создание нормативно-правовой базы по вопросам работы с приемными семьями и др.
- Как показывает практика, организация работы с социальными партнерами субъектов воспитательно-образовательного процесса включает в себя следующие основные этапы:
1. Определение категорий социальных партнеров.
  2. Анализ существующей системы по социально-реабилитационной работе с подростками.
  3. Определение собственных интересов в социальном партнерстве.
  4. Подведение итогов по реализованным формам сотрудничества.
  5. Определение более перспективных партнеров для развития дальнейшего сотрудничества.
  6. Определение наиболее перспективных форм сотрудничества.

Опираясь на практику многолетнего сотрудничества ведущих ВУЗов г. Кемерово и учреждений социальной защиты населения, можно выделить три основные направления социального партнерства: научное руководство, социально-проектная деятельность, студенческое движение (рис 1).



Рис. 1. Модель социального взаимодействия ВУЗа и учреждений социальной сферы

1. Научное руководство. Залог успеха эффективности любого управленческого процесса – это теория, знание, научный подход, основанный на практических навыках. Использование потенциала учреждений как опорно-экспериментальных площадок научных работ аспирантов и молодых ученых повышает качество исследований, делая их практически значимыми. Результатом взаимодействия в данном направлении является совместное проведение семинаров, организация педагогической практики студентов, научно-методические разработки [5; 6].

2. Социально-проектная деятельность. В апреле 2010г. состоялось очередное заседание координационного совета по делам молодежи под председательством заместителя Главы г. Кемерово по социальным вопросам, на котором рассматривались вопросы поддержки молодежных инициатив в области

научных исследований. По результатам работы координационного совета учреждениями г. Кемерово были выделены темы и направления, в разработке которых необходим научный потенциал и участие ВУЗов города [3; 7]. Обмен информацией между социальными партнерами призван повысить эффективность разработки и реализации социально значимых проектов на уровне города.

3. Студенческое движение. Ресурсом ВУЗа в направлении сотрудничества с учреждениями социальной защиты, несомненно, является студенческое движение. Работа на летних вечерних площадках, загородных лагерях МАУ «Отдых», участие в социально значимых акциях с концертами, игровыми программами и много другое является социокультурной деятельностью студенческого волонтерского движения. Находясь в тесном контакте с детьми на улице, в лагере студенты

(имеющие знания педагогики и психологии) могут расположить ребенка на откровенный разговор. То, что подросток не расскажет взрослому, может стать предметом доверительной беседы с волонтером. Для ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, общение это способ выхода эмоционального напряжения, снятие стресса. Волонтерское движение студентов формирует профессиональные компетенции, необходимые специалисту в дальнейшей работе.

Одним из примеров плодотворного социального партнерства является сотрудничество Социально-реабилитационного Центра для несовершеннолетних с Кемеровским государственным университетом культуры и искусств (КемГУКИ). На основании приказа № 495 Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 23 июня 2006г. муниципальному учреждению (МУ) «Социально-реабилитационный Центр для несовершеннолетних» присвоен статус опорно-экспериментального учреждения социальной сферы, что дало новый толчок к продуктивному сотрудничеству молодых ученых и учреждения. Итогом сотрудничества явилась разработка и внедрение в деятельность Центра социальных проектов и программ, в основу которых положена концепция межведомственного взаимодействия и научный подход. Примерами взаимодействия являются социально-значимые проекты «Росток», «Социальная поликлиника», «Социальный профилакторий». Дальнейшее развитие социального партнерства КемГУКИ и МУ «Социально-реабилитационный центр» мы видим в создании на базе данного учреждения научно-исследовательской лаборатории инновационных социокультурных технологий.

Цель создания лаборатории – научное исследование и опытно-практическая разработка актуальных проблем современного социокультурного пространства.

Основные направления деятельности лаборатории:

- исследовательское: прикладные исследования, опытно-практическая, опытно-экспериментальная работа по актуальным проблемам социокультурного пространства; прикладные исследования по проблемам профессионального образования – подготовки бакалавров и магистров социокультурной деятельности;

- просветительское: поиск, обобщение и распространение позитивных результатов научных исследований и передового педагогического опыта в области социально-культурных технологий через организацию и проведение научно-практических конференций, семинаров, консультаций и др.; оказание научно-методической помощи/поддержки преподавателям КемГУКИ, руководителям учреждений социальной сферы;

- издательское: подготовка к публикации – разработка, редактирование, оформление материалов (статей, методических рекомендаций и разработок, описания и результатов опытно-экспериментальной работы и др.) по проблематике лаборатории в виде монографий, сборников, публикаций в научно-методических изданиях и средствах массовой информации;

- проектное: разработка, реализация и (или) участие в проектах по направлениям научно-исследовательской деятельности лаборатории.

**Вывод:** процессы, происходящие сегодня в обществе, требуют активного взаимодействия всех субъектов микросоциума. Ресурсы и научный потенциал ВУЗов г. Кемерово в социальном партнерстве с учреждениями социальной сферы позволяет найти научный подход к решению социальных проблем общества и внедрить его в практическую деятельность учреждений.

#### Библиографический список

1. Корнилова, Т.В. Подростки групп риска / Т.В. Корнилова, Е.Л. Григоренко, С.Д. Смирнов. – СПб.: Питер, 2005.
2. Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб. пособие / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Демтьева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
3. Юдина, А.И. Педагогическое сопровождение социализации подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2006.
4. Смирнов, И.П. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи. – Екатеринбург: ИД «Сократ», 2005.
5. Карташов, В.Я. Управление процессом социальной реабилитации на основе моделирования / В.Я. Карташов, Т.А. Хорошева, А.И. Юдина: монография. – Кемерово: ИПК, 2010.
6. Карташов, В.Я. Научно-методические рекомендации по оценке эффективности индивидуальных программ реабилитации в условиях организаций социальной защиты, работающих с семьей и детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации / В.Я. Карташов, А.И. Юдина, Е.А. Кагакина, Т.А. Хорошева. – Кемерово: КемГУ, 2008.
7. Хорошева, Т.А. Математическое моделирование и оценка эффективности процесса социальной реабилитации детей «группы риска»: автореф. дис. ... канд. тех. наук. – Новокузнецк: СибГИУ, 2009.

#### Bibliography

1. Kornilova, T.V. Teen risk group / T.V. Kornilova, E. L. Grigorenko, S. D. Smirnov. – Saint-Petersburg: Piter, 2005.
2. Oliferenko, L.Y. Socio-pedagogical support of children risk group / L.Y. Oliferenko, T.I. Shulga, I.F. Demytyeva: Manual. – Moscow: Publisher «Academy», 2002.
3. Yudina, A.I. Pedagogical socialization escort of teen-agers living in a hardship: Summary of candidate on pedagogical science dissertation. – Kemerovo, 2006.
4. Smirnov, I.P. New principle of upbringing: orientation to the interest of youth. – Ekaterinburg: Publisher «Sokrat», 2005.
5. Kartashov, V.Y. Managing of social rehabilitation on the basis of modelin / V.Y. Kartashov, T.A. Horosheva, A. I. Yudina: monograph. – Kemerovo: Institute of improvement of professional skills, 2010.
6. Kartashov, V.Y. Scientific methodical recommendation on effectiveness assessment of individual programme on rehabilitation in the condition of social services, dealing with family, children, living in a hardship / V.Y. Kartashov, A. I. Yudina, E.A. Kagakina, T.A. Horosheva. – Kemerovo: Kemerovo State University, 2008.
7. Horosheva, T.A. Mathematical modeling and effectiveness assessment of social rehabilitation of children risk group: Summary of candidate on technical science dissertation. – Novokuznetsk, 2009.

*Статья поступила в редакцию 28.03.11*

УДК 378:004.9

Osokina E.V. **THE INTRODUCTION RESULTS OF METHODOLOGICAL SYSTEM OF TRAINING OF THE FUTURE IT EXPERTS TO COLLECTIVE WORKING OUT OF APPLIED INFORMATION SYSTEMS.** This article presents the results of the experiment on training of the future IT experts collective working out of information-technological products, the structure of competence of the region under consideration is opened and the mechanisms of diagnostics of its formation at students are described.

**Key words:** competence, the IT project, training collective working out of IT projects, an indicator, a criterion, experimental work.

*Е.В. Осокина, соискатель ШГПИ, г. Шадринск, E-mail: osokinaek@mail.ru*

## РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ КОЛЛЕКТИВНОЙ РАЗРАБОТКЕ ПРИКЛАДНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ

В настоящей статье представлены результаты эксперимента по обучению будущих ИТ-специалистов коллективной разработке информационно-технологических продуктов, раскрыта структура компетентности в рассматриваемой области и описаны механизмы диагностики ее сформированности у студентов.

**Ключевые слова:** компетентность, ИТ-проект, обучение коллективной разработке ИТ-проектов, показатель, критерий, опытно-поисковая работа.

Важной особенностью производственной деятельности целого ряда специалистов технического профиля является ее коллективный характер. Сложность современных технических, технологических, архитектурных, программных, научно-исследовательских и пр. систем такова, что оказывается принципиально невозможным их проектирование и реализация силами одного специалиста даже весьма высокой квалификации. Проектирование сложных и больших информационных систем осуществляется посредством коллективной деятельности, в рамках которой каждый специалист выполняет индивидуальное задание, согласованное по входным и выходным требованиям, а также срокам выполнения с остальными участниками процесса. Таким образом, важной квалификационной составляющей специалиста оказывается его готовность к осуществлению профессиональной деятельности в условиях коллектива.

Вместе с тем, анализ действующих и вводимых государственных образовательных стандартов (ГОС) показывает, что они ориентированы на преимущественно индивидуальный характер обучения и не предусматривают целенаправленной подготовки будущих специалистов к коллективной профессиональной деятельности. Это влечет неудовлетворенность работодателя качеством подготовки выпускников вузов и вынуждает его организовывать «доучивание» на предприятии [1; 2].

Выявляется противоречие между индивидуальным характером подготовки специалиста в вузе и коллективным характером его последующей производственной деятельности. ГОС 3-го поколения, предоставляющие вузу достаточно обширные полномочия в формировании планов подготовки, позволяющие обозначенное противоречие в значительной степени устранить. В связи с этим представляется актуальной разработка методов организации учебного процесса, ориентированных на формирование у будущих специалистов компетенций, необходимых в дальнейшей коллективной производственной деятельности.

Основываясь на результатах проведенного анализа педагогических исследований Э.Ф. Зеера [3], П.В. Зубова [4], Э.Э. Сыманюк [5] и А.В. Хуторского [6] с одной стороны и на результатах исследования профессиональной деятельности, связанной с коллективной разработкой ИТ-проектов с другой, нами было установлено, что под компетентностью будущих ИТ-специалистов в области коллективной разработки прикладных информационных систем (далее ИС) следует понимать совокупность взаимосвязанных качеств личности, включающую в себя, необходимые для успешной реализации рассматриваемой деятельности знания, умения, ценностные ориентации, коммуникативные умения и опыт успешной деятельности, которая связана с коллективной разработкой прикладных ИС.

В данной статье описываются результаты, полученные автором на протяжении семи лет исследования, связанного с применением метода коллективного проектирования в обучении студентов разработке прикладных информационных систем. Под этим методом понимается проектный метод обучения, направленный на формирование у студентов компетентности в области коллективной разработки продуктов их будущей профессиональной деятельности посредством создания из учебной группы коллектива проектантов, организационная структура которого приближена к производственной, с регла-

ментированными способами взаимодействия его участников и нацеленного на разработку объемного и сложного проекта, представляющего собой реальную практическую задачу.

Эксперимент проводился на факультете информатики ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» на примере специальностей и направлений подготовки 351400 – «Прикладная информатика (по областям)» (2000 г.) и 080800 – «Прикладная информатика» (2005 г.) в 2004-2011 годах.

Общий охват обучаемых, участвовавших в опытно-поисковой работе составил сто двадцать семь человек; объем выборки на заключительном этапе – шестьдесят четыре человека, что является достаточным условием для репрезентативности результатов и применимости используемых в исследовании статистических методов.

Опытно-поисковая работа проводилась в три этапа. На **констатирующем** были выявлены противоречия, связанные с недостаточной подготовленностью будущих ИТ-специалистов к коллективной разработке прикладных ИС, сформулирована проблема исследования, описаны его исходные положения, проведена проработка теоретических оснований, произведен терминологический анализ и сформирован понятийный аппарат.

На втором этапе – **поисковом** был разработан метод коллективного проектирования, спроектирована методическая система обучения будущих ИТ-специалистов коллективной разработке прикладных ИС, предусматривающая использование этого метода, обоснована необходимость введения в план подготовки этих специалистов дополняющей дисциплины «Внедрение прикладных информационных систем», определено ее содержание и методика проведения учебных занятий. Также были обоснованы показатели и критерии результативности рассматриваемой методической системы и процедура измерения этих показателей.

На третьем этапе – **формирующем** осуществлялась проверка результативности методической системы обучения будущих ИТ-специалистов коллективной разработке прикладных ИС.

Оценивание уровня усвоения теоретических знаний проводилось посредством компьютерного тестирования, с последующим использованием метода модифицированного поэлементного анализа [7] и сопоставлением полученных данных с показателем 0,7 в модели полного усвоения знаний В.П. Беспалько (см. табл. 1).

Основываясь на данных представленных в табл. 1. можно заключить, что в течение четырех последних лет проведения эксперимента уровень усвоения был близок или превышал критериальные значения, что свидетельствует о достаточно высокой результативности методической системы обучения будущих ИТ-специалистов коллективной разработке прикладных ИС.

Вторым свидетельством результативности являлся результат оценивания коллективного практико-ориентированного проекта, которое так же производилось по методу модифицированного поэлементного анализа. Проверка согласованности экспертных оценок осуществлялась посредством *t*-критерия Стьюдента. Усредненные оценки экспертов по каждому проверяемому элементу проектов приведены в табл. 2.

Таблица 1

Усредненные данные по каждому проверяемому элементу теста проверки сформированности у студентов теоретических знаний

Элементы тестов	Ср. доля успешности выполнения элементов тестов по проверке теоретических знаний в группе			
	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Анализ предметной области	0,68	0,74	0,72	0,73
Разработка клиентского модуля ИС	0,72	0,7	0,73	0,72
Разработка серверного модуля ИС	0,78	0,69	0,8	0,77
Тестирование и внедрение ИС	0,69	0,82	0,79	0,75

Таблица 2

Усредненные оценки экспертов по каждому проверяемому элементу проектов

Элементы проектов	Ср. доля успешности выполнения элементов проектов в группе			
	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Анализ предметной области	0,71	0,77	0,75	0,77
Разработка клиентского модуля ИС	0,73	0,76	0,74	0,76
Разработка серверного модуля ИС	0,8	0,75	0,85	0,82
Тестирование и внедрение ИС	0,72	0,84	0,82	0,81

Сопоставление данных табл. 2. с 0,7-критерием В.П. Беспалько в модели полного усвоения знаний свидетельствует о достаточном уровне сформированности практических умений.

Отсутствие статистически значимых различий между данными анкетирования студентов (самооценка) и данными, полученными в результате их оценки преподавателем, проверялось посредством *t*-критерия Стьюдента. Усредненные по группам оценки, которые далее обрабатывались с помощью этого статистического метода приведены в табл. 3.

Таблица 3

Данные самооценки возможностей студентов в области коллективной разработки ИС и их оценки преподавателем

Год обучения	Самооценка студента		Оценка студента преподавателем	
	Ценностные ориентации	Коммуникативные умения	Ценностные ориентации	Коммуникативные умения
2006-2007	0,92	0,82	0,93	0,81
2007-2008	0,9	0,85	0,89	0,84
2008-2009	0,94	0,8	0,95	0,78
2009-2010	0,87	0,91	0,89	0,9

Сопоставление данных табл. 3. выявило соотношение значений  $|t_{\text{эсп}}|=0,35 < t_{\text{крит}}=2,45$  (для ценностных ориентаций) и  $|t_{\text{эсп}}|=0,36 < t_{\text{крит}}=2,45$  (для коммуникативных умений) – это служит доказательством того, что у будущих ИТ-специалистов сформированы не только необходимые знания и умения в области коллективной разработки прикладных ИС, но и соответствующие ценностные ориентации и коммуникативные умения.

Последним свидетельством результативности разработанной нами методической системы являлся результат оценивания выпускных квалификационных работ студентов, который так же производился по методу модифицированного поэлементного анализа (см. табл. 4).

Таблица 4

Сформированность у студентов опыта успешной коллективной разработки прикладных ИС

Год обучения	Анализ ВКР
2007-2008	0,95
2008-2009	0,97
2009-2010	0,96

Значительное превышение данными, представленными в табл. 4. значения 0,7 в модели полного усвоения знаний В.П. Беспалько свидетельствует о высокой результативности методической системы обучения будущих ИТ-специалистов коллективной разработке прикладных ИС.

Отсутствие статистически значимых различий экспериментальных значений данных из табл. 1-4 для различных лет обучения, доказанное с помощью *t*-критерия Стьюдента

свидетельствует об устойчивом воспроизведении результатов в течение всего времени проведения экспериментальной работы.

Таким образом, представленные результаты опытно-поисковой работы позволяют заключить, что применение предложенной автором методической системы воспроизводимо обеспечивает формирование компетентности в области разработки прикладных ИС у будущих ИТ-специалистов.

## Библиографический список

1. Рынок труда ИТ-специалистов в Калининградском регионе [Э/р] – Режим доступа: <http://itkaliningrad.ru/articles/8/0/28767>
2. Умение работать в команде [Э/р] – Р/д: <http://planetahr.ru/publication/1706>
3. Зеер, Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования: монография. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000.
4. Зуев, П.В. Формирование ключевых компетенций учащихся в процессе обучения физике в школе: метод. пособие для учителей / П.В. Зуев, О.П. Мерзлякова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2009.
5. Сыманюк, Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Э. Сыманюк, Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005.
6. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5.
7. Стариченко, Б.Е. Методы педагогической статистики в работе учителя / Б.Е. Стариченко, Н.В. Шуняева, Н.А. Стариченко // Управление качеством образования: сущность, направления, технологии: мат. научно-практ. конф., Екатеринбург, 6-7 июля 2000 / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2000.

## Bibliography

1. The labor market of IT experts in the Kaliningrad region [E/r] – Access mode: <http://itkaliningrad.ru/articles/8/0/28767>
2. Ability to teamwork [E/r] – Access mode: <http://planetahr.ru/publication/1706>
3. Zeer, E.F. Psychology student-oriented professional education: monograph. – Ekaterinburg: Publishing House Ural State Professional Pedagogical University, 2000.
4. Zuev, P.V. Formation of key competencies of students in learning physics at school: handbook for teachers / P.V. Zuev, O.P. Merzlyakova. – Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2009.
5. Symanyuk, E.E. Modernisation of vocational education: the competence approach: Tutorial / E.E. Symanyuk, E.F. Zeer, A.M. Pavlova. – M.: Publishing House of Moscow Psychological-social institution, 2005.
6. Hutorskoy, A.V. Key competencies. Technology Design // Public education. – 2003. – № 5.
7. Starichenko, B.E. Methods of teaching statistics in the teacher work / B.E. Starichenko, N.V. Shunyaeva, N.A. Starichenko // Quality management education: the nature, trends, technology: proceedings of the Conference, Ekaterinburg, 6-7 July 2000 r. – Ekaterinburg, 2000.

*Статья поступила в редакцию 24.03.11*

УДК 159.923.2

**Flotskaya N. SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF PERSONALITY WITH VARIOUS TYPES OF GENDER IDENTITY.** The article discusses peculiarities of the socio-psychological adaptation of personality with different types of gender identity; results of a diagnose experiment show that both males and females with the androgynous type of gender identity have the highest adaptive abilities, while personalities with undifferentiated type of gender identity have the lowest adaptive abilities.

**Key words:** socio-psychological adaptation, gender identity, types of gender identity, masculinity, femininity, androgyny.

**Н.Ю. Флотская**, д-р психол.наук, доц. ПГУ им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск,  
E-mail: [flotskaya@pomorsu.ru](mailto:flotskaya@pomorsu.ru)

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ПОЛОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В статье рассматриваются особенности социально-психологической адаптации личности с разными типами половой идентичности и приводятся результаты констатирующего эксперимента, свидетельствующие о том, что наиболее высокими адаптивными возможностями обладают представители мужского и женского пола с андрогинным типом половой идентичности, а наиболее низкими – с недифференцированным типом половой идентичности.

**Ключевые слова:** социально-психологическая адаптация, половая идентичность, типы половой идентичности, маскулинность, фемининность, андрогиния.

Половая идентичность, являясь ключевым элементом субъективной реальности, находится в диалектической взаимосвязи с обществом и формируется социальными процессами. Однажды выкристаллизовавшись, она поддерживается, видоизменяется или даже переформируется социальными отношениями. Современная ситуация ярко высвечивает необходимость осмысления процесса становления половой идентичности, поскольку данный феномен входит в динамическую структуру личности и является одним из регуляторов аутогенных адаптационных процессов, связанных с трансформацией образа Я при освоении новых социальных ролей. Процесс становления половой идентичности является необходимым компонентом процесса социализации, важным для общей подготовки человека к здоровой, гармоничной жизни, для полноценного нравственного развития личности, способной совершать моральный самоанализ, не противоречащий целям и жизни каждого индивида и всего общества.

Социально-экономический кризис, обусловленный политическими и социальными трансформациями в России в конце прошлого столетия, заострил проблемы, связанные с самоидентификацией мужчин и женщин. На смену единственным ролям пришли предпочтительные ориентации. В настоящее время настоятельно заявляет о себе отсутствие жесткого регулирования социальных моделей пологолевого поведения.

В ряде исследований, проведенных отечественными психологами [1-3] было обнаружено, что в нашем обществе в силу ряда причин формируется половая идентичность, которая включает в себя особенности как маскулинной, так и фемининной пологолевой модели. Для проверки данного факта нами было проведено исследование, в ходе которого обследовано 1300 респондентов в возрасте от 6 до 60 лет проживающих в условиях города Архангельска. Результаты исследования показали, что для наибольшего процента мужского и женского населения в разных возрастных периодах (10-11, 14-15, 17-18, 30 лет), характерен андрогинный тип половой идентичности (рис. 1).



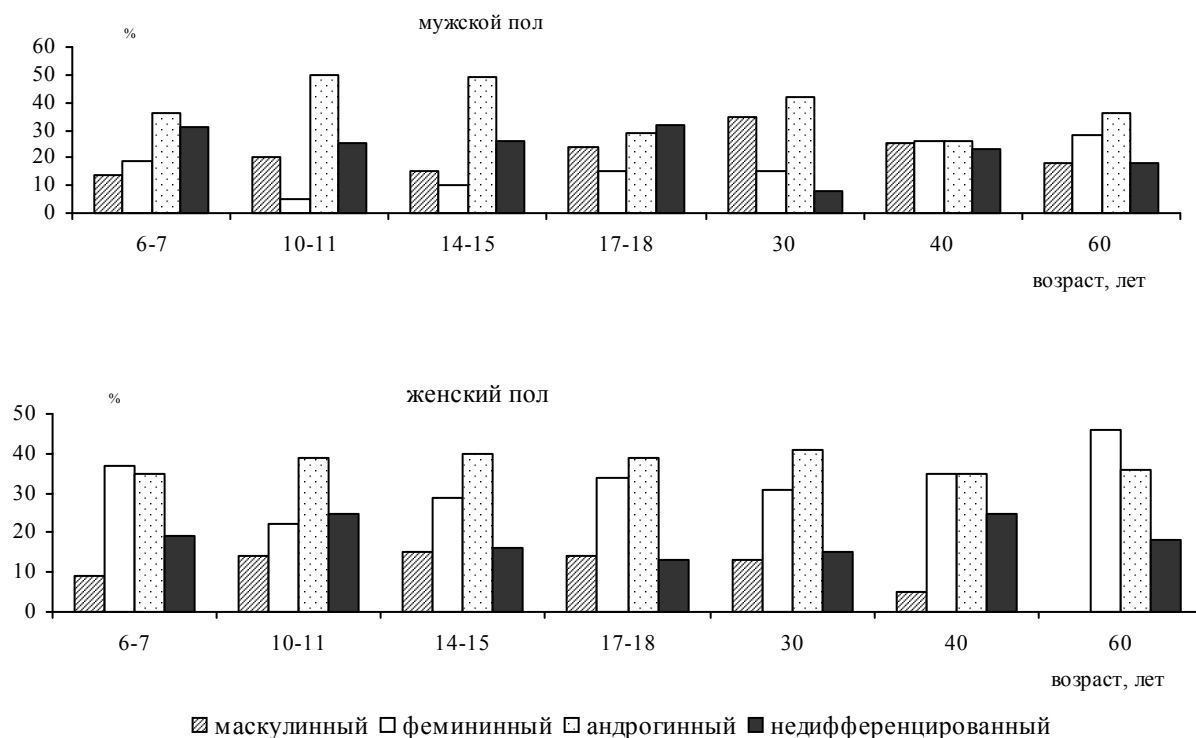


Рис. 1. Распределение типов половой идентичности в зависимости от возраста и пола

Из вышесказанного следует, что сложившиеся условия протекания половой социализации повлекли за собой изменения в структуре половой идентичности. Итак, с одной стороны, мы видим, что половая идентичность является результатом социализации и социально-психологической адаптации личности; с другой стороны, можно предположить, что особенности половой идентичности являются показателями того, как адаптирована личность к социальным условиям своего существования. На наш взгляд, в структуре различных личностей могут существовать как адаптивные, так и дезадаптивные типы половой идентичности. Учитывая, что в процессе исследования у респондентов были выявлены маскулинный, фемининный, андрогинный и недифференцированный типы половой идентичности, было интересно выяснить, какими адаптационными возможностями обладает личность с определенным типом половой идентичности; какой из них обеспечивает индивиду наиболее успешную социально-психологическую адаптацию в современных условиях развития российского общества.

Следует обратить внимание, что изучение влияния полоролевой ориентации на психологическое благополучие личности, представляет особый интерес, поскольку в настоящее время данный вопрос остро обсуждается в отечественной и зарубежной психологии. Можно выделить три точки зрения на эту проблему. Первая из них состоит в том, что наиболее благополучными будут люди, полоролевые ориентации которых соответствуют их половой принадлежности (Ю.А. Алешина, Г.М. Бреслав, И.С. Кон, В.Е. Каган, Б.И. Хасан и др.). Представители данного подхода считают, что совокупность характеристик половой идентичности должна строго соответствовать определенному полу, т.е. для мужчин будет характерна маскулинная идентичность, а для женщин – фемининная. Выраженность маскулинных черт для мужчины и фемининных черт для женщины отражают, таким образом, их наибольшую психологическую адаптированность. Согласно второму подходу, считается оптимальной андрогиния. Сторонники этой точки зрения утверждают, что лишь андрогинные мужчины и женщины обладают высокими адаптационными возможностями и психологически более благополучны (S.L. Bem, F. Lorenzi-Cioldi, C.A. O'Heron, J.L. Orloffsky, B.E. Whitley, J. Spence, R. Neilbrun, C. H. Ениколопов,

А.В. Герасимов, Н.В. Дворянчиков, М.В. Коваленко, Т.Л. Бессонова, и др.). В соответствии с данной концепцией в маскулинной идентичности мужчин могут присутствовать и фемининные характеристики, а фемининной женщине свойственны маскулинные черты. Данный подход к пониманию андрогинии в психологии был обозначен как концепция соприсутствия [4]. Представители третьего подхода утверждают предпочтение маскулинности для обоих полов (M. Taylor, J. Hull, D. Martin, и др.). В соответствии с данной концепцией маскулинность отождествляется с активно-творческим, культурным началом в личности индивида. Представители указанного подхода считают, что сильная степень выраженности маскулинных качеств (честолюбие, решительность, доминантность и др.) как у мужчин, так и у женщин оказывает существенное влияние на эффективность социально-психологической адаптации индивидов в обществе. При этом маскулинные мужчины и женщины демонстрируют большую уверенность в себе и удовлетворенность своим положением в обществе, отличаются самостоятельностью и малой внушаемостью, положительным отношением к себе.

Для выявления адаптационных возможностей личности, обладающей определенным типом половой идентичности, мы обратились к методике «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда [5]. В исследовании приняли участие подростки 14–15 лет, юноши и девушки 17–18 лет, мужчины и женщины 30 лет. Общее количество респондентов составило 635 человек. Проведение исследования с представителями данных возрастных категорий обусловлено тем, что в 14–15 лет идет быстрое развитие самосознания и формируется устойчивое представление о своей половой принадлежности, юношеский возраст характеризуется углубленной рефлексией, а с возрастом 30 лет связано закрепление мировоззренческих ориентаций. Именно в этих возрастных периодах половая идентичность становится устойчивой подструктурой самосознания. Индивидуальные показатели степени адаптации каждого испытуемого, были соотнесены с типом половой идентичности. Метод ранговой корреляции позволил установить корреляционные взаимосвязи между типом полоролевой идентичности и степенью социально-психологической адаптации, а также с такими показателями адаптации, как самопринятие, принятие других, эмо-

циональная комфортность, интернальность, стремление к доминированию, эскапизм (табл. 1, 2).

Анализ результатов проведенного исследования показал, что у представителей мужского пола выявлены положительные корреляционные взаимосвязи социально-психологической адаптации с андрогинным типом половой

идентичности в возрасте 14–15 лет ( $p \leq 0,001$ ), 17–18 лет ( $p \leq 0,001$ ) и в 30 лет ( $p \leq 0,001$ ) (табл. 1). У респондентов с недифференцированным типом половой идентичности установлены отрицательные корреляционные взаимосвязи с социально-психологической адаптацией в возрасте 14–15 лет ( $p \leq 0,001$ ) и 30 лет ( $p \leq 0,001$ ).

Таблица 1

Корреляционные связи между типами половой идентичности и показателями социально-психологической адаптации у представителей мужского пола

Тип	Возраст	А	Сп	Пд	ЭК	И	Д	Э
Маскулинный	14-15		0,42**		0,30*			0,50**
	17-18		0,30**					
	30							
Фемининный	14-15		-0,30*			-0,30*	-0,40*	-,046**
	17-18		-0,30**			-0,30**	-0,36**	
	30	-0,49**	-0,42**			-0,34*	-0,48**	
Андрогинный	14-15	0,66**		0,40*	0,30*			
	17-18	0,34**		0,30**				
	30	0,40*		0,36*	0,37*			
Недифференцированный	14-15	-0,66**						
	17-18		-0,43**	-0,48**				
	30	-0,46**						

Примечание: А – адаптация; Сп – самопринятие; Пд – принятие других; ЭК – эмоциональная комфортность; И – интернальность; Д – доминирование; Э – эскапизм.

\*-  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,001$

Корреляционные взаимосвязи социально-психологической адаптации с маскулинным типом половой идентичности не установлены у представителей мужского пола ни в одной возрастной группе. У мужской выборки отсутствуют положительные корреляционные взаимосвязи социально-психологической адаптации с фемининным типом половой идентичности, и лишь у мужчин 30 лет наблюдается отрицательная корреляционная взаимосвязь социально-психологической адаптации и фемининного типа ( $p \leq 0,001$ ). У представителей мужского пола установлены положи-

тельные корреляционные взаимосвязи андрогинного типа с принятием других и эмоциональной комфортностью. Представители мужского пола с маскулинным типом характеризуются высоким уровнем самопринятия и эмоциональной комфортностью. У респондентов с фемининным типом установлены положительные корреляционные взаимосвязи с внешним контролем, ведомостью и низким уровнем самопринятия, а для лиц с недифференцированным типом половой идентичности свойственно непринятие себя и других. У лиц женского пола прослеживаются аналогичные тенденции (табл. 2).

Таблица 2

Корреляционные связи между типами половой идентичности и показателями социально-психологической адаптации у представителей женского пола

Тип	Возраст	А	Сп	Пд	ЭК	И	Д	Э
Маскулинный	14-15							
	17-18						0,31**	
	30							-0,30**
Фемининный	14-15		-0,40**		-0,30*		-0,40*	
	17-18		-0,30**			-0,32**		
	30				-0,30**	-0,40*	-0,40**	
Андрогинный	14-15	0,51**	0,34*	0,40**	0,35*	0,30*	0,33*	
	17-18	0,30**	0,30**					
	30	0,40**			0,30**	0,30**	0,30**	
Недифференцированный	14-15	-0,53**						
	17-18							
	30	-0,40**						

Примечание: А – адаптация; Сп – самопринятие; Пд – принятие других; ЭК – эмоциональная комфортность; И – интернальность; Д – доминирование; Э – эскапизм.

\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,001$

Выявлены положительные корреляционные взаимосвязи социально-психологической адаптации с андрогинным типом половой идентичности в возрасте 14–15 лет ( $p \leq 0,001$ ), 17–18 лет ( $p \leq 0,001$ ) и в 30 лет ( $p \leq 0,001$ ). В указанных возрастных группах, за исключением девушек 17–18 лет, установлены отрицательные корреляционные взаимосвязи между социально-психологической адаптацией и недифференцированным типом половой идентичности. Какие-либо взаимосвязи с фе-

мининным типом половой идентичности отсутствуют. В ходе проведения исследования были получены факты, свидетельствующие о положительной связи андрогинных качеств личности у представительниц женского пола с высоким уровнем самопринятия и принятия других, эмоциональной комфортностью, интернальностью и стремлением к доминированию. Представительницы с фемининным типом характеризуются эмоциональным дискомфортом, внешним контролем, ведомо-



стью и низким уровнем самопринятия, а для испытуемых с недифференцированным типом половой идентичности свойственно непринятие себя и других.

Обратимся к таблице 3, на которой представлены средние значения показателя СПА (социально-психологической адаптации) у представителей мужского и женского пола в разные возрастные периоды.

Таблица 3

Показатели социально-психологической адаптации у представителей мужского и женского пола с разными типами половой идентичности

Возраст лет	Пол	Кол-во испыт.	Маскулинный	Фемининный	Андрогинный	Недифференцированный
14-15	М	117	65,93±2,28	55,18±1,90	66,52±0,81	51,41±0,51
14-15	Ж	116	65,57±2,48	59,33±1,29	68,52±1,29	53,00±1,22
17-18	М	105	66,53±0,94	53,37±0,86	67,37±0,86	53,87±1,06
17-18	Ж	119	64,17±1,95	57,97±0,96	65,04±0,96	53,53±1,12
30	М	80	66,82±1,19	53,40±5,22	68,89±5,22	53,40±0,68
30	Ж	98	65,60±3,06	58,08±1,12	67,51±1,43	53,50±1,10

Как видно из таблицы, наибольшее значение показателя СПА характерно для респондентов обоего пола во всех возрастных группах (14–15, 17–18, 30 лет) с андрогинным типом половой идентичности. Высокие значения показателя СПА выявлены у представителей мужского и женского пола с маскулинным типом половой идентичности, но все же несколько ниже, чем у обладателей с андрогинным типом. Низкие значения показателя СПА установлены у испытуемых с фемининным типом половой идентичности, и самые низкие значения показателя СПА зафиксированы у представителей мужского и женского пола с недифференцированным типом половой идентичности.

Таким образом, данные, полученные в нашем исследовании, позволяют утверждать, что тип половой идентичности определяет адаптационные возможности индивида. Результаты эксперимента дают основание признать, что наиболее высокими адаптивными возможностями обладают испытуемые обоего пола с андрогинным типом половой идентичности (высокой маскулинностью и высокой фемининностью), а наиболее низкими – с недифференцированным типом половой идентичности (низкой маскулинностью и низкой фемининностью). Из анализа результатов становится очевидным, что развитие фемининных качеств у лиц женского пола, и маскулинных у мужского пола не ведет к повышению адаптационных возможностей индивида.

Результаты, полученные в нашем исследовании, показали, что в случае, когда критерием оценки выступает общая социально-психологическая адаптированность, подтверждается, прежде всего, вторая точка зрения, несколько меньше третья, и совсем не оправдывается первая. По результатам нашего эксперимента мужчины и женщины с андрогинным типом половой идентичности обладают наиболее высокими адаптационными возможностями. Полученные в нашем исследовании выводы согласуются с данными Б. Уитли, который утверждает, что максимальное соответствие индивида полоролевому стереотипу – высокая маскулинность у мужчин и высокая феминность у женщин – не является гарантией психологического и социального благополучия. Фемининные женщины часто отличаются повышенной тревожностью и понижен-

ным самоуважением. Маскулинные подростки и юноши обнаруживают большую уверенность в себе и удовлетворенность своим положением среди сверстников, но после 30 лет они проявляют более высокую тревожность, неуверенность в себе и менее способны к лидерству. Маскулинные мужчины и фемининные женщины хуже справляются с деятельностью, не совпадающей с традиционными нормами полоролевой дифференциации. Напротив, личности, относительно свободные от жесткой половой типизации, обладают более богатым поведенческим репертуаром и психологически более благополучны [6].

В отечественной психологии андрогинная концепция не получила признания и широкого распространения. Исследователи психологии пола (особенно клинические психологи) рассматривают идентичность строго соответствующую полу как залог успешной социальной адаптации и психического здоровья личности [7-9]. Данные, полученные в нашем исследовании, позволяют не согласиться с этим предположением и утверждать, что на современном этапе развития общества наиболее благополучными будут люди, успешно сочетающие в себе как традиционно мужские, так и традиционно женские психологические качества, т.е. с андрогинным типом половой идентичности. Андрогинные субъекты обладают более богатым поведенческим репертуаром, что позволяет им лучше справляться с разными видами деятельности и менять тактику поведения в зависимости от требований.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что половая идентичность является подструктурой самосознания, оказывающей существенное влияние на его адаптивные аспекты. У представителей мужского и женского пола с андрогинным типом половой идентичности адаптационные возможности значительно выше, чем у представителей других типов половой идентичности, тогда как наиболее низкими адаптационными возможностями характеризуются обладатели недифференцированного типа. Можно заключить, что развитие адаптивной половой идентичности является важнейшим условием успешной реализации человека в современном мире, а также обеспечивает личности высокий уровень самопринятия и удовлетворенность собой в жизни.

#### Библиографический список

1. Алешина Ю.Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю.Е. Алешина, А.С. Волович // *Вопр. психологии.* – 1991. – № 4. – С. 74-82.
2. Крыгина Н.Н. Особенности половой идентификации старших подростков, воспитывающихся в условиях детского дома: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.Н. Крыгина. – М., 1993.
3. Лекторская Е.В. Поло-ролевая идентификация мальчиков и проблемы отклоняющегося поведения // *Психологические проблемы выявления и коррекции отклоняющегося поведения школьников: сб. науч. тр.* – М., 1990.
4. Lorenzi-Cioldi F. Psychological androgyny: a concept of lesser substance. Towards the understanding of the transformation of a social representation / F. Lorenzi-Cioldi // *J. theory soc. behav.* – 1996. – Vol. 26. – № 2.
5. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда // *Практическая психодиагностика: методики и тесты: учеб. пособие.* – Самара, 1988.
6. Whitley B.E. Sex-Role Orientation and Psychological Well-Being: Two Meta-Analyses // *Sex Role.* – 1985. – Vol. 12. – № 1-2.
7. Бреслав Т.М. Половые различия и современное школьное образование / Т.М. Бреслав, Б.И. Хасан // *Вопр. психологии.* – 1990. – № 3.
8. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. – М.: Педагогика, 1991.
9. Куинджи Н.Н. Кого воспитывает и обучает школа: мальчиков, девочек или ...? // *Биология в школе.* – 1988. – № 2.

## Bibliography

1. Aleshina, J.E. Problems in assimilation of roles of men and women / J.E. Aleshina, A.S. Volovich // Psychology questions. – 1991. – № 4.
2. Krygina, N.N. Gender identity peculiarities of older adolescents brought up in children homes: abstract, dissertation, thesis in psychological sciences. – M., 1993.
3. Lektorskaya, E.V. Gender – role identification of boys and problems of deviational behaviour // Psychological problems of detection and correction of deviant behaviour of pupils: collection of scientific articles. – M., 1990.
4. Lorenzi-Cioldi, F. Psychological androgyny: a concept of lesser substance. Towards the understanding of the transformation of a social representation // J. Theory Soc. Behav. – 1996. – Vol. 26. – № 2.
5. Diagnosis methods of socio – psychological adaptation of C. Rogers, R. Daimond // Practical psychodiagnostics: techniques and tests: textbook. – Samara, 1998.
6. Whitley, B.E. Sex-Role Orientation and Psychological Well-Being: Two Meta-Analyses // Sex Role. – 1985. – Vol. 12. – № 1-2.
7. Breslav, T.M. Gender differences and modern school education / T.M. Breslav, B.I. Hasan // Psychol. questions. – 1990. – № 3.
8. Kagan, V. E. Sexology for educators. – M.: Pedagogics, 1991.
9. Kyindji, N.N. Whom does school train to educate: boys, girls or ..? // Biology at school. – 1988. – № 2.

*Статья поступила в редакцию 28.03.11*

УДК 373

**Frolova S.L. FORMATION OF IDEALS LEARNED IN SOVIET SCHOOLS.** The article examines the experience of the Soviet school students to form ideals; shows the content of the ideals of research students in the dynamics, observed positive and negative aspects of Soviet education system, identifies patterns of the formation of ideals.

**Key words:** ideal, methods of study and formation of ideals, educational environment.

**С. Л. Фролова, главный специалист учебно-методического отдела Института сервиса, филиала ФГОУ ВПО «РГУТс», г. Москва, E-mail: slfrolova@gmail.com**

## ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕАЛОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ

В статье анализируется опыт советской школы по изучению и формированию идеалов школьников и учащейся молодежи; приводятся данные исследований содержания идеалов обучающихся в динамике; отмечаются положительные и отрицательные стороны советской воспитательной системы; выявляются закономерности процесса формирования идеалов.

**Ключевые слова:** идеал, методы изучения и формирования идеалов, воспитательная среда.

Интерес отечественной педагогики и психологии к проблеме индивидуальных идеалов подрастающего поколения обусловлен пониманием идеала как основы мировоззрения и главного, смыслообразующего мотива деятельности. Этот интерес на протяжении XX столетия не был равномерным: в определенные периоды он возрастал, периодами снижался, но никогда не угасал совершенно. В зависимости от целей, методов исследования и полученных результатов процесс изучения идеалов российских учащихся можно условно разделить на несколько периодов:

1. От начала XX века до 1917 года (С.А. Ананьин, П.Н. Колотинский, Марков, Г. Роков, Н.А. Рыбников, К. Сивков).
2. 20-е годы XX века (А.М. Большаков, Н.Н. Иорданский, П.Н. Колотинский, Н.Ф. Познанский, Н.А. Рыбников).
3. 40-е годы (Н.Д. Левитов, Л.Е. Раскин).
4. 50-е – 60-е годы (В.Г. Васильева, А.А. Гримоть, Б.А. Грушин, Л.Ю. Дукач, А.К. Желтов, Н.И. Загоренко, С.Н. Иконникова, М.Г. Казакина, И.С. Кон С. Г. Крантовский, В.Т. Лисовский, А.С. Марьясин, А.А. Микаберидзе, Л.М. Николаева, Е.А. Ракша, Р.В. Роговина, З.Г. Сафонова, В.А. Сухомлинский, Н.А. Шульчева, В.А. Ядов, Н.Ф. Яковлев).
5. Конец 70-х – 80-е годы (З.И. Гришанова, Р.Г. Гурова, Л.М. Исыянова, В.А. Кратина, Т.Н. Мальковская, В.Д. Новиков, Ю.П. Петров, Р.М. Рогова, Н.И. Судаков, В.Э. Чудновский).
6. Середина 90-х годов XX века – первое десятилетие XXI века (Н.В. Граблина, С. Л. Гостомыслова, И.Г. Завойчинская, В.Н. Соболев, С.Г. Чухин).

Анализ работ, посвященных проблеме детских идеалов, показывает, что наибольшая активность в данном вопросе приходится на период функционирования советской воспитательной системы. И это не случайно: после Октябрьской революции 1917 года началось активное наступление на старые идеалы и утверждение новых. Следует отметить, что новые социалистические идеалы были близки и понятны российскому сознанию. По свидетельству русского историка М.И. Ту-

ган-Барановского, социалистическая симпатия русской интеллигенции составляла одну из ее характерных отличительных черт: «Русский интеллигент, если он вообще не чужд общественных интересов, обычно более или менее сочувствует, а иногда и фанатически привержен социализму. Причины полубессознательного тяготения нашей интеллигенции к социализму коренятся очень глубоко в условиях нашего общественного развития» [1, с. 419]. Социалистические идеи, по мнению С.Н. Булгакова, созвучны русскому православному христианству: «...в социализме, как хозяйственной организации, содержится христианская идея, заложено организующее начало социальной любви» [2, с. 103].

Социалистические идеалы, ключевыми идеями которых были справедливость, равенство, братство, свобода, мир, труд, всеединство, бескорыстие, просвещение, образование, культура, прогресс, родились в недрах социокультурного творчества русского народа как протест против угнетения и эксплуатации, против отчуждения трудящихся от продуктов материальной и духовной культуры, против идеалов буржуазного строя и находили выражение и в светской, и в религиозной среде, и на социально-практическом и на теоретическом (философском) уровнях, и среди рабочих, и крестьян, и среди интеллигенции.

Исследования показывают, что в содержании идеалов школьников первых послереволюционных лет доминируют нравственные качества: доброта, смирение, трудолюбие – и духовные ценности: счастье, общее равенство, семейный мир. Однако Н.А. Рыбников отмечает, что «условия русской действительности обострили инстинкт собственности» [3, с. 52], поэтому значительный процент составляют «вещные» идеалы: книги, животные (лошади, коровы, козы, кролики, поросята и т. д.), деньги, собственные дома и дачи, магазины и булочные, именные автомобили, музыкальные инструменты (пианино, скрипка т. п.), конфеты, игрушки, оружие (для мальчиков), спортивный инвентарь (лыжи, коньки, санки, мотоцикл и т. п.), краски, ящики для красок, бумага для рисо-

вания, наборы инструментов (молоток, пила и пр.), электрические приборы, подозрительные трубы и т. д.

Знаменем времени, в сравнении с дореволюционными данными, является появление значительной группы школьни-

ков, преимущественно мальчиков, заявивших желание быть коммунистами или как-либо иначе обнаруживших революционные симпатии и тенденции.

Таблица 1

## Конкретные идеалы школьников первых послереволюционных лет

Местные идеалы	Исторические деятели и политические лидеры	Писатели и литературные герои	Артисты, художники, музыканты	Профессиональные идеалы
родственники, сверстники, учителя	Ленин, Маркс, Троцкий, Калинин, Коллонтай, Люксембург, Перовская, Халтурин, Петр Великий, Николай II, Наполеон, Ломоносов, Суворов, Уатт.	- <i>писатели, поэты</i> : Пушкин, Толстой, Некрасов, Лермонтов, Гоголь, Тургенев, Кольцов, Майн Рид, Жюль Верн и др., - <i>литературные герои</i> : Н. Ростова, К. Левин (Толстой), Робинзон Крузо (Дефо), Татьяна и Ольга Ларины, Лиза, Марья Ивановна, Дубровский (Пушкин), Вера (Гончаров), Лиза, Джемма (Тургенев), Елена Курцевич (Сенкевич), Чацкий (Грибоедов), Ева (Бичер-Стоу), Бэла (Лермонтов), Шерлок Холмс (А.К. Дойль).	балерины Гельцер и Балашова, певица Нежданова, художник Коровин, Вера Холодная, Вяльцева, Максимов, Бетховен.	учитель, доктор, актриса, художник, певица, инженер, техник, писарь, пристав, землемер, фельдшер, судья, купец, священник, агроном, портниха, комиссар, коммунист, сапожник.

Исследования 1924–1925 годов показали, что, выбирая жизненный идеал, учащиеся связывают его с определенной профессией, считая труд главной человеческой ценностью, поэтому в работах появляется термин «профессиональный идеал». Исследователи отмечают, что в ученической среде повысился интерес к производственным профессиям, связанным с физическим трудом. Выбор привлекательных профессий стал значительно богаче: в его круг вошли не только «классические» профессии, такие как врач, инженер, учитель, но и шофер, портниха, землемер, агроном и т. п.

С середины 20-х и до середины 40-х годов, т. е. в течение двух десятилетий, не проводилось широкого систематического изучения детских идеалов. Только по окончании войны, в 1947 году, ленинградским исследователем Л.Е. Раскиным было проведено изучение идеалов учащихся старших классов. Обобщив результаты, он пришел к выводу, что идеалы современных школьников Ленинграда серьезно отличаются от идеалов учащихся дореволюционных и первых послереволюционных лет разнообразием, богатством и яркостью содержания.

Используя анкетный опрос, сочинение на заданную тему, учительские характеристики авторов сочинений и наблюдение, ученый установил, что «подавляющее большинство учеников считает любовь к Родине, общественное служение, готовность принести пользу своему народу своим идеалом» [4, с. 20]. Наиболее привлекательные черты характера современника: воля, настойчивость, готовность противостоять своим желаниям, подчинять их долгу. В своих работах Л.Е. Раскин активно использовал термин «профессиональный идеал», подразумевая под ним описание учащимися интересующей их профессии. Он установил, что школьники называют большое количество профессий, которые не встречались в предыдущих исследованиях. Среди выборов, сделанных девушками: физик, химик, геолог, археолог, строитель, биолог, кукловод, политработник морского флота, учительница, писатель, актриса, музыкант, портниха. Юноши выбирают профессии, связанные с наукой, техникой, военной службой: моряк, капитан, штурман, судомеханик, кораблестроитель, лётчик, радиотехник, авиатехник, инженеры разных специальностей, агроном, биолог, химик, зоолог, литературовед, физик, спортсмен, певец, скульптор, художник, архитектор.

Л.Е. Раскин отмечал изменившиеся, по сравнению с исследованиями первых послереволюционных лет, мотивы выбора учащимися профессии, а именно: быть полезными для общества, принести пользу своему народу. Материальные мотивы практически отсутствуют.

Используя классификацию идеалов по степени обобщенности, Л.Е. Раскин приходит к выводу, что самый большой процент составляют собирательные («синтетические») идеалы, т. е.

образы, составленные из положительных качеств, которые ярко представлены у различных людей или литературных героев. Конкретные идеалы немногочисленны (но, забегаая вперед, отметим, что гораздо разнообразнее идеалов школьников второй половины XX века). Это писатели и поэты: В.Г. Белинский, Н.А. Островский, Н.Г. Чернышевский, Ю. Фучик, А.М. Горький; литературные герои: Печорин (М.Ю. Лермонтов), Базаров (И.С. Тургенев), Рахметов (Н.Г. Чернышевский), Андрей Болконский (Л.Н. Толстой), молодоговардейцы (А.А. Фадеев), Зоя (М.И. Алигер), Павел Корчагин (Н.А. Островский), Саня Григорьев (В.А. Каверин), Гуля Королева (Е.Я. Ильина), Звонарев (А.Н. Степанов), Фауст (Гёте), Жюльен Сорель (Стендаль); люди творческих профессий: Людвиг ван Бетховен, В.Ф. Комиссаржевская, Леонардо да Винчи, И.М. Москвин; исторические лица (ученые, герои войны и труда): М.В. Водопьянов, Долорес Ибаррури, А.Г. Стаханов, В.П. Чкалов, Зоя Космодемьянская, Джордано Бруно, П.С. Нахимов, И.В. Мичурин, Г.Я. Седов.

Постепенное утверждение социалистического строя в нашей стране привело к господству в общественном сознании идеала, содержание которого отражалось в Моральном кодексе строителя коммунизма, представлявшем свод принципов коммунистической морали, вошедших в текст Третьей Программы КПСС, принятой XXII съездом в 1961 году. Общественный коммунистический идеал требовал от отечественной школы всестороннего и гармоничного развития личности: «Целью народного образования в СССР является подготовка высокообразованных, всесторонне развитых активных строителей коммунистического общества, воспитанных на идеях марксизма-ленинизма, в духе уважения к советским законам и социалистическому правопорядку, коммунистического отношения к труду, физически здоровых, способных успешно трудиться в различных областях хозяйственного и социально-культурного строительства, активно участвовать в общественной и государственной деятельности, готовых беззаветно защищать социалистическую Родину, хранить и умножать ее материальные и духовные богатства, беречь и охранять природу» [5, с. 93]. Воспитательный идеал всесторонне и гармонически развитой личности декларировался на государственном уровне. В.А. Сухомлинский писал, что воспитательный идеал советской школы ярко выражен в Программе КПСС. В человеке, которого воспитывает советская школа, должны сочетаться нравственная чистота, духовное богатство, физическое совершенство [6]. Воспитательные цели и задачи в образовательном процессе считались приоритетными, и реализация их была под государственным контролем. В стране целенаправленно формировалось единое культурное пространство, включающее в себя многочисленные национальные культуры и обогащающее их гуманистическими идеалами и ценностями, такими как труд, человек, героизм,

патриотизм, гуманизм и добросердечие, товарищеская солидарность и единение, поддержка слабого и беззащитного, бескорыстие и нестяжательство, неприятие себялюбия, эгоизма, индивидуализма, приоритет общинного и коллективистского. Образ человека труда, героя труда, труженика был центральным образом советского искусства: литературы, театра, кино, живописи, музыки, скульптуры. Труд на благо страны и всеобщий трудовой энтузиазм в течение многих десятилетий активно пропагандировался в средствах массовой информации и поддерживался системой культурно-массовой просветительской работы (социалистические соревнования, производственные собрания с чествованием победителей, «Доски почета», публикации в заводских малотиражках, стенной печати, местных и центральных газетах и т. п.) Героев труда, победителей социалистического соревнования знала вся страна. Именно они: труженики полей, рабочие заводов и фабрик, инженеры, врачи, учителя, ученые – были нравственными ориентирами для учащейся молодежи.

Большую роль в формировании нравственных идеалов играла литература (в то время наша нация без преувеличения была самой читающей в мире, поскольку чтение как форма проведения досуга активно пропагандировалась в средствах массовой печати). Школьная и вузовская программы по литературе включали произведения, проникнутые гуманистическим, героическим и трудовым пафосом. Самоотверженное служение Отечеству, ратный и мирный труд, гуманизм и добросердечие, нравственные поиски и нравственное восхождение героев – основные темы программной литературы, которая всегда была средоточием духовного богатства нации и неисчерпаемым источником нравственного и эстетического развития личности. Утверждаемые русскими писателями-классиками идеалы нравственного совершенствования человека и общества были заимствованы советской культурой и активно пропагандировались в массовой печати, литературе, живописи, музыке, театре, кино, просвещении и образовании. Используя богатый воспитательный потенциал социокультурного пространства, советская школа создавала в нем воспитательную среду, эффективно формирующую идеалы школьников и учащейся молодежи. «Существовала и развивалась целая индустрия воспитания: детские журналы, книги, песни, пионерские и комсомольские организации, – все это было пронизано духом высокой идеи равенства, братства, справедливости. И эта система доказала свою жизнеспособность, воспитав не одно поколение великих людей» [7].

Пик интереса к проблеме содержания идеалов обучающихся приходится на 50–80-е годы. Цель всех исследований заключалась не столько в том, чтобы дать общую картину состояния идеалов, сколько в том, чтобы проанализировать содержание, строение, функции нравственных идеалов и степень их действительности. Для этого периода характерно также стремление глубже проникнуть в сущность идеала, вскрыть его значение в целостном формировании личности, найти эффективные методы, формы и средства формирования идеалов.

Изучая идеалы школьников, исследователи не ограничиваются только анкетированием (как это было на первых этапах, получивших название «анкетных»), но используют: 1) индивидуальные беседы с учащимися, 2) интервьюирование, 3) сочинения и рефераты, 4) наблюдение, 5) учительские характеристики учащихся, 6) изучение документации (протоколов совещаний с записями суждений школьников, писем, библиотечных формуляров), 7) запись выступлений учеников на диспутах и читательских конференциях с последующим анализом, 8) беседы с родителями, педагогами, 9) интервью с выпускниками школы и наблюдения за выпускниками после окончания школы, 10) эксперимент, 11) анализ данных о выпускниках, 12) самооценку.

Анализ научных работ 50–80-х гг. позволил сделать вывод, что в целях формирования идеалов в основном использовались словесные методы, хотя ряд педагогов указывали на их недостаточность и на необходимость сочетать в практике воспитания нравственных идеалов вербальные методы и методы организации практической деятельности. Например, такие как

коммунарское движение и движение красных следопытов [8], общественно полезную деятельность: выращивание фруктов и овощей, лесопосадки, строительство дорог и т. п. [9], поручение [10], художественную самодеятельность [11].

Общим выводом всех исследований этого периода являлась необходимость таких форм воспитательной работы, которые должны были создавать определенный эмоциональный настрой, вызывать эмоциональный отклик у учащихся. К числу таких форм исследователи относили:

- коллективное чтение и обсуждение книг, поднимающих нравственные проблемы;
- этические беседы;
- дискуссии, диспуты на этические темы;
- знакомство с биографиями знаменитых людей;
- рассказы учителя о подвигах героев войны;
- экскурсии на заводы, фабрики и т. п.;
- праздники, конкурсы «Мисс-весна», «Мисс-обаяние» и т. п.;
- открытие памятников и обелисков;
- кружковую работу, клубы по интересам;
- спортивные состязания;
- лекции-концерты;
- добротворческие дела: «трудовые десанты», подготовку лекторских групп старшеклассников для чтения лекций по профилактике наркомании, алкоголизма.

Исследователи делают вывод, что эффективность воспитательной работы, направленной на формирование идеалов, зависит от уровня проведения этических мероприятий, эмоциональной насыщенности материала, знания и учета морального опыта учащихся. Р.М. Рогова в своих работах, посвященных становлению мировоззрения школьников, определяет следующие условия формирования идеалов:

- 1) взаимосвязь содержания учебной и внеучебной (познавательной, трудовой и общественно-политической) работы школьников;
- 2) общность принципов организации и методики руководства всеми видами деятельности учащихся и их общения;
- 3) преемственность в воспитании с учетом возраста, психологии, уровня развития детей, осуществляемая на уроке и во внеурочном процессе;
- 4) целенаправленное (в воспитательном отношении) применение полученных знаний на практике [12].

Важно подчеркнуть, что работа советской школы по формированию идеалов школьников была весьма успешной. Сравним содержание целенаправленно пропагандируемого в социалистической среде идеала и реальные идеалы советской молодежи. В монографии О.П. Целиковой «Коммунистический идеал и нравственное развитие личности» идеал сформулирован следующим образом: «Содержание коммунистического нравственного идеала составляет единство двух сторон. Одна из них – самые человеческие, гуманные общественные отношения как условие жизнедеятельности и самоутверждения личности. Это отношения товарищеского сотрудничества и взаимопомощи, основанные на общественной собственности, коллективизм с его наивысшими принципами: свободное развитие каждого как условие развития всех, человек человеку – друг, товарищ и брат, все во имя человека, все для блага человека. Вторая сторона – преданность коммунизму, коммунистическое отношение к труду и общественной собственности, героическая самоотверженность во имя общего блага, высоконравственное поведение в семье и быту» [13, с. 75].

По данным исследований 50–80-х годов, идеалы советской молодежи отличались ярко выраженной общественно-патриотической направленностью. Их содержание определялось такими ценностями, как свобода, равенство, братство, мир, труд, Отечество. Идеальная личность, по мнению обучающихся, должна обладать верностью долгу, гражданственностью, коммунистической убежденностью, мужеством, организаторскими способностями, ответственностью, патриотизмом, силой воли, смелостью, стойкостью, трудолюбием, честностью, целеустремленностью.

Таблица 2

## Конкретные нравственные идеалы учащихся 50–80-х годов

Политические деятели	Герои войны	Герои труда и героических профессий	Люди науки и искусства	Литературные герои
В.И. Ленин, К. Маркс, Ф. Энгельс, Ф.Э. Дзержинский, Н.К. Крупская, Э. Тельман, Ф. Кастро, С. М. Киров и др.	В. Чапаев, А. Матросов, З. Космодемьянская, Е. Чайкина и др.	П. Ангелина, Ю. Гагарин, Г. Титов, В. Чкалов и др.	Ландау, И.В. Курчатов, Д.И. Менделеев, М. Джалиль, В.В. Маяковский, Р. Рождественский, Р. Гамзатов, Э. Асадов и др.	А. Маресьев, П. Корчагин, Спартак, Данко, Овод, герои-молодогвардейцы, Макар Нагульнов, Семен Давыдов и др.

Несмотря на то, что официально признанный общественный идеал и индивидуальные идеалы учащихся в точности повторяют друг друга по своему содержанию, не может не настораживать бедность и однообразие последних.

Советская школа, как и весь советский период в развитии нашей страны, весьма неоднозначно оценивается сегодня в общественных кругах: от тоскующих восторженных хвалебных оценок до совершенного отрицания каких бы то ни было заслуг советской системы. Это можно понять, потому что семидесятилетний путь развития советской школы был сложным, болезненным, далеко не триумфальным. Крайний радикализм первых послереволюционных лет в сфере образования, когда полностью отрицалась не только старая школа с ее атрибутами: экзаменами, уроками, заданиями на дом, латынью, ученической формой, но и школа как таковая вообще, сменяется строгим государственным контролем деятельности образовательных учреждений всех типов. «Поворот был на 180°: вместо самоуправления – единоличная власть директора и «твердая дисциплина», вместо коллективной формы обучения («бригадный метод») – традиционные классы, уроки, расписание. В 1934 г. вводятся «стабильные» учебные планы и «стабильные учебники»: по всему Советскому Союзу все школы в одно и то же время учат то же самое по тем же самым учебникам. По каждому предмету вводится один учебник, утверждаемый ЦК», – пишет М.Я. Геллер [14].

Однако, несмотря на отдельные метаморфозы в образовательной политике, касающиеся методов и техники, в самом главном – в понимании миссии школы – государство ни на йоту не отступало от традиций российской дореволюционной школы, а именно: школа должна *воспитывать* человека, формировать его сознание, основу которого, как известно, составляют идеалы.

Хочется привести замечательные слова в защиту советской воспитательной системы: «Сегодня уже общепризнано, что битву под Сталинградом выиграл советский учитель, в целом «советское чудо» вызвано именно качеством человеческого потенциала в Советском Союзе. И это самое качество человеческого потенциала создавалось системой образования, которая была унаследована у царской России и через целый ряд, в том числе и болезненных экспериментов, эффективно развита советской властью» [7]. Советская школа не делила учащихся на перво- и второсортных, одинаково готовя всех как будущую элиту. В далекой провинции и в крупных городах всех детей учили по одним и тем же программам, предполагающим не только овладение знаниями, но и развитие самостоятельного мышления и научного мировоззрения учащихся. Содержание учебных программ и методы его реализации были направлены на воспитание обучающихся как граждан своей страны, честных и добросовестных тружеников патриотов и защитников Отечества. Советская школа искала, находила и развивала в каждом ребенке талант и учила обращать в первую очередь не на благо себе (по любимому принципу постсоветских СМИ: «ведь ты этого достоин»), а благо всем людям, своей стране.

Анализ опыта советской школы позволяет сформулировать закономерности процесса формирования индивидуальных идеалов обучающихся:

- средовая обусловленность идеалов, т. е. содержание индивидуальных идеалов зависит от содержания идеалов, предъявляемых средой;

- индивидуальный идеал (идеал личности) формируется не на пустом месте, а в процессе интериоризации компонентов содержания предъявляемого средой образа идеала, определяемого в свою очередь совокупным представлением субъектов воспитательной среды об этом идеале;

- эффективность процесса формирования индивидуальных идеалов зависит от степени принятия каждым участником образовательного процесса идеи идеала в качестве личностно значимой, т. е. от уровня идейной интеграции участников.

Все институты воспитания советского периода работали на идеалы обучающихся: библиотеки, кино, театры, периодическая печать, телевидение, радио. Но главную роль пропагандиста социалистических идеалов играли школа и вуз, на которых была возложена функция идейно-политического воспитания подрастающего поколения. Учебные программы, учебники, содержание учебного материала, особенно гуманитарных предметов, система воспитательной работы были подчинены задаче «формирования у учащихся марксистско-ленинского мировоззрения» [15, с. 8].

Советская система воспитания часто подвергается критике. Действительно, массовая общеобразовательная школа, долгое время ориентировавшаяся на классическую педагогическую систему, не учитывала личностные потребности, интересы и индивидуальность участников учебно-воспитательного процесса. Жесткая регламентация и контроль со стороны государственных органов, монолизм и авторитаризм педагогического стиля общения и руководства привели к формированию воспитательной системы, характеризующейся рядом негативных черт, противоречащих принципам гуманистической педагогики, а именно:

- объектная направленность учебно-воспитательного процесса, при которой ученик выступает как объект педагогических воздействий, а учитель как субъект с ограниченной инициативой, выполняющий директивные решения «сверху»;

- «формализм, мероприятность» [16], схематизация и унификация нравственного воспитания;

- разрыв обучения и воспитания с практикой жизни и реальностью, мифологизация окружающей действительности;

- обезличенность воспитания, ориентация на среднего ученика;

- разрыв преемственных связей в организации учебно-воспитательного процесса в семье, дошкольных, школьных учреждениях и профессиональных учебных заведениях [16].

Анализируя условия нравственного воспитания и идеалы учащихся советского периода, В.Н. Соболев писал: «Эта жесткая, до предела заорганизованная воспитательная система нуждалась в таких же жестких эталонах и критериях поведения, регламентированных в решениях съездов КПСС, которая отражалась в лозунгах или моральном кодексе строителя

коммунизма. Свобода выбора образа жизни или образа поведения, примера для подражания или идеала самовоспитания была предельно ограничена и максимально регламентирована» [17, с. 23].

Именно эту косность, усредненность, излишнюю идеологизацию, стандартизованность мер воспитательного воздействия, вызывавших ощущение навязывания идеалов и примеров для подражания, можно считать недостатком советской воспитательной системы. Но при всех перечисленных недостатках несомненным ее достоинством была ориентированность на образовательный идеал, основывающийся на общезначимых нравственных ценностях, принятых большинством россиян. В образовательный идеал люди верили, вокруг него интегрировались разные воспитательные институты, оказывавшие позитивное воздействие на обучающихся. В подав-

ляющем большинстве советская школа воспитала замечательных тружеников, законопослушных граждан и патриотов, преданных своей родине, чего не скажешь о поколении, выросшем после крушения советской воспитательной системы.

Таким образом, проведенное теоретическое исследование позволяет сделать вывод, что нравственные идеалы и ценности не формируются сами по себе, а только при условии целенаправленной систематической работы всего педагогического коллектива, семьи и общественных организаций, всех институтов воспитания, т. е. в воспитательной среде, где осуществляется формирование личности. Воспитательная среда предлагает обучающимся идеалы, которые в процессе обучения и воспитания при условии идейной интеграции его субъектов успешно усваиваются и присваиваются личностью.

#### Библиографический список

1. Туган-Барановский, М.И. Интеллигенция и социализм // Вехи. Интеллигенция в России: Сб. ст., 1909-1910. – М.: Мол. гвардия, 1991.
2. Булгаков, С.Н. Христианский социализм. – Новосибирск: Наука; Сиб. отд-ние, 1991.
3. Рыбников, Н.А. Идеалы современного ребенка // Современный ребенок. – М.: Работник просвещения, 1923.
4. Раскин, Л.Е. О направленности личных идеалов учащихся // Советская педагогика. – 1948. – № 2.
5. Народное образование в СССР: Сб. документов 1917 – 1973 гг. – М.: Педагогика, 1974.
6. Сухомлинский, В.А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1982.
7. «Фабрика хамов» – идеал современной школы? [Э/р]: Единое отечество. URL: <http://otechestvo.org.ua/main/200710/1235.htm>
8. Казакина, М.Г. Формирование нравственных идеалов у подростков в процессе общественной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ленинград, 1967.
9. Сухомлинский, В.А. Нравственный идеал молодого поколения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.
10. Новиков, В.Д. Формирование коммунистических нравственных идеалов у подростков в условиях школы-интерната: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 1987.
11. Исыянова, Л.М. Формирование нравственного идеала молодежи средствами пропаганды музыкального искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1989.
12. Рогова, Р.М. Некоторые аспекты формирования коммунистического мировоззрения учащихся // Вопросы психологии. – 1981. – № 2.
13. Целикова, О.П. Коммунистический идеал и нравственное развитие личности. – М.: Наука, 1970.
14. Геллер, М.Я. Машина и винтики. История формирования советского человека // История Российской империи: в 3 т. – М.: Издательство «МИК», 1997. – Том 1. [Э/р]: URL: [http://krotov.info/history/11/geller/gell\\_24.htm](http://krotov.info/history/11/geller/gell_24.htm)
15. Примерная программа воспитания школьников / под ред. И.С. Марьенко. – М.: Изд-во АПН СССР, 1987.
16. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа – Пресс, 2000.
17. Соболев, В.Н. Воспитание нравственных идеалов старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 1994.

#### Bibliography

1. Tugan-Baranovsky, MI. The intellectuals and socialism // Milestones. Intelligentsia in Russia: Sat. Art., 1909-1910. – M.: Mol. Guard, 1991.
2. Bulgakov, SN Christian Socialism. – Novosibirsk: Science; Sib. Branch, 1991.
3. Rybnikov, NA The ideals of the modern child / Modern child. – M., 1923.
4. Raskin, LE On the direction of personal ideals of pupils // Soviet pedagogy. – 1948. – № 2.
5. Education in the USSR: Sat. Documents 1917 – 1973 years. – Moscow: Pedagogy, 1974.
6. Sukhomlinsky, VA On the education. – M.: Politizdat, 1982.
7. "Factory cads" – the ideal of the modern school? [E/r]: A single fatherland. URL: <http://otechestvo.org.ua/main/200710/1235.htm>
8. Cossack, MG Formation of moral ideals in adolescents in the process of social activity: Abstract. Dis. ... Candidate. Ped. Science. – Leningrad, 1967.
9. Sukhomlinsky, VA Moral ideal of the young generation. – Moscow: Izdatel'stvo APN RSFSR, 1963.
10. Novikov, VD Formation of communist moral ideals in adolescents in a boarding school: Author. dic. ... Candidate. Ped. Science. – Minsk, 1987.
11. Isyanova, LM The formation of the moral ideal of youth by means of propaganda musical art: Abstract. Dis. ... Candidate. Ped. Science. – Kyiv, 1989.
12. Rogova, RM Some aspects of the formation of the communist ideology of students // Questions of psychology. – 1981. – № 2.
13. Tselikova, OP The communist ideal and moral development of personality. – M.: Nauka, 1970.
14. Geller, M.J. Machine and screws. History of the formation of Soviet man // History of the Russian Empire. In three volumes. – M.: Publishing house "MIK". – 1997. – Vol.1. [E/r]: URL: [http://krotov.info/history/11/geller/gell\\_24.htm](http://krotov.info/history/11/geller/gell_24.htm)
15. Model program of education students, Ed. IS Marenko. – Moscow: Izdatel'stvo APN SSSR, 1987.
16. Pedagogy: A Textbook. book for students of Ped. Textbook. institutions / VASlastenin, IF Isayev, AI Mishchenko, EN Shiyan. – 3rd ed. – M.: School – Press, 2000.
17. Sobolev, VN Educating moral ideals of high school students: thesis. ... Candidate. Ped. Science / VN Sobolev. – Minsk, 1994.

*Статья поступила в редакцию 28.03.11*

УДК 378

**Rabina E.I. MODELING OF THE DEVELOPMENT OF TIME SELF-ORGANIZATION SKILLS AMONG THE STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.** The article devoted to the modeling of the development of time self-organization skills among the students of higher educational institutions, determination of its structural components and correlation.

**Key words:** self-organization of time, the skills of time self-organization, the model for the development of time self-organization skills among the students of higher educational institutions.

**Е.И. Рабина**, ст. преп. МГТУ им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: farfalino@mail.ru

## МОДЕЛИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Данная статья посвящена моделированию процесса развития умений самоорганизации времени у студентов вуза, определению ее структурных компонентов и их взаимосвязи.

**Ключевые слова:** самоорганизация времени, умения самоорганизации времени, модель развития умений самоорганизации времени студентов вуза.

В данной статье мы даем описание модели, позволяющей обеспечить развитие умений самоорганизации времени у студентов вуза, при этом под моделью понимаем «мысленно представленную или материально реализованную систему, которая научно отображает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом объекте» [1, с. 12].

По нашему мнению, применение метода моделирования дает возможность правильно понять содержание, основные функции и условия протекания рассматриваемого процесса. Знание этого позволит в дальнейшем грамотно управлять им в профессиональной подготовке студентов в вузе, прогнозируя его результаты и пути коррекции.

Прежде чем моделировать, мы должны были определить, какую модель будем разрабатывать. В нашем случае речь шла о построении прагматической модели, так как такая модель «является средством управления, средством организации практических действий, средством представления образцово правильных действий или их результата, т.е. является рабочим представлением целей» [2, с. 37], а значит, поможет найти средство управления развитием умений самоорганизации времени у студентов вуза. Кроме того, речь шла о функциональной модели, так как нам хотелось бы представить в ней функции управления, с помощью которых можно получить различия между исходным и конечным состоянием студентов в ходе реализации рассматриваемого процесса.

Объектом моделирования в нашем случае выступает процесс профессиональной подготовки студентов в вузе, предметом – развитие умений самоорганизации времени студентов в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

По мнению Л.М. Кустова, для моделирования любой педагогической системы мы должны реализовать ряд функций, а именно научного, нормативного, методологического и эмпирического обеспечения [3].

Первая функция моделирования связана с поиском ответов на ряд вопросов: каков социальный заказ рассматриваемой модели, каковы нормативные документы, лежащие в основе моделирования, каковы теоретические основания модели?

Социальный заказ современного общества связан с ориентирами социально-экономическими (направления развития в социальной, экономической и производственных сферах и др.), образовательными (ГОС ВПО, «Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года», «Национальная доктрина образования до 2025 года» и т.д.) и задачами самоорганизации студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе.

В нормативных документах социальный заказ обозначен как профессиональная подготовка высокоорганизованного и конкурентоспособного выпускника вуза. Для реализации данного заказа нами была определена стратегия моделирования в виде выбора соответствующей теоретико-методологической основы (теоретические идеи, методологические подходы, концепции и теории). При этом на рассматриваемом этапе важен теоретический анализ, подтверждающий опыт деятельности других аналогичных объектов и опыт, накопленный в моделировании другими авторами.

Применительно к нашему случаю в качестве научных источников моделирования нами были выбраны:

- теории саморегуляции и рефлексивного отношения личности к окружающему миру (В.В. Белич, Г.А. Вайзер, Г.Г. Гранатов, И.И. Ильясков, О.А. Конопкин, О.Е. Мальская, И.Л. Можаровский, В.И. Моросанова, В.А. Нагорная, С.Л. Рубинштейн, Н.Я. Сайгушев, Н.М. Таланчук, Е.А. Ямбург и др.);

- зарубежные и отечественные теории планирования и организации времени и тайм-менеджмента (Г.А. Архангельский, Д. Моргенстерн, И.С. Халан, Н.В. Белов, Ю.П. Васильченко, Д. Аслет, К. Картаино, З.В. Таранченко, М.Н. Черныш, П. Друкер и др.).

Сформулируем основные тезисы, которые были взяты нами как ключевые теоретические положения моделирования.

1. Самоорганизация рассматривается нами как процесс упорядоченной сознательной деятельности личности, направленной на организацию и управление собой.

2. Умения самоорганизации времени – освоенные способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков, которые позволяют с учетом своих индивидуальных особенностей и на основе самостоятельного и целенаправленного планирования времени рационально использовать свои силы и эффективно организовывать свою жизнедеятельность, получая желаемые результаты.

3. К умениям самоорганизации времени относятся умения целеполагания, грамотного планирования времени и дел на кратко-, средне- и долгосрочную перспективу, рациональной организации времени с учетом своих возможностей и физических сил, рефлексивные умения, направленные на самоанализ, самооценку и самоконтроль себя, своих планов и своего времени.

На основании данных тезисов нами была разработана структура самоорганизованного во времени студента, которая представлена в таблице.

Мотивационно-ценностный блок		
Осознание времени как ценности	Осознание самоорганизации себя как ценности	Наличие осознанной потребности в самоорганизации времени
Когнитивный блок		
Знание себя и своих индивидуальных особенностей		

Знания студента о времени	Знания студента в области планировании времени
Знание приемов самоорганизации времени	Знание студентом приемов контроля самоорганизации времени
<b>Действенно-рефлексивный блок</b>	
Диагностические умения и навыки студента	Умение планировать свое время
Умения студента рационально организовывать свое время с учетом своих возможностей и физических сил	Рефлексивные умения в организации своего времени
Активность студента в самоорганизации времени	

Полученные нами выводы о структуре самоорганизованной во времени личности студента и понимание умений самоорганизации времени, помогли сформулировать ниже следующие положения применительно к развитию данных умений.

1. Умения самоорганизации времени студентов в вузе могут быть предметом целенаправленного развития и саморазвития в процессе их профессиональной подготовки. Выявление этих умений у студентов и их развитие необходимо осуществлять в контексте изучения ситуационных факторов жизнедеятельности студентов в вузе.

2. Развитие умений самоорганизации времени – это противоречивый и необратимый процесс количественных и качественных изменений данных умений под влиянием внешних и внутренних факторов, доминирующим из которых выступает собственная активность личности.

3. Развитие умений самоорганизации времени студента обеспечивает ему успешность реализации мотивационной и рефлексивной функций, функции планирования и организации применительно к личному и учебному времени, повышает качество профессиональной подготовки в вузе.

4. Эффективное развитие умений самоорганизации возможно не только в моделируемых учебных ситуациях (через самопознание своих особенностей в процессе педагогической диагностики, путем применения специальных упражнений, игровых и рефлексивных методов закрепления поведения организованного человека в учебных ситуациях и в моделируемых ситуациях профессиональной деятельности), но и в ходе самостоятельной работы.

5. В личности, которая целенаправленно занимается самопознанием, планированием и организацией своего времени, формируются и закрепляются требуемые для этого знания, умения и навыки, повышается мотивация к самоорганизации, формируются правильные ценностные ориентации на время и саморазвитие, а также образ организованного человека, который в последующем переносится на реальные жизненные и профессиональные ситуации.

6. Развитие умений самоорганизации времени у студентов повышает их конкурентоспособность, активизирует их личностное и творческое развитие, способствует закреплению опыта самоорганизованного поведения в последующей профессиональной деятельности.

Следующий вопрос, который необходимо было решить в процессе моделирования, был связан с определением методологических подходов к рассматриваемому процессу. Работая над этим, мы вышли к пониманию, что в качестве основных из них могут быть рассмотрены системный, субъектный и акмеологический подходы.

Выбор системного подхода связан с тем, что именно он положен в основу построения модели рассматриваемого процесса как целостной системы с определенным в ней определенными компонентами и связей между ними. Полагаем, что реализация требований субъектного подхода позволяет выбрать оптимальные условия не только для развития умений самоорганизации времени, но и саморазвития студента как организованной личности. Акмеологический подход, который связан с выявлением объективных и субъективных условий развития самоорганизации студента, позволяет выпускнику вуза состояться в дальнейшем как многоплановой социальной личности и профессионалу.

Так как моделируемый нами объект представляет собой педагогический процесс, то в качестве компонентов разрабатываемой модели нами были выбраны: целевой компонент,

представленный целью, задачами и принципами; субъектный, включающий преподавателей и студентов; содержательно-организационный компонент, представленный функциями, содержанием рассматриваемого процесса, комплексом организационно-педагогических условий; методический, предусматривающий методы, средства и формы организации обучения; и результативно-оценочный компонент, представленный критериями, показателями, уровнями и результатом.

Цель модели была сформулирована нами как развитие умений самоорганизации времени у студента вуза в процессе профессиональной подготовки. Так как развитие умений невозможно без сформированной мотивации, ценностных ориентаций и определенной базы знаний студентов в данной области, задачами модели были выбраны: 1) развитие мотивации и ценностных ориентаций студента на самоорганизацию времени; 2) развитие знаний в области тайм-менеджмента; 3) развитие умений и навыков самоорганизации в условиях учебной и самостоятельной работы.

В качестве принципов реализации модели были выбраны принципы субъектности, детерминизма, гуманизма, моделирования, жизнедеятельности, потенциального и актуального, обратной связи и операционно-технологический принцип.

На наш взгляд, основным среди них выступает принцип субъекта деятельности и жизнедеятельности. Это связано с тем, что развитие умений самоорганизации времени у студентов возможно только при осознании ими своих первоначальных возможностей и особенностей, понимании необходимости собственного изменения, при активном поиске новых возможностей самореализации себя как самоорганизованных во времени личностей.

Субъектами рассматриваемой модели выбраны преподаватели и студенты вуза. Минимальный уровень требований к субъектам – это готовность преподавателей создать определенный комплекс организационно-педагогических условий и реализовать функцию управления развитием умений самоорганизации времени. Данная функция управления распадается на мотивационную, диагностическую, развивающую функции и функцию организации. Максимальный уровень требований к субъектам – это готовность студента к самоорганизации учебного и личного времени, способного выполнить в полной мере функцию самоуправления. Она же включает в себя такие функции, как диагностическая, рефлексивная, саморазвития, планирования и самоорганизации времени.

Заметим, что вопрос о функциях в рассматриваемой модели – главный, так как данная модель является структурно-функциональной. Каждая из названных функций соответствует определенным педагогическим условиям и направлена на решение задач рассматриваемой модели. Педагогические условия обеспечивают определенный результат модели, её эффективное функционирование.

Выделение первого условия (самоопределение студента в основных целях и ценностях своей жизнедеятельности для формирования ценностного отношения к времени и организации себя) было продиктовано тем, что ценностные ориентации в общей структуре личности играют роль «стратегической» линии поведения, функции «интегратора» различных форм деятельности человека. Современному студенту, если он хочет быть успешным во всех своих начинаниях, необходимо выработать отношение к ресурсу времени как к ценности.

При выделении второго условия (активное применение в процессе профессиональной подготовки рефлексивных приемов, направленных на развитие потребности студентов в организации своего времени) мы руководствовались тем, что в



процессе становления будущего специалиста важным моментом является осознание того, что неумение организовать свое время ведет к неуспеху в учебе и жизни. Студент, движимый мотивом стать профессионалом высокого уровня, соответствующего требованиям постоянно изменяющейся среды, в конечном итоге, должен прийти к осознанию потребности в умении организовать себя во времени.

Определение и обоснование первых двух условий в итоге привело нас к выделению третьего условия – введение спецкурса «Самоорганизация времени студента», направленного на формирование модели поведения организованного во времени специалиста. В данном конкретном случае под моделью поведения нами понимается некий требуемый в конкретных обстоятельствах образ взаимодействия человека с окружающей средой. Мы пришли к заключению, что разработанный спецкурс позволяет интегрировать имеющиеся у студента знания, умения и навыки и целенаправленно влиять на модель поведения последнего. Он дает возможность не только осознать свои привычки, подходы к управлению временем, но и овладеть необходимыми приемами рефлексии по коррекции своего поведения в рассматриваемом вопросе.

Организационно-методический компонент, позволяющий наглядно представить содержательно-процессуальную сторону рассматриваемого процесса, включает в себя такие элементы как методическое обеспечение, методы и средства, формы организации обучения.

Содержание методики определяется содержанием комплексной программы развития умений самоорганизации времени студентов, состоящей из трех модулей: познавательно-диагностического, планово-организационного и контрольно-рефлексивного. Данная программа реализуется не только на предметах психолого-педагогического цикла, но и в ходе изучения общественных и специальных дисциплин.

Каждый из модулей должен соответствовать трем блокам самоорганизованной во времени личности, так как направлен на развитие определенной группы умений самоорганизации. Познавательно-диагностический модуль экспериментальной программы соответствует мотивационно-ценностному блоку самоорганизованной во времени личности. Поэтому он содержит комплекс упражнений и процедур, ориентированных на фокусировку внимания студента к собственной личности, самопознание своих особенностей, понимание перспектив и значимости времени и организации своего времени. Планово-организационный модуль программы связан с когнитивным и действенно-рефлексивным блоком. Он включает комплекс упражнений и процедур, направленных на усвоение принципов самоорганизации времени, развитие знаний и умений в области организации своего времени. Контрольно-рефлексивный компонент программы связан с действенно-рефлексивным блоком самоорганизованной во времени личности. Он включает правила, диагностические методики и упражнения, направленные на отслеживание динамики рассматриваемого процесса для каждого студента в условиях самостоятельной работы, на развитие самоанализа, самоконтроля за выполнением принятых планов самоорганизации, а также содержит упражнения на самокоррекцию действий по организации своего времени.

Одним из центральных элементов методического компонента являются методы и средства. Применяемые методы распределены нами на три группы: 1) диагностические; 2) организационно-педагогические (тренинговые методы: метод имитации, концентрации, обмена опытом, построения диспозиции, группового решения проблем; упражнения на планирование и самоорганизацию; игровые методы: сюжетно-ролевые, имитационные, ситуативные; дискуссионные методы); 3) рефлексивные методы (самоанализа, самоконтроля, самокоррекции), направленные на отслеживание динамики развития умений самоорганизации времени.

Все средства разделены нами на средства диагностического контроля и средства прямого педагогического реагирования. Первая группа предназначена для реализации познавательно-диагностического модуля программы (анкеты, тесты, вопросники, упражнения, направленные на самопознание себя и своих особенностей в самоорганизации). Вторую группу составляют задачи и упражнения, задания, ситуации, роли и правила, применение которых направлено на развитие умений самоорганизации времени в процессе учебных занятий и самостоятельной работы.

Основными средствами выступают упражнения. Они разделены на группы по цели использования на упражнения по самопознанию, планированию своего времени, организации себя во времени, контролю.

Основными формами организации обучения в рассматриваемом процессе выступают педагогическая диагностика, консультации, самостоятельная работа, практические занятия, спецкурс «Самоорганизация времени студента».

Охарактеризуем далее результативно-оценочный компонент рассматриваемой модели. В его состав мы ввели критерии и показатели, уровни развития умений самоорганизации времени и результат.

Под результатом функционирования рассматриваемой модели мы понимаем переход студента с исходного уровня развития умений самоорганизации времени на следующий уровень, качественно отличный и более высокий по сравнению с предыдущим. Нами выделены три уровня развития умений самоорганизации времени у студентов: высокий, средний и низкий.

Мы посчитали логичным, связать выбор критериев с соответствующими компонентами содержания изучаемого процесса. Исходя из этого, критерии были обозначены нами как: 1) мотивационно-ценностный критерий; 2) когнитивный критерий; 3) действенно-рефлексивный критерий.

В качестве показателей мотивационно-ценностного критерия были выбраны: осознание времени как ценности, осознание самоорганизации как ценности, осознание потребности в организации себя во времени. Показателями когнитивного критерия выступали: полнота знаний о себе и своих индивидуальных особенностях, полнота знаний в области планирования времени, объем знаний о приемах самоорганизации времени, полнота знаний в области контроля самоорганизации времени. Показателями действенно-рефлексивного критерия были выбраны: выраженность диагностических умений, наличие умений планирования времени, наличие умений по рациональной организации своего времени, выраженность рефлексивных умений в области тайм-менеджмента, уровень активности студента в организации своего времени.

Наглядно описанная нами модель рассматриваемого процесса представлена на рис. 1. Данная модель, как мы считаем, в общем построении и расположении элементов имеет установленную закономерность. Все её элементы располагаются сверху вниз. Эта связь прослеживается по вертикали и создаёт целостность всех структурных компонентов и элементов в целом.

Несмотря на значимость отдельных элементов (например, цели, принципов, комплекса педагогических условий, методов и средств), общая структура предполагает лишь однозначное толкование в последовательности перехода от одного компонента к другому для решения задач модели, направленных на достижение обозначенной цели.

Генетический анализ рассматриваемой модели, который связан с анализом её изменений во времени, показывает, что основным качеством, которым обладает модель, является её динамичность. Свойство динамичности любой модели проявляется в переходе студента на более высокий и качественно отличный уровень развития соответствующих умений.

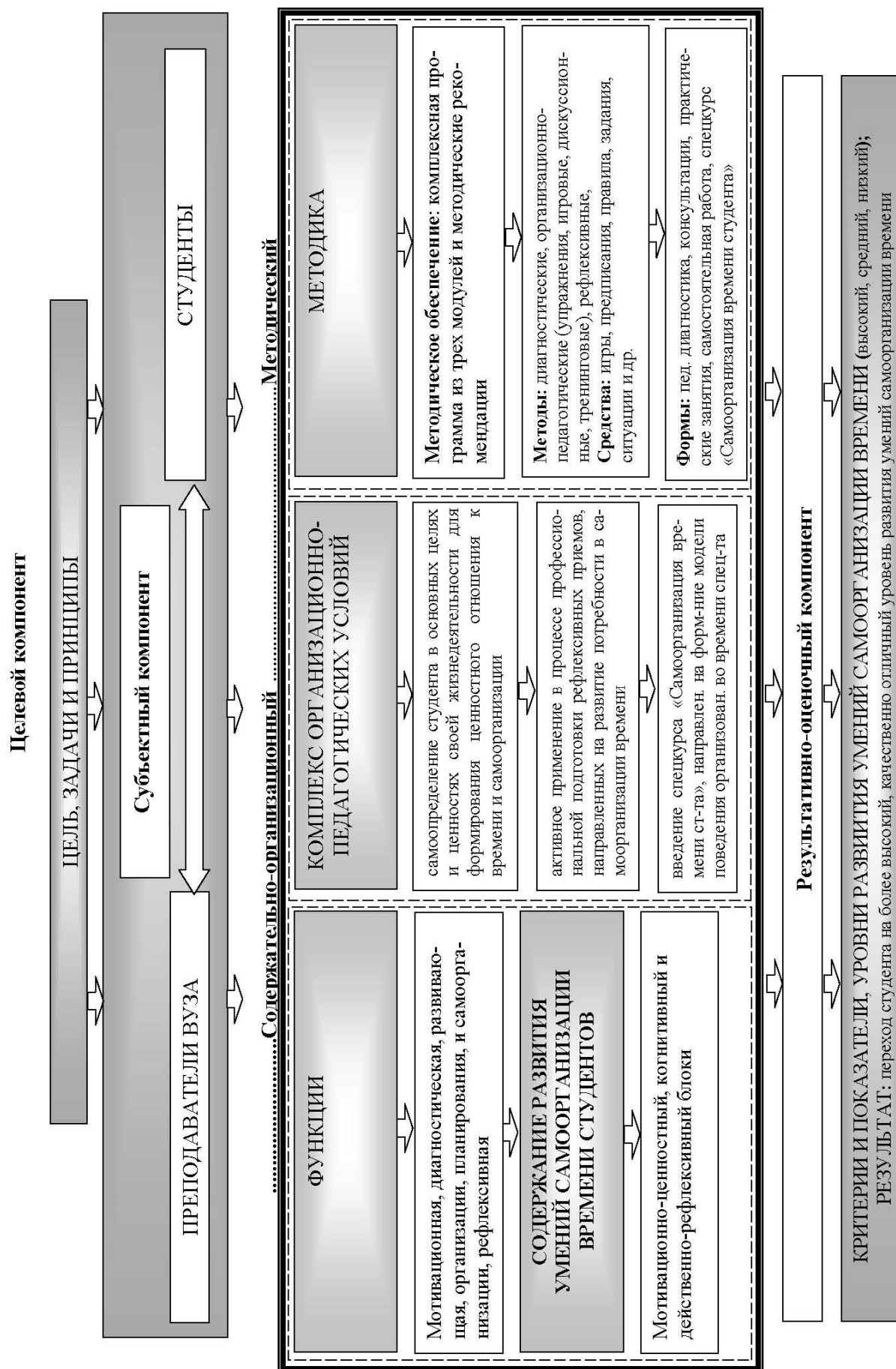


Рис. 1. Структурно-функциональная модель развития умений самоорганизации времени студентов вуза

## Библиографический список

1. Подласый, И.П. Педагогика: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Просвещение, 1996.
2. Перегудов, Ф.И. Введение в системный анализ: учеб. пособие для вузов / В.И. Перегудов, Ф.П. Тарасенко. – М.: Высш. шк., 1989.
3. Кустов, Л.М. Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера-педагога: монография. – Челябинск: ЧИРПО, 1998.

## Bibliography

1. Podlasy, I.P. Pedagogy: Textbook for university students of higher educational institutions. - M.: Prosveshenie, 1996.
2. Peregudov, F.I. Introduction to Systems Analysis: teaching aid for high schools / V.I. Peregudov, F.P. Tarasenko. - M.: Vysshaya shkola, 1989.
3. Kustov, L.M. The problem of system genesis of researching activity of engineer-pedagogue: monograph. - Chelyabinsk: ChIDVE (Chelyabinsk Institute of the Development of Vocational Education), 1998.

Статья поступила в редакцию 28.03.11

УДК 37.032

**Zharkova A.A. THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY PARTICIPANT OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES BASED ON THE PARADIGMATIC APPROACH.** The article describes the development of the personality participant of social and cultural activities on the basis of paradigmatic approach. Personality is both object and subject of social and cultural activities. The subject of the reproduction of the spiritual life in the conditions of social and cultural activities is the ability to inherit and reproduce cultural patterns, transforming them to reflect the changed social experience and pass it on to future generations, contributing to the development of individual societies.

**Key words:** social and cultural activities, personality participant's development, paradigmatic approach.

**A.A. Жаркова, докторант МГУКИ, канд. филос. наук, доц., г. Москва, E-mail: kp1967@mail.ru**

## РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАСТНИКА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА

В статье рассматривается развитие личности как участника социально-культурной деятельности на основе парадигмального подхода. Личность является одновременно и объектом и субъектом социально-культурной деятельности. Субъектом воспроизводства духовной жизни в условиях социально-культурной деятельности становится способность наследовать и воспроизводить культурные образцы, трансформировать их с учетом изменившегося социального опыта и передавать его будущим поколениям, внося свой вклад в развитие личности общества.

**Ключевые слова:** социально-культурная деятельность, развитие личности-участника, парадигмальный подход.

В педагогической науке широко используются понятия «человек», «личность», «индивидуальность». Зачастую эти понятия отождествляются или противопоставляются.

Личность понимается А.Н. Леонтьевым «как культурно и социально детерминированная особая организация, которая координирует всю деятельность индивида с его окружающим миром» [1, с. 74].

Личность – это социальный индивид, субъект общественных отношений, деятельности и общества. В несколько упрощенном виде можно сказать, что термином «индивид» обозначают биологическую сущность человека, а термином «личность» – его социальную сущность. Индивидом рождаются, а личностью становятся. Однако было бы неверным представлять себе существование этих двух «ипостасей» человека в разрозненно-независимом виде [2, с. 121].

Понятие о человеке является в этом ряду родовым, ибо это существо биологическое в отличие от других животных, этот вид наделен сознанием, т.е. способностью познавать сущность, как внешнего мира, так и свою собственную природу, и в соответствии с этим поступать и действовать разумно.

Человек, располагая высокоразвитым мозгом, способен отражать мир в понятиях и преобразовывать его, что делает его существом общественным. Труд и общественная жизнь совершенствовали природную организацию человека. Культурно-исторический подход Л.С. Выготского показал, что только в обществе человек оказывается способным познавать и трудиться, но и осознавать свои действия и соотносить желания и возможности. Самосознание у человека достигает высшего уровня развития, когда человек научился достигать поставленной цели, несмотря на наличие внешних и внутренних препятствий, как в филогенезе (истории рода), так и в онтогенезе (истории жизни индивида).

Поскольку «личность – 1) человек как субъект социальных отношений и сознательной деятельности; 2) определяемое включенностью в социальные связи системное качество

индивида, формирующееся в совместной деятельности и общения» [3, с. 281], данное понятие значительно уже, чем понятие «человек». Личность – категория общественно-историческая, а ее сущность и социальные функции являются главными показателями в ее характеристике.

Следовательно, личность это высоко сознательный человек, занимающий определенное положение в социуме и являясь носителем нескольких социальных ролей: матери или отца – воспитание детей, роль директора фирмы – управляющего организацией, роль депутата муниципального образования и т.д.

Как отмечает А.Н. Леонтьев «Личность есть системное и поэтому «сверхчувствительное» качество, хотя носителем этого качества является вполне чувственный, телесный индивид со всеми его прирожденными и приобретенными свойствами» [2, с. 52].

Если личность – это система ее отношений: к материальным ценностям и условиям жизни, к обществу и людям, к себе, к собственным обязанностям, общественным, трудовым и т.д., следовательно эти отношения характеризуют нравственный облик личности, ее социальные установки, которые различают по уровню их осознанности, как малоосознанные и глубокоосознанные. Малоосознанное отношение – это мимолетное чувство симпатии или антипатии.

Словом, личность – это человек, рассматриваемый в аспекте его профессиональной общественной деятельности и общественной значимости всех видов деятельности.

Оригинальность личности характеризуется как «индивидуальность», главное достоинство которой состоит в том, что она проявляется очень ярко, выпукло: в интеллектуальной, эмоциональной, волевой сфере или сразу в нескольких областях, или видах деятельности. Особенно индивидуальность личности проявляется в условиях социально-культурной деятельности, где развиваются все стороны личности: интеллектуальная, моральная и эмоциональная. Поскольку социально-

культурная деятельность функционирует в условиях досуга, здесь важнейшим качеством личности является воля, которая позволяет на основе потребности, мотива-цели развиваться как биологическую, так и социальную составляющую, что позволяет понять процесс восхождения к родовой сущности.

Поэтому личность является одновременно и объектом и субъектом социально-культурной деятельности. Развитие личности в условиях социально-культурной деятельности зависит от многообразия ее связей с другими людьми, от активного отношения к жизни. Личность как объект социально-культурной деятельности находится под влиянием различных отношений, и прежде всего политических, экономических, трудовых, творческих, рекреационных, складывающихся в процессе ее функционирования.

В построении концепции развития личности в условиях социально-культурной деятельности автор статьи использовал поэтапную эволюцию из 5 уровней: 1) биологический; 2) технологический социально-культурной деятельности; 3) коммуникативный (формирование отношений); 4) рефлексивный; 5) духовно-культурный.

Первый этап – биологический – характеризуется появлением у человека инстинкта самосохранения, который фактически не отличается от безусловного рефлекса. Из инстинктов вырастают потребности, которые вызывают желание, интересы, мотивы. Последние – естественным путем приводят к действию. На биологическом уровне влияние социально-культурной деятельности ощутило с момента рождения человека.

Биологическая эволюция и развитие приводят маленького человека на 2-ой уровень. 2-ой уровень характеризуется осознанным вступлением детей в социально-культурную деятельность в ее технологическую структуру. Социально-культурная среда по-степенно развертывает перед человеком систему своих морально-нравственных принципов и категорий, которые «входят» в его сознание через категории «добро – зло». Под воздействием социально-культурных технологий происходит развитие личности под воздействием разовых программ, которые пассивно отпечатывают в сознании личности идеи многовекового культурного наследия и опыта специалистов учреждений культуры и создавать духовные ценности посредством активного участия в коллективах художественной самодеятельности, клубов по интересам и любительских объединений. Начинается социализация личности.

3-ий уровень. В процессе своего развития, участвуя в социально-культурной деятельности посредством общения, коммуникативной деятельности развивать свое тело, получив новые возможности для свободы действий при освоении пространства, получив новые знания через участие в предметной деятельности. Идет активная социализация личности. Личность становится активным элементом системы, активно формирующей отношения к себе, миру, семье, друзьям, товарищам, к среде, к вещам и т.д. Этот процесс будет продолжаться всю жизнь.

4-ый этап. Рефлексивный. Этап характеризуется тем, что начинает заниматься процессом самопознания, саморазвития, когда активно происходит процесс формирования своего мировоззрения, этической системы, мерой осознания законов жизни. В условиях социально-культурной деятельности происходит интенсивное понимание коллективных действий, участия в подготовке и проведении массовых социально-культурных акций, где личность попадает под действия законов «убеждения», «подражания», «заражения» и в отношения сочувствия и взаимодействия.

5-ый этап, продолжает активное самопознание личности с позиций таких факторов, как любовь, вера, социально-культурное мышление, знания, умения, навыки в создании духовных ценностей, творческих произведений, гораздо более глубокими логическими отношениями, накоплением, систематизацией творческого и социального опыта, что открывает возможности для осуществления социально-культурного прогнозирования и проектирования, аксиологического и онтологического анализа.

Отсюда, важнейшим субъектом воспроизводства духовной жизни в условиях социально-культурной деятельности становится способность наследовать и воспроизводить культурные образцы, трансформировать их с учетом изменившегося социального опыта на основе рефлексивного сознания и передавать его будущим поколениям, внося свой вклад в развитие личности общества.

Тем самым, появляется возможность развития рефлексивного сознания личности в современных условиях. А это уже новая система координат социально-культурного мира, без которой личность может утратить способность действовать целенаправленно и последовательно в интересах себя и общества.

Здесь чрезвычайно важными являются умение субъектов социально-культурной деятельности определить содержание духовных потребностей личности; характер и направленность ценностных ориентаций; специфику инициатив личности, проживающей в социуме степень ее активности в реализации и удовлетворении собственных духовных потребностей и интересов.

Сегодня деятельность социально-культурных учреждений можно охарактеризовать как «поля интеллектуально-духовного поиска», как комплекса смыслов, ценностей, имеющих хождение в том или ином обществе. В этой связи А. Швейцер писал, что культура есть прогресс, который служит «духовному совершенствованию индивида как прогресса прогрессов» [4].

Учитывая хрупкое содержание внутреннего мира личности, в изменяющихся современных условиях социально-культурных учреждениях могут обеспечивать психологическую самозащиту личности в условиях неопределенности, и сохранять важное чувство общей судьбы, которое может поддерживаться в сознании личности как тенденция к росту патриотизма.

Личность, находясь в условиях социально-культурной деятельности, испытывает воздействие политических отношений, имеет политические права или нет, может реально избирать и быть избранной, обсуждать вопросы общественной жизни или быть исполнительницей воли своей политической партии, движения, союза и т.д.

Социально-культурные процессы представляют собой многообразные формы отражения действительности и отношения к ней. Это различные оттенки, нюансы души, отдельные образы, мысли, желания личности участвовавшей в социально-культурной деятельности.

Будучи результатом динамики процессов происходящих в социально-культурной деятельности, они отличаются подвижностью, частой сменяемостью, кратковременностью. Они могут быть и случайными для личности, не соответствовать ее сущности. Все группы процессов происходящих в социально-культурной деятельности непрерывно взаимодействуют в соответствующих условиях деятельности и отношений, однако всегда актуализируются и становятся ведущими то одна, то другая группа процессов.

Вероятно, более правомерно делить состояние личности по отношению к задачам и характеру действий и отношений в условиях социально-культурной деятельности (озабоченность, готовность к действию, вдохновение, увлечение, чувства успеха и неуспеха, сомнение и уверенность, занятость и скука, борьба мотивов, доминирующие притязания личности и др.). Это сложные синтетические образования, состоящие из неисчислимого количества элементов (стремления, взгляды, черты характера, совесть и др.). Личность, участвуя в социально-культурной деятельности включает в себя и понимание общественной и личной важности труда, и привычки, и вдохновение, и терпение, и творческую страсть, и др.

В условиях социально-культурной деятельности необходима быстрая ориентировка в действительности и понимание общественной и личной важности решаемой задачи. Здесь важно осознание и выбор рациональных способов, путей выполнения действия для достижения поставленной цели. Отсюда неслучайным условием творческого вдохновения в ус-

ловиях социально-культурной деятельности становится обратная «связь», осознание успеха или неуспеха в выполнении действий, а на этой основе – чувства восторга и радости, огорчения и творческой волевой страсти. Такое состояние возникает и проявляется в условиях социально-культурной деятельности при оживлении прошлых связей, ассоциаций. Любое состояние является результатом как непосредственного отражения ситуации на уровне интегративных связей. Все это выступает в диалектическом единстве и в развитии личности. Реализация состояния личности в действии обычно приводит к рождению другого состояния. Еще более сложное взаимодействие имеется между психическими состояниями и свойствами личности. Психические состояния в условиях социально-культурной деятельности, оказываются непосредственной основой для появления, утверждения и обновления качеств личности.

Концептуальное обоснование новой педагогической парадигмы социально-культурной деятельности требует уточнения понятия «парадигма». Этот термин введен американским ученым Томасом Куном, подразумевающим, что данная категория науки – это то, что признано всеми научными достижениями, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решения [5].

В энциклопедическом словаре парадигма определяется как: 1) строго научная теория, воплощенная в системе понятий, выражающих существенные черты действительности; 2) исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного исторического периода в научном сообществе [6].

Е.В. Бондаревская дает такое определение: «парадигма – это устоявшаяся совокупность теоретических и методологических предпосылок, определяющих набор типичных заданий и образцов решения научных задач. Обосновывая ту или иную парадигму образования, педагогическая наука реагирует на «вызовы» общества, личности, государства, предлагая модель образовательной системы, в которой содержатся ответы на вопросы о ценностях и целях образования, о функциях школы и принципах ее деятельности, об организации, содержании и технологиях обучения и воспитания, о способах взаимодействия основных субъектов образования» [7, с. 216].

Необходимость в новой педагогической парадигме социально-культурной деятельности возникает в связи с переменами в содержании, в технологии процесса, в способах развития личности основных субъектов, в качественном обеспечении значимой деятельности, ориентированной на личность как субъекта жизни, как свободную и духовную личность.

В настоящее время действуют разнообразные парадигмальные модели в образовании: парадигмальный подход к анализу образовательных процессов (В.Я. Пилиповский); парадигмальные пространства педагогических цивилизаций (И.А. Колесникова); парадигмальность как наличие альтернативных моделей действительности (С. Ханабасс); парадигмы современного образования (Н.А. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, Е.А. Бондаревская, В.И. Загвязинский, С.В. Кульневич, В.В. Сериков и др.); парадигма качественного образования, сориентированного на реалии современного общества и перспективы развития цивилизации (И.М. Ильинский); концептуальные идеи «образовательного общества», «опережающего развития высшего образования» (Н.А. Селезнева, А.И. Субетто и др.).

В вышеперечисленных парадигмальных моделях обосновывается теоретико-методологическая сущность образования как динамической, исторически обусловленной системы целостного социального формирования индивида, от превращения его в «чело-века общественного» до многообразной личностно ориентированной деятельности, обеспечивающей развитие «образовывание» личности с позиции профессиональной и социально-культурной самореализации.

Совершенно естественно появление парадигмального подхода в развитии личности-участника социально-культурной деятельности, поскольку он открывает новые возможности функционирования смысла жизни, ибо смысл не может быть привнесен извне, он вырабатывается личностью в течение всей её жизни и деятельности – как предметной, так и духовной. Аналогично здесь можно провести с системным подходом. Парадигмальный подход, как и системный, прошел обычную трансформацию в своем становлении.

Социально-культурная деятельность имеет три ярко выраженных аспекта: социальный, технологический и экономический. Экономический аспект социально-культурной деятельности определяется типом и масштабом учреждения, степенью и глубиной действия экономических законов, сложившейся системой материальных стимулов к труду.

В реальной жизни социальные, педагогические, технологические и экономические аспекты социально-культурной деятельности детей и подростков взаимно переплетены и тесно взаимодействуют.

На практике это осуществляется через создание психолого-педагогических условий для развития личности ребенка в различных формах досуговой деятельности. Именно эта функция является определяющей для специалистов-профессионалов, способных квалифицированно решать социально-психологические и педагогические проблемы, возникающие в процессе их деятельности, прежде всего в процессе создания условий личности для общения и сопереживания.

Различные формы самодетельности детей и подростков могут стать условием свободной реализации конституционных гарантий в социально-культурной деятельности. Владение информацией в области правового регулирования социально-культурной деятельности в формировании личности ребенка позволит оценить сложившуюся ситуацию в целом в обществе и конкретно в социуме.

Как отмечает профессор А.И. Арнольдов, «личность сейчас переживает две революции: революцию в обществе и свою личную. Для своего возрождения ей необходима своя, личностная, индивидуальная, внутренняя революция; совершается нелегкая работа по освоению свободы внутри себя, растет стремление прожить собственную неповторимую индивидуальную духовную насыщенную жизнь, отбрасывая навязываемые стереотипы» [8].

В основе парадигмального подхода к развитию личности участника социально-культурной деятельности лежит психологическое учение П.Я. Гальперина об интериоризации – процесса преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю, формирование внутренних интеллектуальных структур посредством усвоения внешней социально-культурной деятельности.

Проведенный нами эксперимент показывает, что развитие личности-участника социально-культурной деятельности на основе парадигмального подхода можно сформулировать как «Педагогическое регулирование развитием и саморазвитием личности в условиях социально-культурной деятельности». Это позволяет точнее осуществить процесс поэтапного целенаправленного развития личности, где на каждом из этапов действуют свои педагогические законы.

Основные характеристики каждого из рассмотренных этапов можно представить следующим образом.

Рассматривая представленную таблицу с позиции парадигмального подхода, следует обратить внимание на то, что он объединяет различные теории, научные концепции, идеи и т.д. Проблематику развития личности-участника социально-культурной деятельности можно рассматривать через развитие потребности, мотивации, интереса, психологической установки, ибо каждое из этих понятий оказывается «краеугольным камнем» концепции развития личности множества людей.

	1	2	3	4	5
Этапы развития	Биологический	Технологический	Коммуникативный (формирование отношений)	Рефлексивный	Культурно-духовный
Празднично-обрядовая Культура	Созерцательное участие	Активно-созерцательное участие	Участие в подготовке и проведении	Проецирование на себя содержания праздника	Проецирование деятельности учреждений культуры
Народные традиции	Созерцательное участие	Не знание	Понимание значимости народных традиций	Соединение личности с понятием Родина	Проецирование деятельности учреждений культуры
Сценарно-режиссерские технологии социально-культурной деятельности	Не знание	Незнание и неумение	Освоение сценарно-режиссерских технологий	Участие в подготовке праздничных программ	Оказание методической помощи
Участие в коллективах художественной самодеятельности, клубах по интересам, любительских объединениях	Не знание	Пассивно-содержательное участие	Активное участие в деятельности творческих коллективов	Участие в коллективах художественной самодеятельности; диагностика собственного развития	Оказание практической помощи; связь с активными коллективами; передача личного опыта

С позиции развития социально-культурной деятельности нами исследовались наиболее эффективные формы и методы. Особое внимание было уделено календарным праздникам как наиболее оптимальным условиям развития личности и креативности нашего общества, поскольку содержат огромные возможности для реализации творческого потенциала максимально большого числа участников. Это особенно актуально, поскольку налицо тенденция поляризации людей к культуре: процесс воспроизводства культуры становится прерогативой меньшинства, а большинство стоит на позиции ее потребления. Особенно у современной молодежи фактически отсутствует совместный опыт создания художественных ценностей.

А.Я. Флиер отмечает, что «сегодня возникает необходимость в большей универсализации транслируемого опыта, ценностей, образцов сознания и поведения; в формировании общенациональных норм и стандартов социальной и культурной адекватности человека; в инициировании его интереса и спроса на стандартизированные формы социальных благ; в повышении эффективности работы механизмов социальной регуляции за счет унифицирующего воздействия на мотивацию человеческого поведения, социальные притязания, образы престижности и т.п. Это, в свою очередь, вызвало необхо-

димость создания канала трансляции знаний, понятий, социокультурных норм фольклора» [9, с. 148].

Таким образом, личность, появившись на свет как биологическое существо, приобщается к социально-культурной деятельности, становясь объектом воздействия различных обрядовых действий. Дальнейшее ее развитие происходит под влиянием социально-культурной среды, в которой она социализируется, воспитывается, получает образование. В рыночных отношениях, где примат принадлежит экономике, а не развитию личности, где для массового потребления создана массовая культура, а идеология несет ценности свободного и активного индивидуалиста, личность в своем развитии избирает путь рефлексивного уровня.

Но в нашем обществе огромное число людей с коллективистской идеологией и в другой культурной среде, где другие идеалы, благодаря которым личность поднимается до духовно-личностного уровня.

Парадигмальный подход к развитию личности-участника социально-культурной деятельности способствует освобождению специалистов учреждений культуры от приоритета теорий, научных концепций развития личности, освобождению личности от несвободы внешней (на рефлексивном уровне) и внутренней (на духовном уровне).

#### Библиографический список

1. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
2. Реан, А.А. Розум, С. Н. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.Н. Розум. – СПб.: Питер, 2008.
3. Педагогика. Большая современная энциклопедия. – Минск. Современное слово, 2005.
4. Звенигородская, Г.П. Методологические и общетеоретические основы рефлексивного образования учащихся как процесса саморазвития: моногр. – Хабаровск, 2000.
5. Кун, Т. Структура научных революций. – М., 2002.
6. Советский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1982.
7. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М. – Ростов н/Д, 1999.
8. Арнольд, А.И. Человек и мир культуры: введение в культурологию. – М.: МГИК, 1992.
10. Флиер, А.Я. Культурология для культурологов: учеб. пособие для магистрантов, аспирантов и соискателей. – М.: МГУКИ, 2009.

#### Bibliography

1. Leontiev, A.N. Activities. Consciousness. Personality. – M., 1975.
2. Rean, A.A. Psychology and Pedagogy / A.A. Rean, N.V. Bordovsky, S.N. Rozum. – St.-Petersburg: Piter, 2008.
3. Pedagogy. Most modern encyclopedia. – Minsk. Sovremennoe slovo, 2005.
4. Zvenigorodskaya, G.P. Theoretical and methodological foundations of reflective education of students as a process of self-development: monograph. – Khabarovsk, 2000.
5. Kuhn, T. The Structure of Scientific Revolutions. – M., 2002.
6. Soviet Encyclopedic Dictionary. – M.: Sov. Encyclopedia, 1982.
7. Bondarevskaya, E.V. Pedagogy: the personality in the humanistic theories and systems of education / E.V. Bondarevskaya, S.V. Kulnevich. – Moscow - Rostov on Don, 1999.
8. Arnoldov, A.I. Man and World of Culture: An Introduction to Culture science. – M.: MSIK, 1992.
10. Flier, A.Ya. Cultural science to cultural studies: teaching aid for undergraduates, graduate students and applicants. – M.: MSUCA, 2009.

Статья поступила в редакцию 28.03.11

УДК 378

*Plotnikova E.B., Savva L.I. THE DEVELOPMENT OF THE INTELLECTUAL CULTURE OF STUDENTS OF HUMANITIES HIGH SCHOOL-BASED ON THE TRANSCENDENTAL-REALISTIC APPROACH.* This article introduces the characteristics of transcendental-realistic approach to be used as a methodological basis of the simulated social and pedagogical system of intellectual culture of the students of humanitarian high school.

**Key words:** intellectual culture of students of humanitarian high school, controlled realization of humanitarian technologies as a professional for student of humanitarian high school, transcendental-realistic approach and its principles.

*Е.Б. Плотникова, проф. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: plotnikova747@mail.ru;*

*Л.И. Савва, проф. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: cabba@nm.ru*

## РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНО-РЕАЛИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В данной статье представлена характеристика трансцендентально-реалистического подхода, используемого в качестве методологической основы моделируемой социально-педагогической системы развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза.

**Ключевые слова:** интеллектуальная культура студентов гуманитарного вуза, управляемая реализация гуманитарных технологий как профессиональных для студентов гуманитарного вуза, трансцендентально-реалистический подход и его принципы.

Развитие интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза представляет собой социально-педагогическую систему, является следствием интеллектуального воспитания и интеллектуальной социализации обучающихся. Результат развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза – контролируемая интеллектуальная деятельность будущих специалистов, направленная на управляемую реализацию гуманитарных технологий как профессиональных.

Качество социально-педагогической системы развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза зависит от реализации применяемых принципов и подходов. Принципы показывают – какие методологические требования предъявлены системе и из каких закономерностей они вытекают. Подход отражает стратегию построения и функционирования системы.

В качестве одного из ведущих подходов к построению социально-педагогической системы развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза нами выбран трансцендентально-реалистический подход.

Суть данного подхода сводится в педагогике к тому, что образование должно обеспечивать контроль экономической и социальной эффективности применения обучающимися логических, конструктивных и философских возможностей индивидуального или коллективного разума в решении разнообразных проблем общества.

Трансцендентальный – то есть мысленный, выступает оппозицией категориям чувственный, «эмпирический». Реальность – бытие с точки зрения его данности человеку, границы реальности всегда относительно, подвижны, историчны и определяются практическими, социальными, когнитивными интересами и средствами. Трансцендентальная реальность – то, что создается, конструируется Разумом как способностью мышления к творчеству и самополаганию своего содержания, что определяется необходимостью рефлексии над содержанием наличной культуры с целью выработки ее целостного образа [1].

Студент гуманитарного вуза с точки зрения трансцендентально-реалистического подхода рассматривается как идеализированный субъект, который с помощью контролируемой интеллектуальной деятельности может постигать гуманитарные истины и на их основе целенаправленно и непрерывно совершенствовать практическую деятельность в гуманитарной сфере.

Признаки контролируемой интеллектуальной деятельности студентов:

- управляемость (чувствительность к педагогическому управлению, переходящему в самоуправление);

- гарантируемость позитивных последствий от принятых в научно-поисковой, проектировочной и художественно-творческой деятельности решений;

- идеологичность (закрепленность за определенной идеологией, системой ценностей);

Виды контролируемой интеллектуальной деятельности студентов гуманитарного вуза можно свести к следующим:

- оперативная (закрывающаяся в быстром реагировании на социально-культурную проблему или задачу);

- рефлексивная (обращенная на самое себя с целью критического рассмотрения ее содержания, форм и средств);

- созидательно-конструктивная (направленная на удовлетворение социально-культурных интересов государства, общества, человека).

Нами уточнены уровни овладения студентами гуманитарного вуза контролируемой интеллектуальной деятельностью. Это уровни:

- полной зависимости от педагогического управления (низкий);

- частичной зависимости от педагогического управления (средний);

- независимости от педагогического управления (высокий).

К особенностям диагностики контролируемой интеллектуальной деятельности студентов гуманитарного вуза мы относим особенности:

1) процессуальные – стилевая определенность и управляемость разработанных студентами проектов, предложений; проявляются в объективности, языковой и понятийной выразимости, общезначимости, обоснованности, проверяемости и достоверности оценок и суждений; изменяемости под влиянием внешнего и внутреннего контроля;

2) результативные – достигаемость цели (желаемого результата), экспертируемость последствий разработанных студентами проектов и предложений;

3) нормативные – соответствие разработанных студентами проектов и предложений нормативным моделям моральной рациональности (с учетом принципов «Я и другие», партнерства, солидарности, общественной пользы);

4) социальные – значимость разработанных студентами проектов или сформулированных предложений для поддержания в обществе объективного морального порядка, духовного здоровья и благополучия населения;

5) культурные – значимость разработанных студентами проектов или сформулированных предложений для поддержания и развития ценностной основы жизнедеятельности общества;

6) рейтинговые – диапазон охвата гуманитарных проблем общества, распределение акцентов и доминант, на которые направлены разработанные студентами проекты и предложения;

7) психологические – наличие в интеллектуальном поведении студентов признаков сознательно действующей личности, устойчивых мотивов культуросообразного интеллектуального развития;

8) функциональные – применимость разработанных студентами проектов и предложений в практике функционирования предприятий и организаций социально-культурной сферы;

9) объективные – соответствие интеллектуальной деятельности студентов правилам логической операции (подведения проектов и предложений под общие законы, принципы, теории);

10) субъективные – наличие в интеллектуальной деятельности студентов проявлений индивидуальности субъекта (динамики культурного возраста, личностных качеств, способности к осознанному и самостоятельному выбору путей самореализации).

Каковы же положения трансцендентально-реалистического подхода, реализуемого в развитии интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза? Полагаем, что основные из них можно свести к положениям, указанным ниже.

1. Факторы трансцендентальной реальности: контролируемая интеллектуальная деятельность; логическая, конструктивная и философская рациональность; эффективность ее применения в решении гуманитарных проблем общества любой сложности.

2. Формы существования трансцендентальной реальности: рефлексия в виде анализа, критики, обобщения объекта; моделирование или перенос знаний на объективную реальность и, напротив, подведение проектов и предложений под общие законы, принципы, теории; опережающие оценки и методы преобразования объекта; оптимизация условий, обеспечивающих максимальный уровень желаемого состояния объекта при минимальных затратах.

3. Процесс овладения контролируемой интеллектуальной деятельностью – восхождение субъекта к уровню ответственного решения проблем, перевод из потенциального состояния контролируемой интеллектуальной деятельности в актуальное.

4. В инфраструктуре гуманитарной сферы трансцендентальная реальность обеспечивает целесообразность и безопасность реализации гуманитарных технологий, позволяет вырабатывать ответственные решения по их внедрению в жизнь человека и общества.

5. В основе трансцендентально-реалистического подхода лежат: принцип контроля получения и реализации знания; учение В.И.Вернадского о ноосфере (человек не-сет прямую ответственность за созданную им цивилизацию); идея возведения в культ рационального использования гуманитарного знания.

Нами выявлено, что требования трансцендентально-реалистического подхода в решении педагогических проблем, можно представить в виде нижеследующих тезисов.

1. Педагогические ситуации должны быть обеспечены контролируемостью применения логических, конструктивных и философских возможностей интеллекта участников педагогического взаимодействия.

2. Решение той или иной педагогической проблемы должно рассматриваться в единстве логических, конструктивных и философских возможностей индивидуального или коллективного разума.

3. Образование (воспитание, обучение, развитие) личности может эффективно осуществляться только в условиях разумно-рационального использования знания.

4. Эффективное осуществление условий разумно-рационального использования знания в образовании должно иметь как возможности, так и ограничения в виде культурологической базы (системы целей, ценностей, требований).

Требования же трансцендентально-реалистического подхода к развитию интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза сведены нами к следующим позициям:

1) педагогические ситуации в высшем профессиональном гуманитарном образовании должны быть направлены на развитие контролируемого применения логических, конструктивных и философских возможностей интеллекта участников педагогического взаимодействия;

2) решение педагогических проблем высшего профессионального гуманитарного образования должно рассматриваться в единстве логических, конструктивных и философских компетенций студентов;

3) развитие интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза может осуществляться эффективно только в условиях разумно-рационального использования гуманитарного знания, имеющего творческий характер и направленного на рациональное и ответственное решение гуманитарных проблем общества;

4) эффективное осуществление условий разумно-рационального использования знания в высшем профессиональном гуманитарном образовании должно опираться на систему целей, ценностей, требований интеллектуальной культуры.

На основании требований выбранного подхода нами были сформулированы принципы построения социально-педагогической системы развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза. Это принципы: историзма; социально-культурной реальности; социально-культурной перспективы. Выбор принципов построения данной системы осуществлялся исходя из содержания деятельности ее субъектов, с учетом пространственно-временного и организационно-управленческого факторов образовательно-педагогического процесса: с максимальной опорой на историю науки, культуры и педагогической практики; с учетом текущих гуманитарных и когнитивных потребностей и интересов общества как атрибутов социально-культурной реальности; с учетом краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспективы преобразования социально-культурной сферы.

Сущность принципа историзма заключается в закреплении системы за определенной общественной идеологией. Эта закреплённость исторически реальна, выверена и оправдана. К числу идеологий современного мира принято относить идеологии консерватизма, либерализма и радикализма, гуманизма. В совокупности идеологии составляют феномен геокультуры. [2]. Геокультурный контекст принципа историзма в построении социально-педагогической системы развития интеллектуальной культуры студентов обеспечивает системе гибкую моральную базу, дает возможность достигать преемственности и равновесия между интеллектуальными традициями и интеллектуальными новациями, между научно-теоретическими подходами к сохранению и совершенствованию представлений об этике, этикете и эстетике интеллектуала.

Исходя из идеологии консерватизма, система функционирует и развивается с помощью установки на утверждение традиций и правил осторожности в отношении к переменам. Интеллектуальная традиция, сопровождаемая в тоже время социально-педагогической традицией, выполняет в системе роль своеобразной «несущей конструкции», способной сохранять контуры идеального, хотя и стереотипного интеллектуала. Либерализм «питает» систему возможностью преобразования отношений студентов к интеллектуальной традиции, преследует цель не навязать ее, а, напротив, избежать односторонности позиций, мнений, точек зрения. Радикализм отражает свойство альтернативности системы, ибо воспитание или направляемая интеллектуальная социализация студентов понимается в ней не стереотипно как «насилие», а как формирование непосредственного и свободного, избирательного отношения адресата к процессу и продуктам интеллектуального труда (к книге, преподавателю, учреждению или формам интеллектуальной самореализации, т.п.),



развивает у студентов позицию критической неудовлетворенности существующим.

В построении социально-педагогической системы развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза принцип историзма проявляется также и в закреплённости системы за социально-гуманитарной рациональностью как идеологией гуманизма. Гуманизм – это мировоззрение, утверждающее жизнь человека на земле как главную ценность. Гуманистическое общество может быть построено только на основе гуманистического мировоззрения с его любовью к каждому человеку как уникальной личности, обладающей творческим потенциалом, равными с другими людьми правами, личной ответственностью за себя и своих близких. В современном обществе реализации этой цели призвано служить создание гуманитарных научных технологий. Утверждение идеалов гуманизма требует упорной, длительной, терпеливой и кропотливой работы по постепенному совершенствованию общества и каждой личности [1]. Социально-гуманитарная рациональность – основные требования разума социально-гуманитарному знанию: социально-ценностная предметность, рефлексивность, целостность, культурологическая обоснованность, объяснительная сила, герменевтический ресурс, адаптивная и практическая польза для человека и общества. [Там же].

Так как система развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза с учетом факторов социально-педагогической действительности задается содержанием структурно-функционального инварианта педагогической деятельности, в результате чего воспитанник отражает принадлежность к определенной культуре с ее историческим временем, а соответственно – с ее идеологией и моралью, то возникает возможность создавать частные модели формирования морального сознания субъекта, проецируемого на его интеллектуальную деятельность. Совокупностью таких моделей в системе развития интеллектуальной культуры студентов, организованной и реализуемой с учетом исторического социально-педагогического опыта являются модели: адаптивно-функциональной, рациональной, рефлексивной и коммуникативной интеллектуальной деятельности. Консерватизм в реализации данных моделей утверждает смысл традиционных моральных ценностей (архетипов и идеалов отечественного социально-культурного опыта). Либерализм – сочетание феноменов «образованный человек» и «гражданин» (тоже, что и специалист, владеющий теоретической основой практического знания; человек, успешно справляющийся со своими социальными ролями; общественный тип образованного работника, ученика, студента). Радикализм – позитив культурных потрясений, вливающий в общественную жизнь моды, непрерывного обновления технологий интеллектуального взаимодействия. Рационализм позволяет связывать модели интеллектуальной деятельности студентов-гуманитариев с понятием о ее телеологической сущности (имеющей направленный характер, целесообразность и практическую применимость).

С учетом принципа историзма в социально-педагогической системе развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза реализуются методики обучения с применением историографических приемов анализа: дескриптивного (простое описание событий, фактов, теорий, законов, дискуссий, образовавшихся вокруг объекта изучения); номологического (раскрытие сущности и особенностей изучаемого объекта с точки зрения общих законов эволюции); этнографического (раскрытие сущности и особенностей изучаемого объекта с точки зрения его уникальности); интерналистского (раскрытие сущности и особенностей изучаемого объекта с точки зрения внутренних законов его функционирования и развития).

Таким образом, принцип историзма в развитии интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза проявляется в определении связи системы с: исторической реальностью; историческим законом; историческим и историографическим методом изучения объектов и явлений.

Сущность принципа социально-культурной реальности применительно к развитию интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза состоит в том, что данный процесс необходимо рассматривать во взаимосвязи с множеством социально-культурных систем (социальной, политической, исторической, правовой; религиозной, художественной, научной; эмпирической, чувственной, физической, филологической; трансцендентальной, логической, объективной, наивной, проч.). Основа принципа социально-культурной реальности – свойство четкости и одновременной относительности ее границ, их подвижности и историчности, реализованности части возможного.

Принцип социально-культурной реальности в построении социально-педагогической системы развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза имеет следующее содержание:

1) в соответствие с наиболее общим определением понятия о реальности развитие интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза актуально, оно имеет пространственную и временную локализацию, поддается принципиальному наблюдению;

2) как отражение эмпирической реальности, развитие интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза – это множество эмпирических объектов, связанных между собой различными типами связей и отношений (эмпирическими законами); конструируется с помощью опыта и рассудка; является предметом теоретического моделирования – построения научной теории интеллектуальной социализации личности;

3) через призму понятия о чувственной реальности, развитие интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза можно рассматривать как активный творческий процесс моделирования чувственным аппаратом обучающихся информации на основе той, что поступает из объективного мира;

4) в проекции на определение понятия о филологической реальности, развитие интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза – это сложнейшая динамическая система литературных текстов, форм и средств их содержательной, языковой и стилистической выразительности;

5) исходя из определения понятия о трансцендентальной реальности, в развитии интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза находится объяснение месту рефлексии, логических и конструктивных возможностей философского мышления.

Для построения и регулирования социально-педагогической системы развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза на основе принципа социально-культурной реальности необходимы приемы транспонирования задач интеллектуальной деятельности «уходящего» типа людей на задачи интеллектуальной деятельности современного типа, существующего «здесь и сейчас». Приемы транспонирования задач обеспечивают систему источниками развития, сохраняют ей свойство подвижности и позволяют решать реально существующую педагогическую проблему.

Современный студент-гуманитарий – феномен амбивалентный. Содержание и функционирование его интеллектуальной деятельности, с одной стороны, приводится в соответствие целям, ценностям и требованиям интеллектуальной (в том числе гуманитарной) культуры, с другой, детерминировано постмодернистским историческим периодом, характеристиками постмодернистской чувствительности. В интеллектуальных компетенциях такого студента логическая дискурсивность нередко сочетается с эмоциональностью, гуманитарная проблематика решается с помощью аналогий, поэтических ассоциаций, иронии и проч. Логоцентризм в них борется с метафорической эссеистикой, четкость и определенность с гибкостью и динамичностью. Несмотря на актуализацию рационального в мышлении студентов, познанию студента-гуманитария остается свойственной повышенная эмоциональная составляющая. Однако, только «вливание в чувства мысли» способно оказать существенную поддержку в поиске, выражении и утверждении рационального начала гу-

манитарных истин, в эффективном проживании когнитивных коммуникаций. Такая мысль господствует в современных западных гуманитарных исследованиях, такой она признается нами как актуальная и в России, в развитии интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза.

Принцип социально-культурной реальности указывает, что социально-педагогическая система развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза обладает совокупностью исторически конкретных социально-культурных факторов, составляющих ее инфраструктуру. Эта совокупность – необходимое условие функционирования системы как специфической в определенный исторический период, она есть отражение определенного историко-культурного контекста.

Интеллектуальная культура гуманитариев XXI века – культура эпохи социокультурных и ценностных измерений гуманитарных и социальных теорий. Измерение – это процедура сравнения величин, в результате которой между ними устанавливаются отношения «искомая величина и эталон». С помощью измерений специалист-гуманитарий актуализирует и фокусирует необходимую технологию или состояние объекта, создаваемые для повышения качества жизни людей, совершенствования их потребностей и интересов. Поэтому в социально-педагогической системе, построенной на основе принципа социально-культурной реальности, одно из важнейших мест занимают опытные данные, связывающие эмпирическую и чувственную ее типы, позволяющие достигать консенсуальности и объективности, правильности и обоснованности в решении проблем гуманитаристики.

Интеллектуальная культура гуманитариев XXI века – культура эпохи цитатного мышления, интерпретации научных, литературных и проч. текстов. Это культура эпохи заимствования и комбинирования «чужих мыслей», когнитивных позиций. Поэтому в социально-педагогической системе развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза, построенной на основе принципа социально-культурной реальности одно из важнейших мест занимает понятие об интертексте и гипертексте культуры, об оппоненте и пропоненте когнитивной коммуникации, об эффективности (целесообразности и этичности) восприятия и переработки когнитивного опыта предшествующих поколений.

Внутренней природе социально-культурной реальности, если рассматривать ее как текущую ситуацию, присуще свойство неоднозначности и неопределенности. В широком смысле неопределенность – это отсутствие тождества между желаемым и истинным состоянием явления или процесса, неоднозначность – отсутствие одного смысла или значения (понятия, высказывания, проч.). Исходя из этого в социально-педагогической системе развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза предусмотрено отражение неоднозначности и неопределенности связей между ее состояниями, которые обладают свойством вероятностных.

Сущность принципа социально-культурной перспективы применительно к развитию интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза заключается в учете при построении социально-педагогической системы явлений развития, эволюции, динамики, переходных состояний. С точки зрения теории относительности любое воздействие всегда осуществляется в движении, с определенной скоростью и направлением, во взаимосвязи источников развития и торможения. Поэтому, например, в физике существуют понятия о близкодействии и дальнодействии объекта, в социальных же науках – о качественных скачках от прежнего состояния объекта к новому. Построение социально-педагогической системы развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза с учетом принципа социально-культурной перспективы, таким образом, утверждает необходимость и возможность построе-

ния системы в контексте видения ее субъектами цели, нового качественного состояния объекта.

Перспектива – это искусство изображать на плоскости трехмерное пространство в соответствии с тем кажущимся изменением величины, очертаний, четкости предметов, которое обусловлено степенью удаленности их от точки наблюдения. Это вид, картина природы с какого-нибудь удаленного пункта наблюдения, видимая даль. Перспективный – способный успешно развиваться в будущем. [3]. Социально-культурная перспектива – возможное бытие культуры, ее потенциал, вероятность появления новых целей, ценностей, правил.

Социально-педагогическая система развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза, построенная на основе принципа социально-культурной перспективы, таким образом, подчинена действию динамического закона (изменение одной переменной с неизбежностью ведет к строго определенному изменению другой). Изменение, например, ценностных ориентаций студентов – безусловный фактор преобразования, например, личностных качеств студентов, или опыта их интеллектуальной деятельности.

Реализация принципа социально-культурной перспективы в социально-педагогической системе развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза осуществляется в рамках вероятностного закона. Этот закон позволяет наблюдать частоту появления определенных событий (например, принятых интерпретаций текстов) среди множества случайных событий (возможных интерпретаций).

Актуальность принципа социально-культурной перспективы в рассматриваемой социально-педагогической системе подтверждается наличием в ней желаемого состояния (целенаправленностью системы). Это состояние выступает источником, приводящим систему в движение, выражением стремления субъектов достичь цели – качественного скачка знаний, умений, качеств студентов.

Качественный скачок – это признак перехода из прежнего состояния явления или процесса к новому, период относительно быстрого изменения. В социально-педагогической системе развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза качественным скачком в интеллектуальном опыте обучающихся определяется ее результативность, хотя эта результативность имеет свойство только относительной завершенности педагогических мероприятий, о чем мы говорили выше, что она есть повод для непрерывного программирования дальнейшего развития системы, открытия ее новых перспектив.

Любая педагогическая система, если претендует на актуальность, то должна обладать свойством новизны. Наряду с адекватностью и полезностью, новизна – одна из целей и ценностей интеллектуальной культуры. В социально-педагогической системе развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза новизна определяется смелостью автора утверждать не только о необходимости, но и о возможности формирования у студентов потребности соответствия этическому абсолюту в интеллектуальной деятельности, разумному и альтруистичному распределению в профессии своих интеллектуальных сил.

Новизна – один из атрибутов интеллектуальной деятельности. В специально организованных условиях она является качеством получаемого знания, усвоенным результатом борьбы идей и взглядов, компонентом интеллектуальной интуиции. В социально-педагогической системе развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза новизной обладает искусство, мастерство субъектов апеллировать к новому знанию, дополнять его, отрицать старое или утверждать альтернативное устоявшемуся.

#### Библиографический список

1. Лебедев, С.А. Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории). – М., 2008.
2. Валлерстайн, И. Миросистемный анализ: введение / пер. Н. Тюкиной. – М., 2006.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 8000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1995.

## Bibliography

1. Lebedev, S.A. Philosophy of Science: A Brief Encyclopedia (guidelines, concepts, categories). - М., 2008.
  2. Wallerstein, I. Micro system analysis: an introduction / trans. N. Tyukina. - М., 2006.
  3. Ozhegov, S.I. Explanatory dictionary of Russian language: 8000 words and phraseological expressions / S.I. Ozhegov, N.U. Shvedova. - М., 1995.
- Статья поступила в редакцию 28.03.11*

УДК 378.07

**Malakhova O.A. THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL AND VOLITIONAL SELF-REGULATION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS OF SPECIAL MUSIC SCHOOLS CHOIRS CLASSES.** This article presents methods for developing of emotional and volitional self-regulation of students of elementary profiled music schools (ten-years-schools, lyceums, colleges) on the choirs classes. The author substantiates the need for emotional and volitional self-regulation as a personal and professional quality for a future musician and performer and suggests the ways of its formation at the stage of additional pre-professional education.

**Key words:** music education, choirs' activities, emotional and volitional self-regulation, methods of development personal and professional qualities of musicians and performers.

**О.А. Малахова, преп. Уральского музыкального колледжа, г. Екатеринбург, E-mail: malahova@gmail.com**

## РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ НА ХОРОВЫХ ЗАНЯТИЯХ

В данной статье представлены методы развития эмоционально-волевой саморегуляции у учащихся младших классов профилированных музыкальных учебных заведений (школ-десятилеток, лицеев, колледжей) на хоровых занятиях. Автор обосновывает необходимость эмоционально-волевой саморегуляции как личностно-профессионального качества будущего музыканта-исполнителя и предлагает пути его формирования на этапе дополнительного предпрофессионального образования.

**Ключевые слова:** музыкальное образование, хоровые занятия, эмоционально-волевая саморегуляция, методы развития личностных и профессиональных качеств музыкантов-исполнителей.

Современное общество выдвигает высокие требования к специалистам в различных видах деятельности. Выпускники профилированных музыкальных учебных заведений – средних специальных музыкальных школ, колледжей, лицеев при музыкальных вузах с раннего детства готовятся к будущей профессиональной исполнительской деятельности, а значит, должны обладать как багажом общих и профессиональных компетенций, так и развитыми личностными качествами, позволяющими в дальнейшем успешно осваивать профессиональное мастерство в консерваториях и вузах искусств.

Музыкально-исполнительская деятельность в своей основе имеет коммуникативный процесс передачи музыкальной информации от композитора через исполнителей к слушателям. При этом исполнитель должен уметь не только грамотно «расшифровать» музыкальную информацию, закодированную композитором в музыкальном произведении, но и адекватно, убедительно донести ее до слушательской аудитории. Для этого он должен владеть не только исполнительскими умениями и навыками, но и комплексом личностно-психологических качеств, среди которых особое место принадлежит эмоционально-волевой саморегуляции [1-10].

Саморегуляция начинает формироваться в онтогенезе в связи с необходимостью подчиняться правилам поведения в обществе при включении в учебную, игровую, познавательную деятельность. В младшем школьном возрасте формирование саморегуляции выдвигается в центр психического развития ребенка. Для осуществления успешной учебной и музыкально-исполнительской деятельности необходимы умения сосредоточивать внимание, воспринимать и запоминать информацию, осуществлять собственное исполнение по некоему образцу, ориентироваться в условиях задачи, продумывать ход решения, сравнивать полученный результат с имеющимися условиями.

Вопросам саморегуляции уделялось и уделяется большое внимание в исследованиях в области философии, психологии, социологии, общей и профессиональной педагогики (Н.А. Бердяев, К. Бернар, А. Тойнби, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.). В психологии и педагогике музыкальной деятельности проблема саморегуляции рассмотрена в научных трудах А.А.

Базиковой, Е.В. Тихоновой, А.Л. Готсдинера, Е.Е. Федорова, Ю.А. Цагарелли и др. Однако применительно к предпрофессиональной подготовке музыкантов-исполнителей в системе дополнительного и начального музыкального образования вопросы развития саморегуляции исследованы недостаточно.

Введение в термин «саморегуляция» предиката «эмоционально-волевая» выводит его на новый содержательный уровень, где воля традиционно определяется как сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, а также как умение преодолевать препятствия при совершении целенаправленных действий. Исходя из определения саморегуляции психических состояний как целенаправленного, системно-организованного и сознательного воздействия субъекта на свою психику с целью изменения ее активности (Т.О. Славнова), мы даем рабочее определение эмоционально-волевой саморегуляции музыканта-исполнителя. Это **целенаправленное, системно-организованное и сознательное воздействие музыканта на свою эмоционально-волевую сферу с целью повышения ее активности в процессе исполнительской деятельности**. Характерной особенностью эмоционально-волевой саморегуляции музыканта является ее субъективный характер, обусловленный опорой регулятивного процесса на индивидуальный опыт музыканта, его индивидуальные представления об успешности деятельности и оптимальности своего психического состояния в момент исполнения.

Формирование эмоционально-волевой саморегуляции тесным образом связано с формированием профессионально-значимых качеств будущих музыкантов-исполнителей, которые каждый исполнитель использует в меру собственной одаренности и работоспособности. Владение эмоционально-волевой саморегуляцией не только помогает осуществлять контроль над исполняемым произведением, но и способствует становлению профессионализма будущего музыканта.

В предпрофессиональном музыкальном образовании важную роль играют занятия по хоровому классу. Они находятся в тесной взаимосвязи с предметами всего музыкального цикла – такими, как специальность, сольфеджио, слушание музыки, ансамбль, ритмика и другими. Эта взаимосвязь каса-

ется как содержания занятий, так и переноса полученных на других уроках умений и навыков в новые условия, что позволяет учащимся лучше закреплять усвоенный материал, увеличивать динамику развития музыкально-профессиональных навыков. Пополняя необходимый профессиональный «багаж» знаний, расширяя музыкальный кругозор, формируя мировоззрение, хоровые занятия способствуют развитию эмоционально-волевой саморегуляции, активизируют проявление индивидуально-личностных качеств учащихся, помогают применять коммуникативные способности в совместном творческом процессе. В связи с этим необходимо более тщательно рассмотреть педагогические возможности хоровых занятий для развития эмоционально-волевой саморегуляции у младших школьников – будущих музыкантов-исполнителей, обучающихся в профилированных музыкальных учебных заведениях (школах-десятилетках, колледжах, лицеях).

Как показывает наш собственный опыт преподавания в хоровом классе профилированного музыкального лицея, обучению эмоционально-волевой саморегуляции будущих музыкантов-исполнителей способствует реализация комплекса специальных педагогических методов. Последовательно рассмотрим каждый из них.

**Ролевые игры.** Ролевая игра (англ. Role-playing game) – игра развлекательного типа, вид драматического действия, в котором участники существуют в рамках выбранных ими ролей. Каждая роль имеет свой характер и внутреннюю логику среды действия соответственно сюжету, который создается вместе или уже создан ранее. Игроки могут свободно импровизировать в рамках выбранных правил, определяя направление и исход игры. Процесс игры представляет собой моделирование группой людей той или иной ситуации, где каждый играет за своего персонажа.

Ролевые игры позволяют учащимся раскрыть творческий потенциал, интенсифицировать межличностное взаимодействие, выстроить определенную поведенческую модель, понять собственную уникальность и значимость, различать понятия «хочу» и «надо», нести ответственность за свои действия.

Ролевые игры, используемые на хоровых занятиях, разнообразны, связаны с определенными задачами и направлены на оптимизацию музыкально-исполнительского процесса. При проверке готовности хоровых партий, в ситуации, когда учащийся испытывает страх, не может избавиться от психологических и физиологических зажимов вследствие отсутствия самоконтроля, одним из эффективных методов является следующая ролевая игра: необходимо попросить ребенка расслабиться, например, походить по классу, представляя, что он гуляет в прекрасном лесу, рядом никого нет, и ему так хорошо, что хочется петь. Все остальные дети играют роль окружающей среды (деревья, трава, цветы, ягоды, грибы). Ребенок ходит и одновременно поет свою хоровую партию. Потом учащийся может «сорвать букет», то есть пригласить по собственному выбору певцов из других хоровых партий. Они могут петь тихо с закрытым ртом или на какой-нибудь слог, а главный «цветовод» поет громко вслух собственную партию. Когда ребенок научится слышать свой голос, остальные «цветы» начинают «расцветать», то есть петь в одинаковой динамике и с одинаковым текстом. После этого можно смоделировать концертное выступление, попросив учащегося сыграть роль профессионального певца.

Можно попросить детей спеть специально неправильно или пошутить. Затем попросить закрыть глаза и вспомнить себя на сцене. После этого проговорить вслух: «У меня получится, я смелый, я сильный, я могу все!» Результат, как правило, становится лучше прежнего. Если вокально-хоровое исполнение еще не в полной мере звучит хорошо, учащемуся предлагается выбрать самому самое «коварное» место и придумать, как бы он его хотел исправить. Ученик может стать «дровосеком и срубить гнилой и ненужный пенек». Возникающие ассоциации всегда разнообразны и раскрывают поле для творческой деятельности.

Одной из любимых ролевых игр учащихся является «хоровой бокс», смысл которого заключается в ансамблевом ис-

полнении хорового произведения. Выполнение главной задачи сводится к правильному интонированию своей хоровой партии, умению слышать себя в ансамбле, регулировать собственное исполнение с точки зрения гармонии, динамики, ритма.

Ролевая игра в «пилота самолета» позволяет преодолеть психологические зажимы. Представим, что видим на ровном аэродроме новый серебристый самолет. Говорим уверенно и достаточно громко: «Я пилот самого мощного в мире самолета, сейчас я буду взлетать!» Наклоняемся вниз, руки свободно висят, ноги стоят прямо и устойчиво. С пением, изображающим взлет самолета, на гласную «у», используем крайний низкий и верхний регистры, начинаем спокойно подниматься, максимально поднимая руки вверх. Радостно произносим: «Я лечу!» То же самое проделываем в обратном направлении, в конце говорим: «Все в порядке!» Данное упражнение выполняем 2-3 раза. Оно также подходит для детей, имеющих проблемы с координацией между слухом и голосом.

**Метод психологической визуализации** позволяет представить образы, картины, проанализировать свою музыкально-исполнительскую деятельность, выработать личностную артистическую поведенческую модель.

Само понятие «визуализация» происходит от латинского «visualis» - «зрительный», и широко используется в различных областях науки и искусства: математике, музыке, живописи, медицине, архитектуре, психологии, дизайне, информатике и др. В психотерапии визуализация широко применяется в вопросах, связанных с развитием личности человека, изучением ее уникальных психологических свойств. В профессиональной деятельности визуализация является способом психологического настроя перед выполнением той или иной работы.

Актуальность метода психологической визуализации в музыкально-исполнительской деятельности обусловлена оптимизацией настроя как перед выходом на сцену, так и в момент непосредственного собственного исполнения и связана с необходимостью мысленного визуального созерцания музыкальных образов, напрямую связанных с художественным замыслом композитора и с собственными креативными представлениями. Метод визуализации основан на позитивном отношении к миру, на любви к музыке, на уважении к самому себе, и направлен на достижение стабильного состояния успеха при осуществлении музыкально-исполнительской деятельности. Метод визуализации используется коллективно при совместной творческой деятельности и индивидуально при проверке хоровых партий.

В момент вокально-хорового исполнения учащиеся часто начинают либо усиленно стараться (как правило, это очень одаренные дети), либо выполняют вокально-хоровые упражнения небрежно (малоодаренные или уставшие дети). При этом начинает формироваться физиологический челюстной зажим, теряется ощущение «зевка», нарушается общее сбалансированное психическое эмоциональное состояние. Прежде чем начать пение, мы прибегаем к методу созидательной визуализации, направленной на устранение этих проблем. Метод состоит из ряда упражнений, которые могут варьироваться в зависимости от поставленных педагогом задач.

**Упражнение 1.** Учащимся предлагается, стоя на хоровых станках и закрыв глаза, представить, что они отдыхают на очень мягкой теплой зеленой траве, приятный ветерок едва касается их рук и лица. Вслух мы произносим: «Мне очень хорошо, мягко, я свободен и расслаблен».

**Упражнение 2.** Представим в небе плывущие облака, которые ассоциативно сравниваем с правильной формой открытого рта при пении, все «разорванные» облака (сначала при помощи своих рук, потом мысленно) преобразуем в правильные округлые фигуры.

**Упражнение 3.** Представим большое красивое яблоко со спелой и неспелой сторонами. Если открыть рот неправильно, достанется незрелый кусок, если правильно – самый спелый и вкусный кусок. С закрытыми глазами несколько раз открываем рот правильно и неправильно.

При работе над хоровыми произведениями, особенно над разучиванием нового произведения, возникают некоторые проблемы при сольфеджировании с листа. Учащиеся начинают уставать петь сольфеджио. Для оптимизации этого процесса мы используем игру, основанную на визуализации, которая называется «Разноцветные бусы». Надо мысленно представить красивую нить бус, состоящую из бусин-нот. Каждая нота имеет свой цвет (придумываем совместно с детьми). Собираем красивые бусины, мысленно представив, какие они круглые, ровные, яркие, чтобы подарить их маме. Если нота звучит неправильно, она становится грязной. Дети должны исправиться, спеть чисто, чтобы бусина стала снова чистой. В дальнейшем ребятам предлагается дома нарисовать бусы к песне.

Самый сложный этап в занятиях наступает при проверке (сдаче) хоровых партий, когда смена коллективной деятельности на индивидуальную напрямую связана с условиями музыкально-исполнительской работы на концертной эстраде. Проблема состоит в том, что сам изменившийся характер деятельности требует от учащихся мобилизации психологических усилий для успешной самореализации в творческом процессе. Перед непосредственной сдачей контрольных заданий учащиеся коллективно, закрыв глаза, должны представить себе, что они только что прекрасно спели свою партию в огромном концертном зале. Им аплодируют и кричат: «Браво! Бис!» Они должны почувствовать состояние эйфории. Вслух мы проговариваем, открыв глаза: «Я молодец! Я все смог! Я люблю музыку! У меня все получилось!». Как правило, после проведенной творческой визуализации одаренные дети поднимают руки и на «отлично» справляются с поставленной задачей. Проблемные учащиеся также стараются спеть партию, приложив все усилия.

**Метод пластического интонирования и ассоциативных движений** позволяет достичь психической и физической свободы в пении, раскрыть эмоциональное содержание произведения, воспринимать музыку не только слухом, но и с помощью ритмичного движения, вычленять интонационные варианты хоровых партий.

Понятию «пластическое интонирование» или движению-жесту под музыку уделяется достаточное внимание в музыкальной педагогике. Этот вид деятельности широко используется на уроках музыки в образовательных учреждениях. Важным моментом данного метода является участие рук, пальцев в передаче музыкальных образов. За счет ритмопластики учащиеся приобретают правильные мышечные ощущения, которые являются неотъемлемой частью в музыкально-исполнительском процессе.

На хоровых занятиях использование пластического интонирования помогает достичь единообразия в динамическом плане, фразировке и нюансировке, связанных метроритмом. Метроритмическая организация структуры пластического интонирования вырабатывает у учащихся навыки телесной моторики, автоматизацию исполнительских действий. Таким образом музыкант-исполнитель все время аккумулирует процесс развития чувства ритма, стабилизируя метроритмическую основу исполнения.

Одним из примеров пластического интонирования является отработка навыков исполнения штрихов. При исполнении упражнений на staccato мы используем движения рук, изображающие «молоточки». Указательный палец одной руки изображает удар молоточка на ладонь другой руки. При исполнении упражнений на legato движения рук, напротив, изображают поглаживание котенка, волну или аналогичные явления, предполагающие плавность движений и жестов.

Ассоциативные движения, как правило, применяются в конкретном хоровом произведении и способствуют преодолению сложных мест в интонационном плане, особенно если это касается альтераций или сложных интервалов. Эти движения выполняются также кистями рук и предназначены для конкретного такта при исполнении конкретной ноты. Примером может служить исполнение широкого интервала (квинты, сексты, септимы, октавы). В данном случае мы вспоминаем спортивную игру «баскетбол», изображая забрасывание мяча в корзину.

Одним из приемов ассоциативных движений является использование рабочего дирижерского жеста, с помощью которого мы выстраиваем «музыкальный дом» (движение мелодической линии). Ассоциативные движения во многом способствуют развитию музыкального слуха и слуховой координации.

**Метод «хорового театра»** позволяет раскрыть творческий потенциал учащихся, осуществить контроль над музыкальным исполнением с применением возможностей синтеза искусств и межпредметных связей. Сущность данного метода состоит в постановке небольших вокально-хоровых сцен, где учащиеся не просто поют свою партию, но и играют отведенные им роли.

«Хоровой театр», как и любой театр, тесно связан с развитием артистизма. Проблема артистизма в музыкальной инструментально-исполнительской деятельности считается одной из ведущих. В вокальном искусстве эта проблема решается обычно более успешно, так как в консерваториях существуют дисциплины «сценическое движение», «актерское мастерство», «оперный класс». Хоровое искусство, как и вокальное, тесно связано со словом, поэтому проблеме артистизма на хоровых занятиях должно уделяться большое внимание.

Использование метода «хорового театра» способствует развитию артистизма, который, в свою очередь, позволяет решить многие музыкально-исполнительские задачи. По мнению доктора психологических наук, профессора Ю.А. Цагарелли, «артистизм – это способность коммуникативного воздействия на публику путем внешнего выражения артистом внутреннего содержания художественного образа на основе сценического перевоплощения» [1, с. 152]. Далее ученый дает формулировку сценическому перевоплощению, которое рассматривается как «способность музыканта-исполнителя действовать в соответствии с логикой содержания воплощаемого музыкального образа» [1, с. 152].

Таким образом, развитие артистизма методом «хорового театра» позволяет использовать приемы самоконтроля в процессе собственной музыкально-исполнительской деятельности. Сценические движения, используемые в «хоровом театре», связаны с пластическим интонированием и имеют самостоятельную структуру. Они во многом развивают координацию учащихся в различных сценических видах деятельности, а также способствуют развитию метроритма.

Для реализации метода «хорового театра» мы используем произведения хоровых циклов, так как они связаны тематически и имеют одну сюжетную линию. Звукоизобразительность «хорового театра» позволяет учащимся не только проявлять свои эмоционально-артистические качества, но и осуществлять субъективный контроль над исполнительским процессом. Участвуя в «хоровом театре», юные музыканты приобретают навык коммуникативного общения, а также навыки сотрудничества и сотворчества.

Таким образом, методы, используемые на занятиях по хоровому классу, во многом развивают эмоционально-волевую саморегуляцию, необходимую в будущей профессиональной деятельности юных музыкантов-исполнителей.

#### Библиографический список

1. Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. – Санкт-Петербург, 2008.
2. Булатова, О.С. Педагогический артистизм. – М., 2001.
3. Дьяченко, К.Ю. Эмоционально-волевая регуляция учебной деятельности младшего подростка: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1999.
4. Ильин, Е.П. О соотношении понятий, характеризующих волевою активность человека // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых. – Симферополь, 1983.

5. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М., 1980.
6. Осницкий, А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. – М., 1986.
7. Станиславский, К.С. Работа актера над собой // Собр. соч.: в 8 т. – М., 1951.
8. Фейнберг, С.Е. Пианизм как искусство. – М., 2001. – Т. 3.
9. Чумаков, М.В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности в социальном взаимодействии: дис. ... д-ра психол. наук. – Ярославль, 2007.
10. Мухина, В.С. Возрастная психология / сост. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М., 2003.

## Bibliography

1. Tsagarelli, Yu.A. Psychology of musical and performer's activity. - St.-Petersburg, 2008.
  2. Bulatova, O.S. Pedagogical artistry. - M., 2001.
  3. Dyachenko, K.Yu. Emotional and volitional regulation of educational activities of young teenager: Dis. Candidate of Psychological Science. - M., 1999.
  4. Il'in, E.P. About the correlation between the concepts that characterize the volitional activity of human // Emotional and volitional regulation of behavior and activities: All-Union Conference of Young Scientists, theses. - Simferopol, 1983.
  5. Konopkin, O.A. Psychological mechanisms of regulation of activity. - M., 1980.
  6. Osnitsky, A.K. Self-Regulation of schoolboy's activity and the formation of an active person. -M., 1986.
  7. Stanislavski, K.S. Work on an actor / Collected Works: 8 tons. - M., 1951. - T. 3.
  8. Feinberg, S.E. Pianism as an art. - M., 2001.
  9. Chumakov, M.V. Emotional and volitional regulation of activities in social interaction: Dis. ... Dr. Psy. Science. - Yaroslavl, 2007.
  10. Mukhina, V.S. Developmental Psychology / Ed. V.S. Mukhina, A.A. Khvostov. - M., 2003.
- Статья поступила в редакцию 28.03.11*

УДК 378.16

**Murtazin R.A. THE DEVELOPMENT OF AXIOLOGICAL POTENTIAL UNIVERSITY STUDENTS IN STUDENT'S GOVERNMENT SYSTEM.** The article examines the nature and structure of the notion of "axiological potential of students"; the possibility of development of axiological potential of university students in the student's government system is substantiated; psychological and pedagogical mechanisms for the implementation of the pedagogical conditions of development of axiological potential of students are determined.

**Key words:** axiology, value, value orientation, axiological potential of students, methods of development university students' axiological potential.

**Р.А. Муртазин**, асп. Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: rustam\_mstu@mail.ru

## РАЗВИТИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В СИСТЕМЕ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

В статье анализируется сущность и структура понятия «аксиологический потенциал студентов»; обосновывается возможность развития аксиологического потенциала студентов университета в системе студенческого самоуправления; определяются психолого-педагогические механизмы реализации педагогических условий развития аксиологического потенциала студентов.

**Ключевые слова:** аксиология, ценность, ценностные ориентации, аксиологический потенциал студентов, методика развития аксиологического потенциала студентов университета.

Проблема воспитания нравственности, формирования ценностных ориентаций, развития аксиологического потенциала остается весьма актуальной, особенно для молодежной студенческой среды. Именно данный возрастной период отличается стремлением к самостоятельности, к самоутверждению с одной стороны, а с другой – стремлением к гармонии с окружающими, желанием быть принятым и признанным в обществе. Иными словами – студенческий возраст является сензитивным периодом для развития ценностных ориентаций: общечеловеческих, профессиональных, личностных. В этой связи целесообразно, на наш взгляд, искать новые формы и педагогические средства оказания влияния на студенческую молодежь в вузах. Одной из таких форм может быть студенческое самоуправление. Мы обнаруживаем в студенческом самоуправлении мощный ресурс для развития аксиологического потенциала студентов.

Аксиологический потенциал студентов является одним из разновидностей потенциала личности. Как и любой другой вид потенциала личности, он отражает совокупность врожденных и приобретенных способностей (ресурсов, резервов и возможностей) человека относиться к окружающей его действительности и определяет норму его возможного реагирования на социально-педагогические условия.

Отличительной особенностью аксиологического потенциала по сравнению с другими видами потенциала личности

является его аксиологическая основа, сущность которой может быть раскрыта понятиями «ценность» и «ценностные ориентации».

Категория «ценность» относится к числу таких общенаучных понятий, которые имеют особенно большое значение для педагогики в методологическом плане. Являясь ключевым понятием современной общественной мысли, ценность активно используется в философии, социологии, психологии, педагогике и применяется для обозначения объектов и явлений, их свойств, а также абстрактных идей, которые отражают в себе нравственные идеалы и выступают в качестве эталонов должного.

Изучение литературы дает основание нам говорить о том, что ценность рассматривается в многочисленных значениях и с разных сторон. Использование понятие «ценность» в бытовом значении связано с оценивающей деятельностью субъекта и означает что-то крайне важное, значимое для общества или отдельного человека. Хотя наиболее употребляемым является понимание ценностей как абстрактных сущностей и идеалов.

Философское понимание ценностей связано с такими признаками как полезность, значимость, важность, нормативность, которые как раз и определяют объем данного понятия. В социологической литературе ценности не сводятся ни к значимости как своему основанию, ни к норме и идеалу. Ценность представляет собой желанную цель, являющуюся идеа-

лом и включенную в регулирующее воздействие на межсубъектные отношения. С позиции психологии, ценности являются важнейшим структурным компонентом личности, осуществляющим в ее жизнедеятельности направляющую и регулирующую роль. С педагогической точки зрения ценности человека – это внутренний, эмоционально освоенный регулятор его деятельности, определяющий отношение к окружающему миру, к себе и характер осуществляемой деятельности.

Из всего многообразия подходов для нас в большей степени подходит определение ценностей, которое было предложено Б.С. Братусем [1]. В соответствии с этим ценности мы рассматриваем как осознанные личностью общие смыслы жизни, которые являются образующими единицами сознания личности и определяют нравственную позицию человека.

В научной литературе специальное внимание уделяется вопросу о выделении наиболее значимых ценностей. Данный вопрос получил разработку в трудах И.К. Журавлева, В.А. Караковского, А.В. Кирьяковой, И.Я. Лернера, З.И. Равкина, Р.М. Роговой, Н.С. Розова, Н.Л. Худяковой и др.

С точки зрения решения вопроса о месте ценностей в структуре аксиологического потенциала, нам ближе позиция Н.Л. Худяковой [2]. Вслед за ней мы придерживаемся следующей типологии ценностей: ценности индивидуально-полезного, социально-значимого, личностно-значимого и родового значимого типов.

Ценности индивидуально-полезного типа – это ценности, отражающие стремление человека к зафиксированным на уровне конкретных представлений формам отношений, которые определяются им посредством эмоциональной оценки как полезные для удовлетворения потребностей витального уровня. Ценности социально-значимого типа – это ценности, фиксирующие стремления человека к нормативным формам отношений, признаваемых необходимыми и достаточными (оптимальными) теми индивидами и социальными группами, которые воспринимаются этим человеком как значимые. Ценности личностно-значимого типа – это ценности, определяющие стремление человека к формам отношений с действительностью, которые признаются им необходимыми и достаточными по отношению к личностной трактовке тех понятий и категорий, посредством которых он обозначает действительность. Ценность родового значимого типа – предельно универсальная ценность, характеризующая стремление человека к гармоничной форме культурно-опосредованного отношения, создающей возможность полной актуализации открытости человека миру и его устойчивого идеализированного выхода за рамки ценностной состязательности.

Хорошо известно, что ценности человека экстернизируются в его ценностных ориентациях, которые отражают органическое единство ведущих интересов личности и общества. Мы исходим из того, что ценностные ориентации детерминируются ценностями общества и в силу этого подвергаются постоянным изменениям. Единство ведущих интересов личности и общества позволяет человеку определиться в культурных параметрах деятельности, а также регулировать направленность своей активности. Следует сказать и о том, что ценностные ориентации отражают совокупность ценностей, которые приняты и осознаны личностью; они выступают в качестве социально-психологических образований, несущих в себе цели, мотивы, установки и ряд других мировоззренческих характеристик личности.

Иными словами, ценностные ориентации – это компонент социально-психологической структуры личности, представляющий собой систему ценностей и отражающий ее жизненные и профессиональные цели, которые являются для нее наиболее важным и личностным смыслом и определяют ее поведение и отношение к окружающей действительности.

Давая собственное определение понятию «аксиологический потенциал личности», будем учитывать следующие обстоятельства: 1) потенциал личности представляет собой совокупность ресурсов, резервов и возможностей личности; при этом ресурсы характеризуют потенциал с точки зрения прошлого, резервы свидетельствуют о настоящем потенциале, а

возможности – отражают в потенциале направленность на будущее; 2) аксиология – это учение о природе ценностей, их месте и роли в целостной структуре мироотношения и мировоззрения людей; 3) многообразие ценностей может быть представлено в виде следующих типов: индивидуально-полезного, социально-значимого, личностно-значимого и родового значимого.

В результате аксиологический потенциал личности студентов может быть определен как интегративное личностное образование, характеризующееся устойчивой иерархией ценностных ориентаций, которые обуславливают познание, осознание и принятие ценностей профессионального сообщества.

Итак, аксиологический потенциал отражает совокупность ценностных ориентаций личности, которые существуют в определенной устойчивой иерархии. Благодаря наличию таких ценностей, аксиологический потенциал направлен на достижение личностью жизненных и профессиональных планов. Определяя таким образом сущность аксиологического потенциала, ценностные ориентации выражают общую осмысленность и эмоциональную насыщенность жизни и удовлетворенность ею личности.

Исходя из исследований Н.А. Абыденовой [3], Г.Н. Левашовой [4], Г.А. Мелекесова [5], О.О. Ненашевой [6] и А.А. Поляковой [7], в структуре аксиологического потенциала студентов можно выделить следующие составляющие компоненты: когнитивно-смысловой, эмоционально-волевой, мотивационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный. Каждому компоненту соответствует ряд показателей:

- когнитивно-смысловой: представление и понимание сущности ценностных ориентаций; понимание смысла ценностных ориентаций и осознание их как личностной ценности; понимание необходимости осуществления действий в соответствии с социально- и профессионально-значимыми ценностями;

- эмоционально-волевой: эмоциональная устойчивость, преодоление трудностей на эмоционально-положительном уровне; волевая регуляция поведения, сформированность волевых качеств (дисциплинированность, самостоятельность, настойчивость, выдержка, организованность, решительность и инициативность);

- мотивационно-деятельностный: стремление к поведению в соответствии с общепризнанными ценностями; мотивация к расширению своих знаний о ценностях социума и профессионального сообщества; умение самостоятельно осуществлять выбор в жизненных и профессиональных ситуациях;

- умение устанавливать связи между собственными действиями и ценностями социума и профессионального сообщества; умение адекватно оценивать свое поведение и поведение других людей с позиции ценностного отношения.

Развитие аксиологического потенциала будущих специалистов возможно, если в вузе предусмотрено создание такой среды, которая будет способствовать направленному изменению ценностных ориентаций студентов. Анализ практики профессиональной подготовки в вузе показывает, что в качестве такой благоприятной среды можно рассматривать систему студенческого самоуправления.

Студенческое самоуправление как социальный феномен получил освещение в работах Н.П. Бугаенко, О. Вишняка, А.И. Давыдовой, И.Ф. Ежуковой, А.А. Исаева, О.А. Колмогоровой, И.Н. Крещенко, В.М. Певзнера, С.С. Петровой, И.А. Правдиной и др. Изучение данных работ позволило сделать следующие выводы:

- наряду с тем, что студенческое самоуправление является компонентом воспитательной системы вуза, оно представляет собой особую форму инициативной, самостоятельной, общественно полезной деятельности студентов по решению различных вопросов: организации обучения, быта, досуга, развития социальной активности студенческой молодежи, поддержке социально приемлемых инициатив;

- студенческое самоуправление выступает в качестве формы самостоятельной общественной деятельности студен-

тов по осуществлению функций управления жизнью студенческого коллектива;

- ценной является идея о том, что основной приоритет самоуправления – организаторская деятельность в студенческой среде, защита интересов и прав студентов, формирование конкурентоспособного специалиста;

- как целостная система студенческое самоуправление отражает различные организационные формы, обеспечивающие участие в управлении студенческими коллективами;

- студенческое самоуправление является хорошей школой для развития умений принятия и реализации решений, касающихся организации и осуществления жизнедеятельности студентов;

- студенческое самоуправление способствует включению студентов в управление вузом, в частности, в обсуждение и решение вопросов деятельности вуза, планирование, организацию, мотивацию и контроль учебного процесса, научно-исследовательской и внеучебной работы.

В сущности, студенческое самоуправление охватывает все без исключения сферы жизнедеятельности современного вуза. Для студентов, по выражению некоторых авторов, нет и не может быть «закрытых» зон в функционировании вуза, в противном случае вести речь о самоуправлении бессмысленно. Иными словами, студенческое самоуправление представляет собой форму и способ жизнедеятельности студентов и студенческих коллективов, соединение самостоятельности, инициативы, активности студентов в обеспечении деятельности вуза. Основным смыслом деятельности студенческого самоуправления состоит в обеспечении получения студентами опыта самоорганизации своей жизни.

В системе студенческого самоуправления создаются благоприятные возможности для развития аксиологического потенциала студентов, потому что здесь решаются следующие задачи:

- реализация сущностных сил студентов, их потребностей, способностей и интересов в различных сферах и формах социальной деятельности;

- повышение сознательности студентов и их требовательности к уровню своих знаний, умений и способностей; воспитание патриотического отношения к духу и традициям вуза;

- содействие в реализации общественно значимых молодежных инициатив;

- вовлечение студентов в формирование общественного мнения о студенческой молодежи как реальной силе и стратегическом ресурсе развития российского общества.

Эти обстоятельства позволяют говорить о направленности студенческого самоуправления на развитие у будущих специалистов устойчивой иерархии ценностных ориентаций, которые определяют характер их социальной деятельности. Студенческое самоуправление обладает ценностно-ориентирующей функцией, что обеспечивает мировоззренческое осмысление студентами социальной и профессиональной реальности, их отношений с окружающими людьми. По существу, речь идет о направленности студенческого самоуправления на развитие аксиологического потенциала личности.

Успешное развитие аксиологического потенциала студентов в системе студенческого самоуправления обеспечивается совокупностью педагогических условий, которые выполняют роль его движущих сил. С учетом предмета исследования педагогические условия рассматриваются как совокупность мер, обстоятельств, способствующих успешному осуществлению процесса развития аксиологического потенциала студентов университета. Нами определены следующие педагогические условия:

- проведение целенаправленной работы по формированию студенческого актива как референтной группы для студентов университета;

- актуализация потребностей студентов в самосовершенствовании посредством самопознания, самоуважения и самореализации;

- пропедевтика ценностей профессионального сообщества, к вхождению в которое подготавливаются студенты.

Выдвижение первого педагогического условия определяется необходимостью активизировать социально-психологические механизмы, участвующие в формировании в индивидуальном сознании студентов установок ценностно-нормативной регуляции личности. Сущность условия заключается в том, что направленность студентов на познание ценностей профессионального сообщества реализуется посредством реального обращения внимания на коллективные цели, мнения и ценности. При этом суждения студентов о себе как о профессионале в значительной степени зависят от того, с какой социальной группой они себя соотносят.

По существу, предполагается формирование студенческого актива, который будет осуществлять функции референтной группы. В таком случае у студенческого актива появляется более сильное влияние на убеждения и ценности студентов. Создаются предпосылки для того, чтобы студенты ориентировались на студенческий актив как на положительный образец, стараясь согласовать с ним свои ценности, взгляды, убеждения, нормы и формы поведения. В качестве организационно-педагогических мер, направленных на формирование студенческого актива, который мог бы выступить в качестве референтной группы, рассматриваются: обучение студенческого актива в «Школе студенческого самоуправления», вовлечение студенческого актива в различные мероприятия университета, побуждение членов студенческого актива к демонстрации собственной эрудиции и осведомленности, осуществление студентами-активистами ролей наставников и кураторов.

Второе педагогическое условие связано с необходимостью формирования у студентов целостного представления о значимых в профессиональной деятельности качествах, способствующих выстраиванию гармоничных межличностных отношений, а также целесообразностью содействия становлению позитивного отношения студентов к себе как личности и профессионалу, осознания значимости ценностей будущей профессиональной деятельности. При обосновании педагогического условия мы исходили из того, что самосовершенствование будущего специалиста является профессионально важным качеством. При этом мы опирались на исследования Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др., основной идеей которых является мысль о том, что самосовершенствование должно быть присуще современному специалисту как фундаментальная составляющая его профессионализма.

На этом основании установлено, что с целью формирования у студентов позитивного отношения к себе как личности и профессионалу необходимо актуализировать у них потребность в самосовершенствовании. Средствами такой актуализации выбраны самопознание, самоуважение и самореализация. В качестве организационно-педагогических мер реализации второго педагогического условия рассматриваются: составление SWOT-анализа, в котором студенты отмечают свои сильные и слабые стороны, а также события внешней среды; разработка индивидуального плана получения профессии; создание карты личных успехов; проведение социально-психологических тренингов.

Третье педагогическое условие определяет исключительные возможности приобщения студентов к ценностям профессионального сообщества для выстраивания собственной индивидуально-личностной системы ценностей. Такое представление о пропедевтике ценностей профессионального сообщества позволяет студентам не только осознавать нормы и правила предстоящей профессиональной деятельности, но и соотносить себя с некоторым профессиональным эталоном посредством поиска каждым студентом такого образа специалиста, на который он хотел бы быть похожим. Кроме того, приобщение к ценностям профессионального сообщества является важной предпосылкой для формирования в дальнейшем профессионального кредо.

Принципиальное значение имеют ценности профессионального сообщества, которые придают той или иной профессиональной сфере особый статус и помогают будущему специалисту точнее сориентироваться в мире профессий. Необ-



ходимость пропедевтики ценностей профессионального сообщества определяется представлениями о том, что новообразования личности студентов связаны с индивидуальными ценностными ориентациями, потребностью в перспективе, а также профессиональным самоопределением, богатством переживаемых чувств, образом собственного будущего и жизненными идеалами. В качестве организационно-педагогических мер реализации третьего условия рассматриваются: изучение профессиональных этических кодексов и кодексов поведения, прохождение практики, проведение тренингов (профессионального самоопределения, целеполагания, уверенности в себе, оптимизации социально-психологического климата группы).

Психолого-педагогический механизм реализации предложенных педагогических условий в реальной практике студенческого самоуправления представлен в методике развития аксиологического потенциала студентов. Методика представлена тремя этапами, на каждом из которых реализовывалась определенная совокупность педагогических условий: на первом этапе – первое условие, на втором этапе – первое и второе, на третьем этапе – первое и третье условие. Опишем разработанную методику.

*Первый – адаптационный – этап* по времени соответствовал первому семестру обучения в вузе. В виду того, что любые изменения аксиологического потенциала происходят в зоне актуального развития (т.е. в настоящее время), то одним из основных условий таких изменений является наличие референтной группы, с которой сравнивает себя каждый человек. Работа по формированию такой группы из числа студентов-активистов стала первым педагогическим условием, реализуемым через поэтапное развитие у представителей студенческого актива лидерских качеств, активности при выполнении социально-значимой деятельности и готовности противостоять негативным влияниям внешней среды. На данном этапе это достигалось с помощью ряда мероприятий: а) проведения выборов студентов в органы студенческого самоуправления и обучения их в «Школе студенческого самоуправления»; б) приобщения студентов к традициям университета, знакомства с его историей, информирования о выпускниках, достигших признания и уважение в стране, городе, предприятии (тематический КВН); в) ознакомления с требованиями соблюдения всех норм и правил университета; г) вовлечения студентов в работу различных секций художественно-эстетического, научно-исследовательского, спортивно-оздоровительного, социально-политического, социально-педагогического направлений; осуществления оценки работы группы по всем направлениям методом SWOT-анализа.

*Второй – мотивационно-моделирующий – этап* продолжительностью 1,5 года (второй – четвертый семестры) был направлен был на осознание и понимание студентами лично-значимых ценностей.

Продолжалось реализовываться первое педагогическое условие, связанное с формированием референтной группы из студенческого актива. С этой целью продолжалась работа со студенческим активом в нескольких направлениях: а) обучение студенческого актива в «Школе студенческого самоуправления» и разработка им ряда проектов; б) стимулирование студенческого актива к лидерству в учебном процессе, которое осуществлялось через единство требований и непрерывный контроль за их соблюдением; в) награждение активных участников студенческого самоуправления; г) организация студенческих мероприятий с помощью студентов-кураторов и участие студенческого актива во всех мероприятиях университета; д) демонстрация студенческим активом большей эрудиции и осведомленности перед сокурсниками.

На этом же этапе реализовывалось и второе педагогическое условие, направленное на актуализацию потребностей студентов в самосовершенствовании. Для его осуществления предпринимался ряд последовательных действий: а) составлялся индивидуальный SWOT-анализ, в котором студенты отмечали свои сильные и слабые стороны, а также фиксировали события внешней среды, которые они расценивают как «+»

(возможности) и как «–» (угрозы); б) разрабатывался индивидуальный план под названием «три П» – план получения профессии; в) создавалась «Карта личных успехов» (КЛУ), которая представляла собой еженедельное критическое осмысление студентами своих достижений; г) организовывалось освещение достижений студентов на стенде «Хорошая учеба – залог профессионального успеха»; д) разрабатывалась и реализовывалась Программа тренингов личностного и профессионального саморазвития студентов, которая состояла из 4 разделов: ориентировочный; «Я» в системе профессиональной деятельности; «Я» в системе межличностных отношений; «Я» в системе личностного развития.

*Третий – гармонизирующий – этап* продолжался 2 года (3-4 курс) и был направлен на актуализацию сущностных качеств человека во взаимодействии с профессиональным сообществом и культурой мира.

На данном этапе продолжалась реализации первого педагогического условия, в которое, наряду с ранее применяемыми методами работы со студенческим активом, добавились ряд новых: а) студенты-активисты назначались студентами-кураторами в группы первокурсников, выступая тем самым в роли наставников; б) лучшие студенты-активисты принимали участие в региональных и всероссийских форумах студенческой молодежи; в) студенты избирались в более высокие органы студенческого самоуправления университета; г) проводилась работа студенческого актива в качестве руководителей или комиссаров строительных отрядов; д) было организовано введение для студентов-активистов журналистской практики.

На данном этапе было введено третье педагогическое условие, направленное на пропедевтику ценностей профессионального сообщества, к вхождению в которое подготавливаются студенты. С этой целью проводилась работа по выявлению существующих ценностей профессионального сообщества, для чего мы использовали специально разработанную методику Н.А. Игнатовой. Все студенты (в большей или меньшей степени) были вовлечены в исследования профессиональных сообществ. Проведенные наблюдения и сделанные выводы обсуждались на заседаниях дискуссионного клуба, которые проходили ежемесячно.

Известно, что все нормы и ценности черпаются молодежной средой из культуры взрослого общества. Поэтому мы предполагали, что, ассимилируя общественно-значимые и профессионально-групповые ценности, студенты смогут построить свою индивидуально-личностную систему ценностей. Для этого проводились мероприятия, способствующие развитию нужной для нас системы ценностей: а) осознание норм, правил выполняемой профессиональной деятельности проходило с помощью встреч с представителями получаемой профессии, изучения профессиональных этических кодексов или кодексов поведения (определенных предприятий) и группового обсуждения их нормативов; б) соотнесение себя с некоторым профессиональным эталоном осуществлялось посредством поиска каждым студентом такого профессионального образа специалиста, на которого он хотел бы быть похожим; в) оценка себя другими, профессионально референтными, людьми проходила в период практики, так как преподаватели-кураторы обращались с просьбой к наставникам на предприятиях честно отметить сильные и слабые стороны студента при подведении итогов.

На третьем-четвертом курсах после выявления ценностей профессионального сообщества вводилась программа тренингов профессионального развития. На данном этапе Совет студенческого самоуправления активно содействовал студентам в получении временной работы, для чего проводились ярмарки вакансий, работала студенческая биржа труда, приглашались работодатели для встреч со студентами, организовывались конкурсы проектов для предприятий, как правило, с последующим трудоустройством победителей.

Таким образом, в данной статье мы показали, что студенческое самоуправление в различных его проявлениях оказывает существенное педагогическое влияние на студенческую

молодежь. Спектр такого влияния выходит далеко за рамки основного образовательного процесса. Студенческое самоуправление, в первую очередь, направлено на реализацию существенных сил студентов, их потребностей, способностей и интересов в различных сферах и формах социальной деятель-

ности. Оно обеспечивает мировоззренческое осмысление студентами социальной и профессиональной реальности, их отношений с окружающими людьми. Это позволяет говорить о возможности развития аксиологического потенциала студентов в системе студенческого самоуправления.

#### Библиографический список

1. Братусь, Б.С. Русская, советская, российская психология: Конспект. рассмотрение: учеб.-метод. лит. – М.: Флинта, 2000.
2. Худякова, Н.Л. Аксиологические основы поведения человека: учеб. пособие. – Челябинск: изд-во Челяб. гос. ун-та, 2010.
3. Абыденова, Н.А. Психологические механизмы формирования личностной значимости студентов педагогических специальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2008.
4. Левашова, Г.Н. Развитие аксиологического потенциала студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2000.
5. Мелекесов, Г.А. Развитие аксиологического потенциала личности будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2003.
6. Ненасева, О.О. Научно-исследовательская деятельность как фактор развития аксиологического потенциала личности студента: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2010.
7. Полякова, А.А. Теория и практика развития аксиологического потенциала личности студента в диалоге культур: дис. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2002.

#### Bibliography

1. Bratus, B.S. Russian, Soviet, Russian Psychology: Abstracts. consideration: educ. method. lit. - M.: Flinta, 2000.
2. Khudyakova, N.L. Axiological foundations of human behavior: teaching aid. - Chelyabinsk: published in Chelyabinsk State University, 2010.
3. Abydenova, N.A. Psychological mechanisms of formation personal importance of students of teaching specialties: Thesis Dis. ... Cand. Psycholog. Science. - Nizhny Novgorod, 2008.
4. Levashova, G.N. Development of axiological potential of students of the Pedagogical College: Thesis. ... Cand. Ped. Science. - Orenburg, 2000.
5. Melekesov, G.A. Development of axiological potential of a future teacher's personality: Dis. ... Dr. Ped. Science: 13.00.01 / G.A. Melekesov. - Orenburg, 2003.
6. Nenaseva, O.O. Research and scientific activity as a factor of development of axiological potential of student's personality: Thesis Dis. ... Candidate. Ped. Science: 13.00.01 / O.O. Nenaseva. - Orenburg, 2010.
7. Polyakova, A.A. Theory and practice of axiological potential of student's personality in the dialogue of cultures: Dis. ... Dr. Ped. Science. - Orenburg, 2002.

*Статья поступила в редакцию 28.03.11*

УДК 37.025

**Kravchuk N.V. INFORMATIVE AND COMMUNICATIVE APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF TEENAGERS' COMMUNICATIVE CULTURE.** In this article information and communicative approach as a methodology of scientific knowledge is analyzed, and also the use of this approach for development of the communicative culture of modern teenagers is considered, taking into account their age and mental features.

**Key words:** information, communication, information and communicative approach, communicative culture, teenager, information space, the Internet.

**Н.В. Кравчук, асп. Челябинской государственной академии культуры и искусств, г. Челябинск,  
E-mail: bhawk3@yandex.ru**

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ

В данной статье анализируется информационно-коммуникативный подход как методология научного познания, а также рассматривается использование этого подхода для развития коммуникативной культуры современных подростков, с учетом их возрастных и психических особенностей.

**Ключевые слова:** информация, коммуникация, информационно-коммуникативный подход, коммуникативная культура, подросток, информационное пространство, Интернет.

Проблема коммуникативной культуры сегодня одна из наиболее актуальных. Коммуникативная культура определяет принципы поведения, отражает систему ценностей, идеалы, нормы, помогает организации общения по установлению контактов, их развитию, согласованию, налаживанию и корректровке для выражения личности в деятельности.

Психологами установлено, что с возрастом потребность в общении углубляется и становится все более и более значимой в жизни детей. Одним из пиков развития у человека потребности в общении является подростковый период. Высокий уровень развития потребности в общении в подростковом возрасте объясняется несколькими причинами. Наиболее важной и явной из них А.В. Мудрик считает постоянное физическое и умственное развитие школьника и в связи с этим расширение его интересов, рост интереса к миру [1]. Таким образом, можно сказать, что коммуникативная культура подростка развивается вместе с его телом и мышлением и требует опре-

деленной координации со стороны взрослого и, порой, даже специально организованного процесса обучения межличностному общению.

Любой педагогический процесс связан с передачей и обменом информацией, то есть носит информационный характер. Сама информация может передаваться различными коммуникативными средствами. Следовательно, педагогический процесс как функционирующая система требует к себе информационно-коммуникативного подхода.

Информационный подход как фундаментальная методология становится все более популярным, в том числе в социально-гуманитарных науках, из-за разностороннего характера информации, ее огромного влияния на развитие социума. Многие ученые (К.К. Колин, Э.П. Семенюк и др.) предлагают рассматривать информационный подход как дальнейшее развитие системного подхода, т.к. на современном этапе невозможно глубокое и адекватное понимание сложных, динамич-

но развивающихся систем (в том числе и социальных) без учета их информационной составляющей.

В последнее время мы все чаще можем наблюдать, что практически все природные взаимосвязи носят информационный характер. Ведь именно информация определяет направление движения материи во Вселенной, именно она является носителем смысла всех процессов, происходящих в природе и обществе [2]. Осознание важнейшей роли информации в природе и социальных явлениях стало причиной появления нового фундаментального метода научного познания, который определился как *информационный подход*. Суть этого метода заключается в том, что при изучении любого объекта, процесса или явления в природе и обществе в первую очередь выявляются и анализируются наиболее характерные для них *информационные аспекты*, которые существенным образом определяют их состояние и развитие [3].

Научная практика показала, что использование этого метода позволяет рассмотреть уже хорошо изученные объекты, процессы и явления в совершенно новом свете. При этом часто удается выявить их ранее незамеченные качества, которые оказываются очень важными для понимания глубинной сущности рассматриваемых явлений и определения возможных тенденций их дальнейшего развития.

Объективно говоря, нужно отметить, что, как и любой другой научный метод, информационный подход дает исследователю возможность увидеть изучаемое им явление природы или общества лишь в определенном информационном ракурсе. Однако это информационное основание рассматриваемого явления зачастую оказывается настолько информативным и наглядным, что позволяет ученому гораздо быстрее понять главные причины развития тех или иных процессов, в глубине которых, как правило, оказываются скрыты именно информационные процессы.

В деятельностном подходе коммуникация понимается как совместная деятельность участников коммуникации (коммуникантов), в ходе которой вырабатывается определенный общий взгляд на вещи и действия с ними (Н. Луман, Т. Кун). Так, Н. Луман особо отмечает процессы протекания коммуникации на уровне общества в целом, а в качестве основного информационного направления коммуникации в них рассматривается информация, помогающая человеку ориентироваться в структурированном социальном пространстве.

Современный словарь иностранных слов определяет термин «коммуникация» как путь сообщения (воздушный, водный и т.д.); форму связи (телеграф, радио, телефон); акт общения, связь между двумя и более индивидами, основания для взаимопонимания; процесс сообщения информации с помощью технических средств – средств массовой коммуникации (печать, радио, кино, телевидение) [4, с. 294].

С. И. Самыгин рассматривает педагогическую коммуникацию как специфическую форму общения, подчиняющуюся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты [5]. Аналогичный подход к формированию эффективных взаимоотношений в профессиональной деятельности с позиций психологии делового общения использован Г.В. Бороздиной [6]. Здесь деловое и неформальное общение также исследуется в тесной взаимосвязи социально-психологических сторон (перцептивная, коммуникативная, интерактивная).

В философии коммуникация трактуется как смысловой и идеально-содержательный аспект социального взаимодействия [7]. Основная функция коммуникации – достижение социальной общности при сохранении индивидуальности каждого ее элемента. До начала XX века философский интерес к коммуникации был ограничен, с одной стороны, исследованиями в области происхождения социальных норм, морали, права и государства (теория общественного договора), с другой стороны, наличными средствами организации самой философской коммуникации (проблема диалога). Современный философский интерес к коммуникации определен тем сдвигом,

который произведен общим изменением места и роли коммуникации и коммуникативных технологий в различных общественных сферах, интенсивным развитием средств коммуникации.

Общим в интерпретациях лексического значения термина «коммуникация» является процесс передачи информации, обмен чем-либо, движение. Это характеризует сущность рассматриваемого понятия. Действительно, любая коммуникативная деятельность, явление связаны с передачей, движением, обменом чего-либо.

Обоснование коммуникативного подхода было предложено И.А. Зимней и получило свое развитие в работах И.Л. Бим, практическая же реализация этого подхода состоялась в рамках коммуникативного и ряда других интенсивных личностно-ориентированных методов.

Суть этого подхода состоит в том, что обучение носит деятельностный характер, поскольку реальное общение на занятиях и в повседневной жизни осуществляется посредством речевой деятельности, с помощью которой подростки стремятся решать реальные или воображаемые задачи.

Коммуникативный подход в обучении означает также, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого, а также его интересов.

Объектом обучения при данном подходе является речевая деятельность в таких ее видах, как слушание, говорение, чтение, письмо, перевод. Коммуникативный подход ориентирует занятия на обучение общению, использование языка с целью обмена мыслями. Для этого основное внимание на уроке уделяется созданию и поддержанию у подростков потребности в общении и усвоению в процессе общения профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность информации.

Названный подход реализует основные требования к современному учебному процессу: коммуникативное поведение преподавателя на уроке; использование заданий, воссоздающих ситуации общения реальной жизни и предполагающих выполнение учебных действий в рамках таких ситуаций; параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи; учет индивидуальных особенностей учащихся.

Методическим содержанием коммуникативного подхода являются способы организации учебной деятельности, связанные в первую очередь с широким использованием коллективных форм работы, с решением проблемных задач, с сотрудничеством между преподавателем и учащимися.

Конечной целью обучения в рамках названного подхода является формирование и развитие коммуникативной компетенции, т.е. готовности и способности учащихся к речевому общению.

Коммуникативный подход в современной методике рассматривается в качестве теоретической базы обучения языку.

Информационно-коммуникативный подход к обучению является в настоящий момент, во-первых, актуальным, а, во-вторых, универсальным для всех областей научного знания. В рамках методики преподавания различных дисциплин ядро понятия «коммуникативный подход» составляет организация взаимодействия преподавателя с обучаемыми, в процессе которого обеспечивается понимание участниками коммуникативного процесса передаваемой информации и их адекватная ответная реакция на нее – в соответствии с нормами речевого и поведенческого этикета. При этом роль преподавателя понимается, прежде всего, как роль организатора общения, который постоянно побуждает обучаемых к ответной реакции, в любой ситуации общения обеспечивая обратную связь.

Суть информационно-коммуникативного подхода заключается в активном и постоянном расширении информационного поля подростков, которое происходит в процессе непосредственного общения и обмена информацией в континууме «учитель-ученик», а также «ученик-ученик» и предполагает использование, прежде всего, интерактивных средств подачи

и закрепления информации, а также диалога. Данный подход неизбежно предполагает перестановку акцента с роли преподавателя как носителя практически всего объема необходимой для усвоения информации и носителя истины в последней инстанции на роль преподавателя как организатора коммуникативного процесса, не навязывающего ученикам готовые истины, но помогающего прийти к ним самостоятельно, путем продуманной и хорошо организованной системы обучения, способствующей развитию коммуникативных навыков и навыков мышления подростков.

Очень важную роль в реализации информационно-коммуникативного подхода играет использование методических и учебных пособий, раздаточного материала, а также комплектов учебных материалов – электронных и, в особенности, интерактивно-мультимедийных, поскольку они отличаются эффективной подачей информации, гибкостью в ее отборе, подвижностью в структурировании материала – возможностью мобильного перестраивания, расширения и замены целых тематических блоков.

Так как мы живем в эпоху информационных технологий, все более широкое распространение принимает информатизация и компьютеризация общества. И если люди более взрослого возраста не всегда хорошо управляют с техникой и различными компьютерными программами, то подростки сегодня с такими технологиями знакомы отлично. Помимо всего прочего, довольно большой процент общения и обмена информацией происходит непосредственно в социальных сетях посредством чатов, форумов и т.д.

Американские социологи отмечают, что 28% подростков в сети имеют собственные блоги, особенно широко блоггерство распространено среди девочек. Блог сегодня не просто средство самовыражения или формы общения, но и атрибут современного продвинутого человека.

Многие подростки, побуждаемые новыми технологиями, веб-сайтами и социальными сетями, создают и размещают online следующие материалы:

- 39% подростков размещают продукты собственной творческой деятельности (рисунки, фото, рассказы, видео);
- 33% юношей и девушек создают или поддерживают активность на сайтах или блогах для других пользователей (друзей или социальных групп, к которым они принадлежат);
- 28% подростков создали собственный блог, причем подавляющее большинство пользователей – девочки;
- 27% юных пользователей ведут собственную веб-страницу;
- 26% подростков переделывают найденный в сети материал в собственные произведения.

Исходя из приведенных данных, можно сказать, что подросток, общаясь и взаимодействуя с другими людьми в сети, опосредованно развивает свою культуру. Социальные сети

являются не только площадкой для размещения разного контента и обратной связи с его создателями. Для многих подростков социальные сети стали важной составляющей для общения со сверстниками. Почти 41% подростков, пользующихся социальными сетями, сообщают, что они посылают при помощи соцсетей сообщения друзьям каждый день.

Исследование также отмечает отдельную группу «мультимедийных» подростков. Это очень коммуникабельные дети, которые пользуются всеми возможностями, которые имеются у них для общения с родными и друзьями – традиционным стационарным телефоном, мобильным телефоном, SMS-сообщениями, социальными сетями, мгновенными мессенджерами (ICQ, Skype и т.д.) и электронной почтой. К данной группе подростков относится около 28% детей, причем большинство из них – девочки в возрасте 15-17 лет.

Указанная статистика приведена по результатам исследования «Подростки и социальные медиа-проекты», реализованного в рамках проекта the Pew Internet & American Life Project. Это общамериканское исследование проводилось в ноябре 2006 года посредством телефонного опроса 935 подростков в возрасте от 12 до 17 лет.

Аналогичных исследования для аудитории российских подростков довольно редки. Фонд Общественное Мнение (ФОМ) провел исследование «Подростки и Интернет», по данным которого к концу лета 2008 года три четверти подростков в возрасте от 14 до 16 лет (75,5%) являлись пользователями Интернета, то есть входили в состав его полугодовой аудитории. Исходя из этого исследования, можно с определенной долей уверенности сказать, что показатели российских подростков и американских отличаются не значительно.

Здесь стоит отметить, что отличительной особенностью коммуникативной культуры подростков является предъявляемое требование к собеседнику об обратной связи, предполагающей непосредственный отклик на их мысли, чувства, заботы и проблемы. По наличию обратной связи дети данного возраста устанавливают наличие или отсутствие желания другого человека разделить его трудности, войти в его положение и почувствовать его проблемы как свои собственные. При условии ответной реакции собеседника подросток будет говорить на откровенные темы и сам проявлять эмпатию.

При разработке и использовании инновационных методик, форм и средств развития коммуникативной культуры подростков необходимо учитывать современные информационные технологии – это позволит взаимодействовать с подростком в привычной для него среде и оптимизировать процесс обучения. Информационно-коммуникативный подход, в таком случае, является одним из основополагающих, так как затрагивает основные процессы межличностного взаимодействия подростков, позволяет более успешно сотрудничать в условиях современного информационного пространства.

#### Библиографический список

1. Мудрик, А.В. Время поисков и решений или Старшеклассникам о них самих. – М.: Просвещение, 1990.
2. Колин, К.К. Феномен информации и научная парадигма // Наука и науковедение. – 1998. – №4.
3. Колин, К.К. Информационный подход как фундаментальный метод научного познания // Межотраслевая информационная служба. – М. - 1998. – №1.
4. Современный словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 2001.
5. Самыгин, С.И. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие для вузов. – Ростов н/Д: Феникс, 1998.
6. Бороздина, Г.В. Психология делового общения: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2002.
7. Новейший философский словарь. – Мн.: Книжный Дом, 2003.

#### Bibliography

1. Mudrik, A.V. Time for search and decisions or high school students about themselves. - M: Prosveshenie (Education), 1990.
2. Kolin, K.K. The phenomenon of information and scientific paradigm // Science and the Science of Science. - 1998. - № 4.
3. Kolin, K.K. Information approach as a fundamental method of scientific knowledge / K.K. Colin // Interbranch Information Service. - M. - 1998. - № 1.
4. Modern Dictionary of Foreign Words. - M.: Russkiy Yazyk (Russian language), 2001.
5. Samygin, S.I. Pedagogy and psychology of higher education: teaching aid for high schools. - Rostov on Don: Feniks, 1998.
6. Borozdina, G.V. Psychology of business communication: a textbook. - Moscow: INFRA-M, 2002.
7. Innovative Philosophical Dictionary. - Mn.: Book House, 2003.

Статья поступила в редакцию 28.03.11

УДК 351.858:379; 502:37(063)

*Oparin R.V. Petrov A.V. ECOLOGICAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF LEISURE: HISTORY AND INNOVATIONS.* In article the history, the maintenance and prospects of development of ecological education in leisure reveals. Modern approaches to ecological education as the welfare activity reveal, allowing to develop system of forms and means. In a context of such approach the new forms of welfare activity developed by the author on ecological education are considered.

**Key words:** ecological education, innovative forms and means of ecological education.

**Р.В. Опарин**, канд. пед. наук, доц. ГАГУ; **А.В. Петров**, д-р пед. наук, проф. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: 89236613134@inbox.ru

## ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ИСТОРИЯ И ИННОВАЦИИ

В статье раскрывается история, содержание и перспективы развития экологического воспитания в русле культурно-досуговой деятельности. Раскрываются современные подходы к экологическому воспитанию как социально-культурной деятельности, позволяющие системно подойти к разработке его инновационных форм и средств. В русле такого подхода рассматриваются разработанные автором инновационные формы социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию.

**Ключевые слова:** культурно-досуговая деятельность, экологическое воспитание, инновационные формы и средства экологического воспитания.

Традиционно в России, с 30-х гг. XX в. экологическое воспитание осуществлялось в процессе школьного обучения. И только в начале 70-х гг. усиление внимания к проблеме охраны природы привело к появлению идеи непрерывного экологического образования [1]. В основе концепции лежит понимание экологического воспитания как процесса воспроизводства человеком экологической культуры в рамках учебной, трудовой и бытовой деятельности. Согласно этой концепции, непрерывное экологическое воспитание осуществляется как в рамках образовательных структур так и вне их.

В конце 1990-х гг. под влиянием ряда объективных факторов (углубление экологического кризиса, пересмотр идеологических позиций, активная интеграция России в мировое сообщество) начались научные дискуссии о новых стратегиях отечественного экологического воспитания, которые были озвучены на: Первой Московской научно-практической конференции по непрерывному экологическому образованию (1994 г.); Всероссийском конгрессе по экологическому образованию (1995 г.). В материалах конференции была отмечена необходимость оптимизации существующей схемы непрерывного экологического воспитания за счет ее социально-культурной составляющей – сферы досуга, цель которой создать все необходимые условия для формирования, развития и становления экологической культуры личности во внеучебной сфере дополнительного и неформального образования детей и юношества.

Возможности досуговой сферы в оптимизации существующей схемы экологического воспитания являются объектом активного обсуждения среди различных исследователей.

С.Н. Артановский считает, что существующая система экологического воспитания в учебной деятельности пронизана духом прагматизма: в стране насчитывается более двухсот учебников по экологии и охране природы (для школ, колледжей, вузов). Но все они рассматривают природные ресурсы: охрану недр, почв, вод, но не природу. Показательно, что термин «охрана природы» постепенно оказался вытесненным понятием «охрана окружающей среды», а по смыслу «охрана окружающей человека среды», служащей фоном для его деятельности. С.Н. Артановский подчеркивает, что необходимо «вернуться к природе» в смысле чувствования, впечатления, понимания неразделенности с ней, что возможно только за рамками учебных программ, то есть в неформальной, дополнительной сфере образования [2].

М.А. Гордина подчеркивает, что необходима концентрация усилий ученых на комплексной психолого-педагогической и методической разработке условий организации экологического воспитания в досуговой сфере за счет:

1) активизации экологического движения; 2) применения знаний в практической деятельности как элемента волонтерства; 3) создания вариантов содержания и форм экологического воспитания, объединяющих учебную и внеучебную деятельность [3].

Ю.Д. Красильников рассматривает экологическую культуру личности в качестве социокультурного фактора, способствующего формированию в человеке подлинной интеллигентности и цивилизованности. Он считает, что необходимо развивать научное направление, которое можно обозначить как «экология социальной деятельности», специфическим предметом которой является изучение становления и развития социокультурных процессов, обеспечивающих сознание и ощущение себя частью природы, формирование установки на взаимопользное, взаимооздоровляющее взаимодействие [4].

Досуговая деятельность по своей природе призвана компенсировать недостающие условия личностного развития, независимо от их характера, создать дополнительное пространство личностного развития, в основе которого лежит процесс взаимодействия двух тенденций: социально-культурной интеграции (социализации, инкультурации, адаптации, реинтеграции и т.д.) и самореализации (индивидуализации).

Социальная интеграция – это расширение личностного бытия в эволюционном времени, социоприродном пространстве; многоуровневая идентификация с социальной группой, обществом, культурой. Полнос социализации (интеграции, инкультурации) обеспечивается путем «встраивания» человека в общее для всех жизненное (социоприродное, ценностное) пространство, усвоения знаний об окружающем мире (норм экологически ответственного поведения, экологического права, и т.д.). На этом пути личность выбирает из социального и культурного контекста идеи, ценности формы жизнедеятельности, соответствующие индивидуальным особенностям (стратегии и технологии взаимодействия с окружающей средой). Поэтому во внутреннюю структуру каждой конкретной личности входят не все социокультурные и общественные отношения, а лишь вполне определенные, «внутренне ей присущие, а остальные существуют для нее в качестве внешних социальных условий». Личность вбирает лишь те отношения и связи, которые соответствуют ее природе, тождественны ей. Противоположный полюс – самореализация, самоутверждение, самоосуществление (индивидуализация экологического сознания). Здесь человек осознает и формирует свою индивидуальность, обретает самого себя в процессе межличностной коммуникации, в котором собственная самобытность человека

«возвращается» к нему отраженным в «зеркале» других сознаний образом его «Я».

Индивидуализация осуществляется в совместной деятельности, и ее результатом является осознание человеком своего отличия от других - своими слабостями и своей силой - физической, интеллектуальной, нравственной, рукотворной, творческой, «духовным прозрением и пониманием себя, для самостоятельного и успешного продвижения, выбором собственного смысла жизни и жизненного пути». Итогом социализации и индивидуализации является личность - уникальное и в то же время бесконечное существо, равное потенциалам исторически развивающейся культуры (частью которой является культура экологическая). Реально же человек всегда ограничен - социокультурной средой, условиями, ресурсами (биологическими, эволюционно-временными и др.).

Социально-культурные и самореализационные ресурсы досуга в контексте экологического воспитания наиболее полно реализуются в коллективных формах культурно-досуговой деятельности. Основная форма участия личности в сфере досуга - человеческая общность становится условием интеграции личности (социализации, социально-экологической адаптации личности) и одновременно средством ее инкультурации и самореализации - в силу культурного содержания совместной активности, личностной мотивации и максимального учета индивидуальности. При этом дополнительным фактором использования ресурсов досуговой деятельности в качестве средства экологического воспитания является: во-первых, эко-социальная природа человека, его коллективистские потребности (человеческий индивид, неся природные задатки, вырабатанные в ходе сложных биологических взаимодействий, формируется как личность, только при наличии социальных взаимодействий); во-вторых, возможности досуговой общности способствовать решению актуальных проблем личности (создавая условия для творческого преобразования окружающей среды для признания, с одной стороны, с другой - создает условия для преобразования природы внутренней, раскрывающейся на уровне творческого самовыражения, личностной идентичности и т.д.). В свою очередь, культурно-досуговая деятельность, стимулируя развитие индивидуальности, формирует способность к гармоничному взаимодействию с социумом и окружающей средой, как основное условие экологически целесообразного совместного бытия, являющегося промежуточным этапом перехода к ноосферному общественному устройству.

К числу важнейших компонентов реализации социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию в досуговой сфере относятся организационные средства социально-культурной деятельности, представляющие собой способы передачи содержания (идей, научных взглядов, событий, фактов, образов художественных произведений, жизненных примеров) в целях оказания влияния на формирование экологической культуры личности. Данные средства подразделяются на: устные (живое слово); печатные (научные, информационные и др. тексты); наглядные (натуральные или специально изготовленные, воспроизведенные предметы и явления); художественные (музыка, живопись, экологический дизайн и др.); технические (звукоаппаратура, проекционные аппараты, компьютерная техника и т.п.); психолого-педагогические (общение, игра, зрелища и т.д.). В контексте данной работы, нами был разработан комплекс средств социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию подростков и молодежи в сфере досуга, конкретизированный на уровне региональной модели организационно-педагогического обеспечения социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию в условиях Республики Алтай.

В неразрывной связи с организационными методами и средствами становления экологической культуры личности в сфере досуга находятся формы экологического воспитания, которые предусматривают решение самостоятельных образовательных задач и использование соответствующих способов организации социально-культурной деятельности. Под формами в данном контексте следует понимать способы и приемы

организации образовательного процесса в целях включения личности в активную социально-культурную деятельность, к которым мы относим массовые, групповые и индивидуальные социально-культурные формы.

Традиционные формы экологического воспитания в досуговой сфере, в аспекте социально-культурной деятельности, представлены как формами внеучебной работы (экологические праздники, экологические игры, детские экологические движения), так и внеклассными занятиями в рамках школьных предметов экологии и биологии (кружков, спецкурсов, спецпрактикумов и др.). Данные формы подробно рассмотрены нами при анализе практики экологического образования в Республики Алтай. Ниже мы более подробно раскроем инновационные формы, показавшие свою эффективность при реализации региональной модели организационно-педагогического обеспечения экологического воспитания в рамках данного диссертационного исследования.

Инновационные формы социокультурной деятельности, в соответствии с культуротворческой парадигмой экологического воспитания, мы подразделяем на три группы: мотивационно-коммуникативную, информационно-когнитивную и культуротворческую.

*Мотивационно-коммуникативная деятельность* раскрывается на уровне таких социально-культурных форм, как *детские экологические движения, эколого-культуротворческие тренинги, интерактивные игры*. Данные формы предполагают развитие мотивации к деятельному участию в решении экологических проблем через осуществление массовой информационно-просветительной и воспитательной работы.

Деятельность *экологических движений* имеет целью раскрытие объективной стороны общения через общественное участие в решении конкретных экологических проблем. В процессе совместной деятельности личность оценивает свою роль, место в окружающем социально-экологическом пространстве (на региональном, национальном, планетарном уровнях). С этим связано и постоянное сопоставление индивидом своих знаний о социально-экологических проблемах с оценкой возможностей в их решении.

Проведение *эколого-культуротворческих тренингов* направлено на реализацию субъективной стороны общения, оказывающей большее влияние на уровень реализации личных стратегий и технологий взаимодействия с окружающей средой и проявляющейся в оценках и подходах личного участия в решении конкретных социально-экологических проблем. Только органичное, всестороннее и одновременное привлечение как объективной, так и субъективной сторон общения индивидов создает возможность для успешной реализации социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию в системе непрерывного образования.

Через *интерактивные игры* согласуются субъективная и объективные стороны мотивационно-коммуникативной деятельности. Специально разработанная интерактивная методика призвана развивать те игровые формы и приемы, которые обеспечивают органичное взаимодействие детей друг с другом посредством активации восприятия мира природы на эмоционально-чувственном уровне.

*Информационно-познавательная* деятельность по экологическому воспитанию направлена на расширение и углубление экологических знаний посредством ознакомления с особо охраняемыми территориями и объектами родного края через призму этно-экологической и эколого-культурологической составляющих. Информационно-познавательная деятельность по экологическому воспитанию осуществляется в различных формах внеурочной работы: *эколого-культуротворческие клубы, эколого-культурологические экскурсии и этно-экологические экспозиции*.

*Эколого-культуротворческий клуб*, будучи комплексной формой социально-культурной деятельности, позволяет интегрировать все другие формы экологического воспитания через культуротворческий подход. Эколого-культуротворческий клуб не обязательно должен быть отдельной самостоятельной структурой, а может быть организован на базе

учреждения дополнительного образования, общеобразовательной школы в рамках внеклассной работы и функционировать как досуговая форма экологического воспитания. Новизна эколого-культуротворческого клуба, как формы социально-культурной деятельности, связана с изменением роли воспитанника в процессе экологического воспитания. Содержание работы клуба переводит воспитанника из пассивной позиции ведомого в активную позицию ведущего: сотрудника, осуществляющего самостоятельный поиск знаний, активного исследователя и защитника природы. Каждый воспитанник осваивает новый теоретический материал по различным каналам восприятия: предметно-образном, прикладном, исследовательском, интерактивном, через эколого-культурологические экскурсии, этно-экологические экспозиции, а также экологические ориентированные курсы и практики.

*Эколого-культурологические экскурсии* в природу переводят теоретические знания по экологии, рациональному природопользованию, на эмоционально-образный уровень, путем включения в учебно-воспитательный процесс разных чувств ребёнка одновременно. Данная форма социально-культурной деятельности выполняет роль опоры на собственный опыт восприятия природы родного края. Теоретические представления учебника подкрепляются эмоциональными впечатлениями, преломляются через призму личного опыта взаимодействия с миром природы, что удваивает способность каждого воспитанника к освоению и запоминанию программного материала. В качестве эмоционально-образной опоры выступают выполняемые учащимися творческих заданий, в виде собственных графических иллюстраций, схем, графиков, таблиц. Это те опоры, которые помогают обобщить уже изученный материал на культурологическом уровне, персонифицируя экологически значимую информацию.

*Этно-экологические экспозиции*, организуемые на базе особо-охраняемых территорий (заповедников, национальных парков, зонах покоя и др.), эколого-просветительских учреждений (ботанических садов, школьных заказников и др.) раскрывают экологические представления о взаимодействии с природой на уровне современного научного знания и традиционного знания местного населения. Данная форма социокультурной деятельности позволяет через культурологические ассоциации раскрыть опыт традиционного природопользования, накопленного коренным населением Алтая. На примере традиционных видов деятельности алтайцев, казахов, русских старообрядцев, издавна проживающих на территории Горного Алтая, системно выстраивается мысль о взаимообусловленности социокультурных процессов с тем «вмещающим ландшафтом», в котором они протекают. На примере этно-экологического опыта взаимодействия с природой (как с отдельными видами растений, животных, так и природными сообществами) сообщаются сведения не только об исторических событиях и археологических артефактах, но и о традиционных верованиях и обрядах, которые, собственно, и демонстрируют экологичность взаимоотношения человека с природой, объясняя такое разнообразие этнографических явлений на достаточно компактной территории.

*Культуротворческая деятельность* обеспечивает становление экологической культуры личности за счет воздействия на ее интеллектуальную и эмоциональную сферы средствами научной, природоохранной деятельности в природе, а также экологического дизайна и экотерапии. Данные виды деятельности осуществляются через *культуротворчески-интегрированные курсы, культуротворчески-ориентированные практики и компетентностные тренинги*.

*Культуротворчески-интегрированные факультативы* воплощают идеи комплексного педагогического процесса и межпредметной интеграции, через синтез различных предметных областей посредством культуротворческого компонента. Принципиально важным моментом является объедине-

ние естественнонаучного и культурологического материала, благодаря чему, обучающиеся способны не только получать готовые знания, но и осваивать новый теоретический материал посредством различных каналов восприятия (предметно-образного, прикладного, исследовательского, интерактивного). В качестве культурологической опоры выступают фрагменты литературных произведений местных поэтов, писателей, сказания, легенды, народов Алтая, репродукции картин, фотокартины местных художников и др.

*Культуротворческие лагеря*, реализуемые как во внеклассной (в условиях летних школьных площадок), так и во внешкольной работе (в рамках летних оздоровительных лагерей, летних юннатских практик) решают три важнейшие задачи: 1) развитие готовности ребенка к проведению наблюдений и исследований в природе путем вовлечения его в эколого-краеведческую работу; развитие в ребёнке желания овладевать практически ориентированными знаниями по сохранению и улучшению окружающей природной среды посредством природоохранной и эколого-биотехнической работы; 2) обеспечение систематической работы над становлением культуротворческих умений по творческому преобразованию окружающей среды средствами экологического дизайна. Культуротворчески-ориентированные практики имеют *краеведчески-природоохранную, творчески-преобразующую* направленность. *Краеведчески-природоохранная* деятельность ориентирована на изучение и сохранение ближайшего природного окружения. В данном контексте, идея экологического культуротворчества реализуется на уровне эколого-краеведческой и эколого-биотехнической деятельности. Эколого-краеведческая деятельность включает геологические наблюдения, обследование водоемов, ботанические и зоологические изыскания, фенологические наблюдения. Эколого-биотехническая работа предполагает осуществление биотехнических мероприятий по оптимизации условий жизни редких и исчезающих растений и животных в природных условиях. Это и подкормка зверей и птиц, оборудование искусственных гнездовий, интродукция, реинтродукция растений. К природоохранной деятельности относится также защита природных объектов от экологических правонарушений и пропаганда экологически целесообразного поведения в природе. *Творчески-преобразующая* деятельность состоит в экологизации образовательной среды через культуротворческий компонент, через включение в эту среду природных объектов и их комплексов, взаимодействие с ними посредством экологического дизайна и экотерапии, обуславливая комфортный психологический фон, создавая возможности для вступления в контакт с природными объектами.

*Компетентностные тренинги* ориентированы на коррекцию системы компетенций, сформированных в процессе информационно-теоретической (культуротворчески-ориентированные курсы) и информационно-практической (культуротворчески-ориентированные практики) деятельности, для определения, что именно в процессе дальнейшего процесса экологического воспитания подлежит формированию и развитию. В рамках компетентностного тренинга результаты информационно-познавательной деятельности отслеживаются через методы диагностики и оценки. Данные тренинги позволяют и воспитаннику, и учителю определять уровень овладения программой.

Приведенный выше анализ возможностей экологического воспитания, показывает, что его возможности в сфере досуга раскрываются через многообразие форм, средств и методов социально-культурной деятельности. Рассмотрение содержательных характеристик экологического воспитания через призму социально-культурной деятельности позволяют нам более обстоятельно и обоснованно подойти к раскрытию его организационно-педагогических основ в современных реалиях образования.

## Библиографический список

1. Зверев, И.Д. Непрерывное образование школьников и оценка его эффективности / И.Д. Зверев, А.Н. Тонин, В.А. Пиз, С. В. Захарова // Становление экологического воспитания в Приморском крае. Тенденции и перспективы: Материалы конференции. – Владивосток, 1998.
2. Артановский, С. Н. Охрана окружающей среды и культурно-просветительная деятельность (экологическое введение): учеб. пособие. – Ленинград. гос. ин-т культуры. – Л., 1988.
3. Антишин, Б. Экологическая пропаганда в клубе: метод. пособие клубному работнику. – М.: ВНИЦНТИКПР, 1989.
4. Красильников, Ю.Д. Социально-культурная экология как понятие: опыт структурного анализа // Вестник МГУКИ. – 2004. – №3.

## Bibliography

1. Zverev, I.D. Continuous formation of schoolboys and an estimation of its efficiency / I.D. Zverev, A.N. Tonin, V.A. Piz, S.V. Zaharova // Formation of ecological education in Primorski Territory. Tendencies and prospects. Conference materials. – Vladivostok, 1998.
2. Artfnovsky, S.N. Preservation and cultural and educational activity (ecological introduction): studies. – Leningrad, 1988.
3. Antityres, B. Ecological propagation in club: a method. The grant to the club worker. – M., 1989.
4. Krasilnikov, J.U. Welfare ecology as concept: experience of the structural analysis // Bulletin MGUKI. – 2004. – №3.

Статья поступила в редакцию 07.03.11

УДК 351.858:379; 502:37(063)

**А.В. Петров**, д-р пед. наук, проф. ГАГУ;

**Р.В. Опарин**, канд. пед. наук, доц. ГАГУ; г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

*Petrov A.V., Oparin R.V. MODERN STRATEGY OF DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL EDUCATION IN THE TIDEWAY OF WELFARE ACTIVITY AS THE OBJECT OF RESEARCH.* In article the maintenance of ecological education as directions of welfare activity reveals. Such approach gives the chance to develop principles, the maintenance, means, forms and methods of development of ecological culture to define technology of this process to systematize characteristics, laws and principles of development of ecological education.

**Key words:** welfare activity, culture, ecological culture, activity, ecological activity, cultural values.

## СОВРЕМЕННАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РУСЛЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье раскрывается содержание экологического воспитания как социально-культурной деятельности. Такой подход даёт возможность разработать методологические принципы, содержание, средства, формы и методы развития экологической культуры личности, развития культурных ценностей экологической культуры, определить технологию этого процесса, систематизировать характеристики, закономерности и принципы развития экологического воспитания, аналогичные социально-культурным технологиям.

**Ключевые слова:** социально-культурная деятельность, культура, экологическая культура, деятельность, экологическая деятельность, культурные ценности, экологические культурные ценности.

Экологическое воспитание – сложное, комплексное, развивающееся, многоаспектное понятие, претендующее на основополагающую педагогическую категорию. Представляется, что проблема экологического воспитания должна исследоваться с использованием методологического аппарата педагогики, социологии, социальной и этнической психологии, культурологии, социально-культурной деятельности и других отраслей науки. Научное осмысление экологического воспитания в русле социально-культурной деятельности – не только перспективный путь раскрытия возможностей природно-культурного наследия и национально-культурных ценностей в формировании экологической культуры населения, но и важный инструмент оптимизации социального взаимодействия в решении локальных и глобальных экологических проблем. Несмотря на более чем вековую историю российской теории социально-культурной деятельности, до сих пор не было предпринято системного и всестороннего исследования экологического воспитания как социокультурного процесса в контексте содержательных, понятийно-категориальных и других компонентов. Между тем сегодня, как никогда, высока потребность в такой научной работе. С одной стороны, это связано с изменениями в системе общественно-политического устройства, когда экологическое воспитание провозглашено одной из первоочередных общегосударственных задач, с другой – с формированием нового состояния экологического образования в целом, которое характеризуется интенсивным поиском новых методологических оснований, выходом на болевые проблемы современности через социально-культурную сферу.

Социально-культурная деятельность по экологическому воспитанию является закономерным продолжением педагогических изысканий, которые проводились в России в рамках теорий внешкольного образования, клубной работы, культурно-просветительной и культурно-досуговой деятельности. Сегодня это направление интенсивно развивается, обогащается гуманистическими социокультурными, психолого-педагогическими представлениями, инновационными технологиями организации досуга.

Вместе с тем, особенности методологии и теории социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию, генезис ее основополагающих принципов, функций, ценностно-целевых установок еще слабо изучены. Кроме того, практически отсутствует анализ особенностей функционирования научного сообщества, за исключением, пожалуй, небольшого перечня диссертационных исследований и публикаций в научных периодических изданиях. Речь идет о частных направлениях социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию, которые многообразны, неоднородны по степени изученности [1]. Они лишь в общих чертах характеризуют специфику генезиса теории экологического воспитания в русле социально-культурной деятельности. Решение задач данной статьи требует от нас раскрытия предметного поля теории экологического воспитания как социально-культурной деятельности, анализа лежащих в ее основе целого ряда принципиально важных терминов и понятий, среди которых: социально-культурная деятельность, культура, культурные ценности и др.

Ключевым понятием в нашей работе является «социально-культурная деятельность». В рамках одной из общеприня-



тых трактовок [2] она определяется как самостоятельная подсистема общей системы социализации личности социального воспитания и образования людей. Рассматривая социально-культурную деятельность как особый вид педагогической деятельности, в процессе которой ценности культуры обуславливают формирование качественно новых общественных отношений, Н.Н. Ярошенко предлагает следующее определение: «Социально-культурная деятельность должна пониматься как совокупность педагогических технологий, которые обеспечивают превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия, а также технологично определяют социализирующие воспитательные процессы» [3]. В значительной степени расширяет и конкретизирует формулировку Н.Н. Ярошенко Н.В. Серегин в работе «Методология и методика педагогического исследования в области художественного образования и социально-культурной деятельности»: «Социально-культурная деятельность призвана в теоретическом, методическом и организационном плане сформировать и обеспечить целенаправленный процесс создания условий для мотивированного выбора личностью содержания, освоения идеалов, смыслов, ценностных ориентации, форм, средств и методов освоения и создания духовных ценностей, обеспечивающих индивидуальную самореализацию» [4]. Это определение передает, на наш взгляд, реальную специфику социально-культурной деятельности, включая в сферу ее педагогического влияния как отдельного человека, так и всю систему социального взаимодействия во всем многообразии проявлений, и организационных форм, выдвигая в качестве основной задачи построение социального взаимодействия на основе ценностей культуры. Кроме того, автор подчеркивает технологичность социально-культурной деятельности. Однако эта дефиниция не ставит своей задачей определить саму социально-культурную деятельность. Автор исходит из того, что это понятие уже известно и говорит лишь о том, на что должна быть направлена эта деятельность.

Проведенный анализ позволил нам в своей работе определить социально-культурную деятельность как целенаправленный, мотивированный педагогический процесс приобщения человека к культуре в специально созданных условиях, позволяющих использовать педагогические технологии в качестве инструмента формирования и развития духовных ценностей человека и качественно новых общественных отношений.

В рамках выбранного подхода социально-культурная деятельность рассматривается как родовое понятие по отношению к социально-ориентированной деятельности по экологическому воспитанию. Социум, культура, деятельность, культурные ценности определяют содержание экологического воспитания. Благодаря конкретизации с точки зрения СКД экологическая культура, экологическая деятельность, экологические ценности, приобретают особый смысл, предметность и конкретизацию.

*Культура* в самом общем виде может быть определена как совокупности материальных и духовных ценностей, выработанных человечеством в процессе его исторического развития [5]. *Культура* в русле культурологии трактуется как совокупность созданных человеком материальных и духовных ценностей, предметов и способов непрерывного воспроизводства социального наследия в области экономики, политики, техники, науки, искусства и самого человека как наивысшей ценности цивилизации; это качество жизни, отражающее определенную ступень общественно-исторического развития и коллективный интеллект человечества; это средство самоорганизации, саморегуляции и самоутверждения личности, стимулирования развития ее творческих потенций [6]. *Экологическая культура* с позиций культурологии представляет собой компонент культуры общества в целом и включает в себя оценивание средств, которыми осуществляется непосредственное воздействие человека на природную среду, а также средств духовно-практического освоения природы (соответствующие знания, культурные традиции, ценностные установки и т.д.). Экологический подход привел к вычленению внутри культурологии такого понятия, как «экология культуры», в рамках которой осмысливаются пути сохранения и восстановления

различных элементов культурной среды, созданной человечеством на протяжении его истории [7].

В научной литературе обычно выделяют две стороны в системе экологической культуры: духовную (экологические знания, убеждения, ценности) и материальную (все формы деятельного взаимодействия общества с природой и результаты этого взаимодействия). А.В. Гагарин [8] представляет экологическую культуру общества как систему диалектически взаимосвязанных элементов: экологических отношений, экологического сознания и экологической деятельности.

В русле нашего понимания экологического воспитания как социально-культурной деятельности в содержании экологической культуры мы выделяем два основных структурных элемента — *социально-экологические формы деятельности*, которые складываются в искусственной среде обитания человека и косвенно воздействуют на естественную среду обитания; *социально-экологические ценности*, которые включают, во-первых, отношения человека непосредственно к естественной среде обитания, во-вторых, отношения в материально-производственных сферах человеческой жизнедеятельности, связанных с процессом присвоения человеком природных сил, энергии и вещества; и в-третьих, отношения человека к естественным условиям своего существования, закреплённые в этоэкологических традициях природопользования. Рассмотрим данные структурные элементы более подробно.

*Деятельность* характеризуется как специфическая форма активного отношения к окружающей среде, социуму, предполагающая ее целесообразное изменение и преобразование [9]. Понятием *экологическая деятельность* в наиболее обобщенном виде охватываются рассматриваемые в определенном аспекте разные виды человеческой деятельности в материально-практической и теоретической сферах, в той или иной степени относящихся к изучению, освоению, преобразованию и сохранению естественной среды [10]. Таким образом, это, с одной стороны, наиболее обширная область человеческой деятельности, а с другой — та область, которая лежит в основе исходного, первичного жизнеобеспечения человека. По видимому, человек занимался экологической деятельностью с самого своего возникновения на Земле. Эта деятельность последовательно видоизменялась в соответствии с этапами развития экологической культуры в целом и, таким образом, в настоящее время должна соответствовать новому типу экологической культуры и всем ее подсистемам. В практическом плане экологическая деятельность — это производственная деятельность человека с преобразовательными и природоохранными целями, т.е. природопользование. В идеале культурное природопользование должно следовать принципам нового экологического мышления, самым современным научным разработкам, строгим природоохранным юридическим нормам и, основываясь на них, грамотно влиять на производственную деятельность, предвидя ее возможные негативные последствия. С защитными нормами экологической деятельности тесно связаны более общие правила экологического поведения, которые согласно новому типу экологической культуры должны пунктуально соответствовать гуманистической этике.

Все большее значение в последнее время в области экологической деятельности приобретает разработка ее теоретических основ. В сфере этой теоретической экологической деятельности в современных условиях одинаково высокие требования предъявляются как к общей концепции природопользования, так и к системе знаний по прикладным его дисциплинам, а также их внедрения в практику. В социальном отношении неопределима значимость массовой общественной деятельности, направленной на защиту и воспроизводство природных ресурсов.

Еще одним важным аспектом, входящим в круг экологической культуры личности, является проблема содержания процесса воспитания и экологической культуры личности. Это содержание, по мнению Б.Т. Лихачева, строится на следующих основаниях [11]. Первой составляющей являются собственно экологические и связанные взаимодействующие с ними знания, которые выступают базисом, фундаментом аде-

кватного отношения человека к экологическим проблемам. Второй фундаментальной содержательной составляющей частью экологической культуры, формирующей нравственно-эстетическое отношение к действительности, является эмоционально-эстетическая культура. И, наконец, экологическая культура личности немыслима вне ее деятельностно-практического отношения к действительности, основу которого должны составлять ценности экологической культуры.

*Культурные ценности*, в широком смысле – нравственные и эстетические идеалы, нормы и образцы поведения, языки, диалекты и говоры, национальные традиции и обычаи, исторические топонимы, фольклор, художественные промыслы и ремесла, произведения культуры и искусства, результаты и методы научных исследований культурной деятельности, имеющие историко-культурную значимость здания, сооружения, предметы и технологии, уникальные в историко-культурном отношении территории и объекты [12].

Функции культурных ценностей разработаны в контексте культурного наследия и различных видов ценностей (нравственных, религиозных, эстетических и др.) и социокультурного потенциала города, республики (региона), страны. Культурные ценности имеют несколько уровней:

- личностный уровень (освоение и преобразование ценностей в духовный мир личности, формирование индивидуальной системы ценностей);
- этнический уровень (ценности национальной и традиционной культур, составляющие национальное богатство, достояние);
- социальный уровень, соответствующий определенному периоду развития общества, социально-экономической формации и др.);
- цивилизационный уровень (общечеловеческие ценности, имеющие планетарную значимость, называемые «вечными» ценностями);
- региональный уровень ценностей, включающий культурное наследие и достояние определенной территории, края, области.

Последние имеют ряд особенностей и приоритетов:

- в регионе доминирует охранный функция к культурному наследию;
- на региональном уровне функционируют ценности традиционной культуры, составляющие самобытность культуры;
- в регионе создаются современные культурные ценности, которые затем приобретают этническую, национальную, социальную, общечеловеческую оценку и значимость.

Л.А. Волович рассматривает более широкое понятие – «социокультурные ценности» – имея в виду «продукт материальной и духовной деятельности отдельного человека, группы людей, человеческой общности (социальной, национальной, территориальной), в котором реализованы культуротворческие представления, идеалы, выражены следы социально-исторических условий его возникновения, существования и подтверждена востребованность в нем как в процессе формирования культуры личности и общества, их духовного и социального творческого потенциала» [13].

Каждый человек – совершенно автономная единица, живущая в социуме, характеризующаяся индивидуальной системой тенденций поведения, и постоянство склонностей во многом обусловлено ориентацией на определенную систему ценностей, в первую очередь ценностей, присвоенных им с детства, в семье, в социальной среде. Естественно, что одной из составляющих социокультурных ценностей является их этнический компонент – национальные культурные ценности, которые мы определяем как социокультурные ценности, созданные, сохраненные, реализуемые и воспроизводимые в процессе жизнедеятельности этнической общности. Национальные культурные ценности наиболее устойчивы, поэтому возможность их «переплавки», с точки зрения многих ученых, довольно абстрактна. Даже в Америке, где шла ориентация на этот процесс, становится популярна идея поликультурности, сохранения многообразия культур. По мнению Дж. Гасфила,

традиционные, давние ценности могут в воспитательном отношении быть весьма эффективными и для развития страны такая опора на традиционные ценности имеет самое положительное значение (Gusfield, 1967) «США переориентирует общественное сознание и государственную политику на идею поликультурности... подчеркивается объективная необходимость ...развивать разнообразие культур и языков разных народов» [14].

В процессе освоения пространства экологической культуры человек овладевает общепринятой системой норм и ценностей, адаптируясь к условиям бытия в данной экологической среде. Такой культурологический подход в экологическом воспитании ориентирует педагога на то, чтобы основой воспитательного процесса стали народная педагогика, национальные традиции, национальная культура. К проблеме освоения экологических ценностей национальной культуры обращается Н.М. Боаги, считая этот процесс предпосылкой и условием для успешности формирования этнического сознания личностей [15].

Освоение ценностей Л.Н. Столович приравнивает к процессу их создания [16]. Ю.А. Стрельцов [17] рассматривает их в двух направлениях:

- в аспекте мотивационной деятельности, преобразования ценностей в стремления, в позицию личности;
- в аспекте культуротворчества, проявляющейся в ценностно-ориентированном виде деятельности.

Ю.В. Китов [18] исследует эстетические ценности и их перевод в процессе когнитивной (познавательной) деятельности в личное достояние субъекта и сам процесс придания предмету ценностного значения, т.е. познание – это потребление и актуализация ценностей, опредмечивание и распределение ценностного содержания в свободной творческой деятельности. Можно считать, что степень освоения национальных культурных ценностей можно рассматривать как критерий сформированности личности, так как познавательный процесс предшествует мотивационному и культуротворческому этапам освоения ценностей. Только на основе знаний возможны оценки, поэтому изучение и освоение культурных ценностей в информационно-когнитивном аспекте является первым этапом формирования личности, ее позиции, в структуру которой входят «готовые» ценности и новые, выработанные самой личностью в процессе мотивационно-когнитивной деятельности на втором этапе, проявляющиеся и реализуемые на уровне культуротворчества на третьем этапе.

Проецируя данный подход в русло экологической культуры, можно выделить основные детерминанты национально-культурных ценностей экологического воспитания:

- мотивационно-коммуникативную, предполагающую решение задач комплексного (эмоционального и рационального) формирования эмоционально-личностного отношения к окружающей природной среде через этнокультурный подход;
- информационно-когнитивную, включающую задачи от запоминания и воспроизведения этнокультурного содержания экологии до их понимания и применения;
- культуротворческую, имеющую целью овладения этно-экологическими технологиями взаимодействия с миром природы. Показателем сформированности культуротворческой детерминанты является способность личности к освоению, осмыслению, передаче, сохранению и обогащению экологических национальных культурных ценностей как своего, так и других народов, умению использовать эти ценности в по изучению, сохранению и творческому преобразованию окружающей среды в своей повседневной жизни и профессиональной деятельности.

Подводя итог анализу разработанности проблемы экологического воспитания в русло социально-культурной деятельности и ее связи с понятиями «культура», «экологическая культура», «экологическая деятельность», «культурные ценности», «национальные культурные ценности», сделаем некоторые выводы:

Теоретическое осмысление экологического воспитания в русло социально-культурной деятельности ведёт свое начало с

философского осмысления деятельностного взаимодействия социума и природы в соответствии с ценностными ориентирами, характеризующими определённую культуру. Это осмысление приводит к пониманию социально-культурной деятельности как процесса приобщения к культурным ценностям, являющимся регулятивом взаимодействия общества и природы. В широком смысле – это общечеловеческие культурные ценности, в узком – экологические ценности, которые выступают не просто альтернативой ценностям технологической цивилизации, но, прежде всего, условием сохранения человечества.

Поскольку экологическое воспитание рассматривается нами в русле социально культурной деятельности, важно обратить особое внимание на деятельностный компонент, учитывать мотивированное отношение личности к экологическим культурным ценностям и, соответственно, формировать социально мотивированную экологически целесообразную деятельность. Уровень и направленность этой деятельности определяется современным пониманием сущности экологической культуры и социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию. Экологическая культура как нравственно-духовная сфера жизнедеятельности человека, характеризует своеобразие его взаимодействия с природой и

включает в себя ряд элементов (экологическое сознание, экологическое мышление, экологическое отношение и др.), взаимосвязь которых обеспечивает экологическая деятельность, основанная на системе экологических ценностей. Понятие культуры объективно обусловлено, однако оно окончательно оформляется и конкретизируется, проходя призму ценностей и деятельности. В свою очередь, социально-культурная деятельность по экологическому воспитанию призвана в педагогическом и организационном плане обеспечить целенаправленный процесс усвоения личностью ценностных ориентаций и мотивированного выбора экологически целесообразной деятельности.

Обобщённое понимание экологической культуры и социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию даёт возможность разработать методологические принципы, содержание, средства, формы и методы развития экологической культуры личности, формирования и развития культурных ценностей экологической культуры, определить технологию этого процесса, систематизировать характеристики, закономерности и принципы развития экологического воспитания, аналогичные социально-культурным технологиям.

#### Библиографический список

1. Артановский, С. Н. Охрана окружающей среды и культурно-просветительная деятельность: учебное пособие. – Л., 1988.
2. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность : учебник / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М.: МГУКИ, 2004.
3. Ярошенко, Н.Н. Социально-культурная деятельность в контексте формирования новых качеств социального взаимодействия // Ученые записки. – М.: МГУКИ, 2001. – Вып. 23.
4. Серегин, Н.В. Методология и методика педагогического исследования в области художественного образования и социально-культурной деятельности: монография. – Барнаул: Изд-во АлтГАКИ, 2008.
5. Ариарский, М.А. Прикладная культурология. – СПб.: Изд-во «ЭГО», 2001.
6. Мамедов, Н.М. Культура, экология, образование. – М.: РЭФИА, 1996.
7. Лихачев, Д.С. Прошлое – будущему. – М.: Наука, 1985.
8. Гагарин, А.В. Природоориентированная деятельность учащихся как условие формирования экологического сознания: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2004.
9. Жарков, А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности: учебное пособие для студентов вузов культуры и искусств. – М.: Изд-во МГУКИ, 2007.
10. Ситаров, В.А. Социальная экология / В.А. Ситаров, В.В. Пустовойтов. – М., 2000.
11. Лихачев, Б.Т. Экологическая культура личности // Философия воспитания. – М.: Прометей. 1985.
12. Ариарский, М.А. Прикладная культурология. – СПб.: Изд-во «ЭГО», 2001.
13. Волович, Л.А. Национальный компонент образовательных стандартов в профессиональной школе / Л.А. Волович, Г.В. Мухаметзянова. – Казань, 1997.
14. Gusfield, L. Nature in ecological education. From knowledge to love. – New York: Harcourt, 1967.
15. Боаги, Н.М. Формирование национальных культурно-духовных ценностей старшеклассников в современной школе Республики Алтай: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2002.
16. Столович, Л.Н. Красота. Добро. Истина. Очерк истории эстетической аксиологии. – М.: Знание, 1994.
17. Стрельцов, Ю.А. Культурология досуга: учебное пособие. – М.: Издательство МГУКИ, 2003.
18. Китов, Ю.В. Культурология: современные культурные процессы и проблемы: учебное пособие / Ю. В. Китов, С. Л. Гертнер. – Красноярск: КГПУ, 2003.

#### Bibliography

1. Artanovsky, S.N. Preservation and cultural and educational activity: the manual. – L., 1988.
  2. Kiselyov, T.G. Welfare activity: the textbook / T.G. Kiselyov, J.D. Krasilnikov. – M: MGUKI, 2004.
  3. Jaroshenko, N.N. Welfare activity in a context of formation of new qualities of social interaction / N.N. Jaroshenko// Scientific notes. – M.: MGUKI, 2001. – Vol. 23.
  4. Serygin, N.V. Methodology and a technique of pedagogical research in the field of art education and welfare activity: the monography. – Barnaul: Publishing house ALTGAKI, 2008.
  5. Ariarsky, M. And. Applied cultural science. – SPb.: Publishing house "EGO", 2001.
  6. Mamedov, N.M. Culture, ecology, formation. – M: REFIA, 1996.
  7. Lihachev D.S. Past – to the future. – M: the Science, 1985.
  8. Gagarin, A.V. Prirodoorientirovannaja activity of pupils as a condition for-mirovanija ecological consciousness: the dissertation... Doctors pedagogicheskikh sciences. – M., 2004.
  9. Zharkov, A.D. Technolog cultural-dosugovoj activity: the manual for students of high schools of culture and arts. – M: Publishing house MGUKI, 2007.
  10. Sitarov, V.A. Century And. Social ecology / V.A. Sitarov, V.V. Pustovojtov. – M, 2000.
  11. Lihachev, B.T. Ecological culture of the person // Philosophy vospitaniya. – M: Prometheus. 1985.
  12. Ariarsky, M. And. Applied cultural science. – SPb.: Publishing house "EGO", 2001.
  13. Volovich, L.A. National a component of educational standards in the professional EC-sionalnoj to school / L.A. Volovich, G.V. Muhametzjanova. – Kazan, 1997.
  14. Gusfield, L. Nature in ecological education. From knowledge to love. – New York: Harcourt, 1967.
  15. Boagi, N.M. Formation national is cultural-cultural wealth more senior-klassnikov at modern school of Republic Altai: the dissertation pedagogicheskikh sciences. – Moscow, 2002.
  16. Stolovich, L.N. Beauty. Kind. True. A sketch of history of an esthetic axiology. – M: Knowledge, 1994.
  17. Sagittariuses, J.U.A. cultural science of leisure: the manual. – M: Publishing house MGUKI, 2003.
  18. Kitov, Ju. V. Kulturologija: modern cultural processes and problems: the manual / Ju.V. Kitov, S.L. Gertner. – Krasnoyarsk, 2003.
- Статья поступила в редакцию 07.03.11

УДК 378.02:372.8

*Dugashev V.V. THE GENERAL CRITERIA OF SELECTION, THE PURPOSE AND MEANS OF USAGE OF AN ASTRONOMICAL MATERIAL IN COURSE OF THE GENERAL PHYSICS.* In article the general criteria of selection, the purpose and means of usage of an astronomical material for switching-on in course of the general physics are considered; the main directions of usage of an astronomical material are selected; criteria of selection of the material, leaning against didactic principles are formulated.

**Key words:** criteria of selection, didactic principles.

**В.В. Дугашев, асп. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: vd-23@inbox.ru**

## ОБЩИЕ КРИТЕРИИ ОТБОРА, ЦЕЛИ И СРЕДСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АСТРОНОМИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ

В статье рассматриваются общие критерии отбора, цели и средства использования астрономического материала для включения его в курс общей физики; выделены основные направления использования астрономического материала; сформулированы критерии отбора материала, опирающиеся на дидактические принципы.

**Ключевые слова:** межпредметные связи, межпредметная структура, критерии отбора содержания, дидактические принципы, статус предметных знаний.

Изучение астрономического материала в курсе общей физики не является самоцелью. Поэтому одной из задач является - сформулировать определенные критерии отбора материала. Они должны базироваться на дидактических принципах. Все принципы взаимосвязаны, могут проявляться одновременно в любом элементе процесса обучения. При этом какой-то принцип является доминирующим.

Выделим основные направления использования астрономического материала в при изучении курса общей физики:

- показ взаимосвязи законов физики с явлениями, изучаемыми в современной астрономии, физическая интерпретация этих явлений в лекционных курсах общей физики;
- выполнение лабораторных работ по физике с опорой на знания школьной физики;
- решение задач астрономического содержания по каждому из разделов физики (качественные, количественные задачи; диалоговые и полилоговые задачи межпредметного содержания) с опорой на самостоятельную подготовку студентов к занятию и полученные ранее знания по физике в школе и вузе;
- проведение семинаров по современным представлениям о пространстве и времени, по мировоззренческим аспектам современных проблем естествознания;
- проведение тематических вечеров; олимпиад межпредметного характера; круглых столов; использование научных, дидактических и методических возможностей планетария для межпредметных связей астрономии и физики и т.д.;
- выполнение УИРС (курсовых и дипломных работ);
- выпуск силами студентов факультетской газеты «Вселенная, жизнь, разум»;
- чтение спецкурса «Теория и методика использования межпредметных связей физики с астрономией»;
- использование межпредметных связей физики с астрономией при прохождении студентами педагогической практики в школе.

Внедрение астрономического материала в курс общей физики предполагает такую организацию содержания этого курса, при которой основные физические понятия, законы, принципы, теории наиболее полно находят свое проявление в различных астрономических явлениях [3].

Переходя к принципам и критериям отбора учебного материала для изучения курса общей физики с целенаправленным и систематическим использованием межпредметных связей физики с астрономией, можно сразу указать один из важнейших — наличие предметного и профессионального развивающего потенциала, который этот материал содержит.

**Общие принципы отбора содержания курса общей физики с элементами знаний по астрономии** при подготовке

учителя физики, готового читать курс астрономии в школе, должны, на наш взгляд, включать: 1. Принцип развивающего и воспитывающего обучения; 2. Принцип фундаментальности образования и его профессиональной направленности; 3. Принцип социокультурного соответствия (сообразности); 4. Принцип научности и связи теории с практикой; 5. Принцип систематичности и системности; 6. Принцип межпредметности или межпредметных связей.

В содержание образования предлагается включить:

- основы физики и астрономии как наук, определяющих современную естественнонаучную картину мира, т. е. совокупность фундаментальных понятий, законов, теорий, базовых фактов, основных типов проблем, решаемых этими науками;
- основные области применения, приложения теоретического знания;
- методологические знания, обеспечивающие сознательность усвоения и развитие мышления студентов, в том числе сведения об истории познания;
- сведения, необходимые для обеспечения развития указанных наук;
- нерешенные, но важные научные и социальные проблемы;
- обобщенные идеи и положения, дающие понятие о единстве и развитии мира.

При отборе содержания признавалось необходимым: учитывать личностно-ориентированную предметную, методологическую и профессиональную направленность изучаемого материала при условии целенаправленного и систематического использования межпредметных связей физики с астрономией.

Вся номенклатура принципов полностью соответствует трем основным принципам, сформулированным В.В. Краевским:

- принципу соответствия содержания образования уровню современной науки, производства и основным требованиям развивающегося демократического общества;
- принципу учета единства содержательной и процессуальной сторон обучения, который предполагает представленность всех видов человеческой деятельности в их взаимосвязи во всех предметах учебного плана;
- принципу структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования с учетом личностного развития и становления студента как профессионала, предполагающему более полное использование дидактических возможностей принципа межпредметных связей при формировании специалистов в вузе.

Соглашаясь с содержанием выделенных выше принципов, мы дополнили его, исходя из современной образовательной концепции, **принципом отражения в содержании образования изменения статуса предметных знаний**: из основной цели обучения они превращаются в средство постижения учащимися окружающего мира, развития их личностного мировидения, содержащего потенциал личностного развития обучаемых.

Важно обратить внимание на то, что в системе принципов должен быть один центральный, системообразующий принцип, каковым, исходя из современной концепции, является принцип развивающего и воспитывающего обучения [2], тесно связанной в первую очередь с принципом социокультурной и природной обусловленности (сообразности) обучения для профессионального образования - с принципом фундаментальности и профессиональной направленности. Все остальные принципы, являются производными от этих ведущих, конкретизируют их, раскрывают условия их реализации.

Рассмотрим, каким образом дидактические принципы определяют выбор материала межпредметного характера, позволяющего использовать его не просто для иллюстрации, а для создания единой межпредметной структуры основного курса общей физики, решающей проблему преодоления противоречия между предметным обучением и необходимостью формировать у студентов целостное представление о мире и позволяющей вырабатывать у них теоретическое, интегративное мышление.

### 1. Принцип развивающего и воспитывающего обучения

Данный принцип выражает ведущую цель функционирования системы, он связывает воедино основные педагогические категории (воспитание, обучение, образование), определяет их соподчиненности, а все остальные принципы выступают по отношению к нему как рекомендации о средствах и условиях достижения главной цели - формирование требуемых черт личности, всестороннего развития обучаемых, их готовности к самореализации. Содержанием ведущего принципа является регулирование связи и взаимодействия между овладением знаниями, способами деятельности и развитием. При этом знания выступают не целью, а материалом строительства личности, условием её становления и развития. Механизмом же такого развития выступает развивающая деятельность обучаемого в зонах его ближайшего и актуального развития, чему весьма способствует задачная, диалоговая и игровая структура обучения.

Отсюда следует, что при отборе астрономического материала, необходимо использовать методический целесообразные задачи и материал, позволяющий составлять диалоговые и полилоговые задачи эвристического, проблемного характера, легко переводящиеся в имитационные профессиональные игры.

### 2. Принцип фундаментальности образования и его профессиональной направленности

Он требует верного соотношения ориентации на широкую эрудицию, фундаментальность и технологичность в процессе подготовки, а также развития специальных профессиональных способностей личности.

Отсюда следует, что при отборе астрономического материала необходимо учитывать социальные потребности, связанные с развитием производства, запросами развивающейся науки и техники, требования политехнической и профессиональной направленности образования, т.е. ориентации на изучение общих научных основ и специфики достижений науки и на конкретную профессию. Кроме того материал, внесенный в структуру курса общей физики должен формировать и развивать диалектическое интегративное мышление студента, а не только узкое предметное.

### 3. Принцип социокультурного соответствия (сообразности)

Этот принцип исторически выражается двумя принципами: культуросообразности и природосообразности (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский,

Л.Н. Толстой). Традиционно эти принципы выражали требование строить образование, сообразуясь с природой, внутренней организацией, задатками обучающегося, а также с законами окружающей его природной и социальной среды.

Культура представляется здесь в широком плане: это и основы наук, основы техники и производства, опыт практической деятельности, обычаи и традиции, религия, мораль, философия, искусство, педагогика и др. Все эти сферы знания и опыта представлены с точки зрения их ценностей и творческого потенциала, возможностей влияния на формирование смыслов (смыслообразование).

Отсюда следует, что при отборе астрономического материала в структуру курса общей физики должны войти следующие аспекты: мировоззренческие, исторические, методологические, философского и религиозного характера.

Указанные принципы в качестве ведущих, системообразующих и лежат в основе всей системы принципов обучения. Цементирующим началом, объединяющим принципы в единую систему, является характер их взаимодействия и взаимосвязи.

Теперь перейдем к принципам, раскрывающим содержание учебной деятельности и его предметную основу.

### 4. Принцип научности и связи теории с практикой

Суть этого принципа в том, что в обучении он требует воспроизведения реального движения науки от описания к объяснению и от объяснения к прогнозу, от фиксирования фактов к их обобщению, требует сочетание логического анализа и конкретно-исторического подхода, усвоения познано-го и овладения методическими и методологическим аппаратом научного исследования и обязательно связи теории с практикой. Вот почему правомерно говорить о едином принципе научности и связи теории с практикой (теория и есть развитое и оформленное научное знание, обуславливающее практику).

Отсюда следует, что при отборе астрономического материала в структуру курса общей физики, необходимо учитывать:

- достаточность материала для понимания его в курсе физики;
- не голые факты, а связанные определенными идеями, моделями, теориями, составляющими структурно определенными целостностями;
- сочетание теории и прогнозы;
- чтобы посредством этого материала, осознавались: необходимость интеграции наук, единство мира, современный научный стиль мышления.

### 5. Принцип систематичности и системности

В традиционном плане он содержит очень важное требование логичности, последовательности и преемственности, когда каждое последующее знание или умение базируется на предшествующем и продолжает его. Такое понимание этого принципа остается актуальным. Однако в последние годы произошли серьезные изменения. Систематичность теперь стала пониматься не только как последовательность и преемственность, но и как системность, как отражение в сознании не только понятия или даже закона, а теперь и целостной научной картины мира. И тут особенно важно понять, как сочетаются элемент и система, часть и целое, отдельное и общее.

Отсюда следует, что при отборе астрономического материала в структуре курса общей физики, появляется возможность учитывать следующие специфические аспекты содержания астрономии:

- структуру содержания астрономии, из которой непосредственно следует связь физики с астрономией и осознаются такие аспекты как элемент и система, часть и целое, отдельное и общее;
- осмысление астрономических знаний, подтверждающих важнейший гносеологический урок развития физики XX века: «Сколько бы мы не проделывали опытов и не обобщали их, простое индуктивное обобщение опытов не ведёт к теоретическому знанию. Теория не строится путем индуктивного обобщения опыта»;

- возможности пронаблюдать связь между знаниями об элементарных частицах и Вселенной в целом;
- наполнение содержанием ФКМ и ЕНКМ;
- осознание «Всеобщей связи явлений» как наиболее общей закономерности существования мира и проявления универсального взаимодействия всех предметов и явлений;

- выбор материала, позволяющего понять, что наряду с постоянной связью каждого объекта с ближним и далёким окружением в системах, существуют также и относительная автономность и независимость чрезвычайно разделённых в пространстве и во времени тел, особенно если их существование относится к различным историческим временам, и они физически не могут взаимодействовать между собой;

- астрономия в курсе общей физики позволяет особенно ясно проследить, что прогресс познания реализуется в движении мысли от отражения менее глубоких и постоянных связей к установлению более глубоких и постоянных связей и отношений между явлениями и процессами;

- привлечение материала, выявляющего специфику астрономии и границы применимости физических законов и теорий.

Особо в данной категории принципов следует остановиться на принципе межпредметных связей, который до настоящего времени относится к спорным [1].

#### 6. Принцип межпредметности или межпредметных связей

Межпредметные связи в широком смысле слова представляют собой в учебных дисциплинах те дидактические связи, которые осуществляют снятие главного противоречия между целостным представлением о мире и частным его видением с позиции отдельной науки [3].

Это основополагающий принцип, который в условиях развивающего обучения позволяет формировать **интегративное мышление** учащихся. Являясь отражением наиболее общей закономерности существования мира («Всеобщая связь явлений»), он должен представляться в современной дидактике как один из самых бесспорных её принципов, имеющий свой аналог в методологии науки («принцип всеобщей связи»)[1].

Отсюда следует, что при отборе астрономического материала в структуру курса общей физики, необходимо преследовать следующие цели:

- формирование у студентов теоретического, интегративного мышления;
- снятие противоречия между целостным представлением о мире и его частным видением с позиции физики;
- осознание курса общей физики и астрономии в общей системе наук;
- обеспечение систематичности и системности знаний;
- генерализация знаний студентов, выработка представлений об общности основных законов природы;
- выявление взаимосвязи фактических, понятийных и методологических факторов на основе диалектического метода познания;
- формирование у студентов умений устанавливать всесторонние связи между явлениями, понятиями, теориями, научными картинами мира;
- обеспечение понимания МПС как эвристического принципа, способствующего углублению, развитию теоретических и практических знаний;
- соединение принципа развития мира с всеобщим принципом единства мира посредством использования дидактических возможностей МПС;
- решение проблемы интеграции содержания образования, отражающей единство содержательной и процессуальной стороны обучения;
- формирование целостной межпредметной структуры учебных занятий;

Следует заметить, что имеются и принципы, характеризующие внутренние условия продуктивного овладения знаниями: сознательности и активности обучаемых; наглядности;

доступности; прочности; создание положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения.

Все эти принципы также в той или иной степени влияют на процесс разработки межпредметной структуры курса общей физики, и их конкретный вклад в управление этим процессом является задачей нашего исследования.

Тщательный и обоснованный отбор материала позволяет включать необходимые в курсе общей физики астрономические сведения, не нарушая структуры и логики этого курса, и не требуя для изучения дополнительного времени.

Из указанных принципов следуют **критерии отбора содержания** материала по астрономии для курса общей физики:

- Критерий целостного отражения основных компонентов социального опыта в преподавании курса астрономии в России, перспектив его развития, задач всестороннего развития личности, включающих воспитание современного мировоззрения. В соответствии с этим критерием в содержание образования должны войти: современные естественнонаучные знания о природе, обществе, технике передовых естественных наук, к которым относится астрономия.

- Критерий выделения главного и существенного в содержании астрономии, высокой значимости изучаемого, т.е. отбора основополагающих понятий, законов и теорий, используемых в астрономии.

- Критерий соответствия профессиональной подготовке учителя физики к преподаванию астрономии и умению отстаивать необходимость преподавания астрономии как естественнонаучной дисциплины, которая в настоящее время становится основополагающей в области познания человеком мира, в котором он живет и в котором человечество, благодаря своей активной деятельности, стало фактором космического значения.

- Критерий соответствия выделенному на изучение курса общей физики времени.

- Критерий учета формирования содержания учебной программы по курсу общей физики.

- Критерий соответствия межпредметного содержания курса общей физики с астрономией учебно-материальному и методическому оснащению вуза.

- Критерий соответствия реальному положению дел с астрономией в школьном образовании, когда предмет стал обязательной дисциплиной, а сама астрономия как естественная наука переживает эпоху стремительного развития и ее общий центр тяжести сдвинулся в сторону более глубокого понимания эволюции как отдельных объектов, так и всей Вселенной в целом.

- Критерий учета использования курса астрономии в вузе с целенаправленной и систематической реализацией в нем межпредметных связей астрономии с физикой.

- Критерий формирования и развития профессиональной компетенции учителя физики в области астрономии с использованием соответствующего спецкурса, интегрирующего в себе результаты реализации межпредметных связей физики с астрономией и астрономии с физикой.

- Критерий соответствия реальному положению дел с астрономией в современной науке, когда знакомство с важнейшими ее идеями необходимо каждому. Ни один современный человек не может считать законченным свое образование, если он, изучив вопрос о происхождении и эволюции жизни на Земле, не имеет представления о всей предшествовавшей эволюции материи, происходившей в звездах и в диффузной газовой-пылевой среде как в недавнем прошлом, так и в другие, более ранние периоды эволюции Вселенной.

Как видно, указанные принципы и критерии носят достаточно общий характер, но при их использовании они конкретизируются, что позволяет решать многочисленные проблемы. Как учесть особенности курса общей физики, не разрушив систему той науки, которая лежит в основе этого учебного предмета? Как вывести студентов на интегрированные межпредметные представления о мире, способы его практического преобразования? Как выявить и оценить развивающие

возможности тех или иных тем? Чем определяется особая значимость тех или иных тем, разделов, методик, подходов? Какие современные технологии обучения и воспитания следует использовать для эффективной реализации межпредметных

связей курса общей физики с астрономией и др. Для решения этих проблем помогает анализ исторического опыта, теоретические и методологические исследования проблемы, экспертные оценки, педагогический эксперимент.

#### Библиографический список

1. Гурьев, А.И. Межпредметные связи. Теоретический и прикладной аспекты / А.И. Гурьев, А.В. Петров: монография. – Горно-Алтайск: ПАНИ, 2002.
2. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. – Казань, 1981.
3. Петров, А.В. Формирование теоретического интегративного, синтетического мышления в процессе научного и учебного познания / А.В. Петров, А.И. Гурьев // Методы научного познания в обучении физике: коллективная монография / А.В. Петров, О.П. Петрова, А.И. Гурьев, [и др.]. – Горно-Алтайск: ПАНИ, 2002.
3. Соинская, Н.В. Использование астрономического материала в курсе общей физики: методические рекомендации / Н.В. Соинская, С.Р. Филионович, Б.Г. Повитухин. – М., 1987.

#### Bibliography

1. Gurjev, A.I. Intersubject of communication. Theoretical and applied aspects / A.I. Gurjev, A.V. Petrov: monography. – Gorno-Altai: ПАНИ, 2002.
2. Mahmutov, M.I. Problem training. – Kazan, 1981.
3. Petrov, A.V. Formation theoretical integrativ, synthetic thinking in the course of scientific and educational knowledge / A.V. Petrov, A.I. Gurjev // Methods of scientific knowledge of training to the physicist: monography / A.V. Petrov, O.P. Petrov, A.I. Gurjev, [etc]. – Gorno-Altai: ПАНИ, 2002.
3. Soinsky, N.V. Use of an astronomical material in a course of the general physics: methodical recommendations / N.V. Soinsky, C.P. Filionovich, B.G. Povituhin. – M., 1987.

Статья поступила в редакцию 01.03.11

УДК 378.02:372.8

*Dugashev V.V. Petrov A.V. POLILOGOVAJA PROBLEM «DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE IN NATURAL SCIENCES».* In article the dialogue problem for students of classical university is considered, on-zvoljajushchaja to use subject communications between physics and astronomy.

**Key words:** a problem, dialogue, game, physics, astronomy, dialogue technologies of training, polilogova-j problem.

**В.В. Дугашев**, асп. ГАГУ, E-mail: vd-23@inbox.ru;

**А.В. Петров**, д-р пед. наук, проф. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

## ПОЛИЛОГОВАЯ ЗАДАЧА «ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ЗНАНИЙ В ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУКАХ»

В статье рассматривается диалоговая задача для студентов классического университета, позволяющая использовать предметные связи между физикой и астрономией.

**Ключевые слова:** задача, диалог, игра, физика, астрономия, диалоговые технологии обучения.

В настоящее время современные технологии обучения ориентированы на диалоговое обучение, в каких бы формах они не осуществлялись. Это связано в первую очередь с тем, что диалог – это форма реализации *общения*, которое положено в основание личностно ориентированного развивающего обучения.

Практика реализации межпредметных связей курса общей физики и астрономии в классическом университете показала, что одним из самых эффективных методов такой реализации являются диалоговые и полилоговые задачи, которые по своей структуре и форме проявления позволяют использовать в учебном процессе все достоинства трех базовых технологий: 1) технологии задачного подхода; 2) технологии учебного диалога и 3) технологии имитационной квазипрофессиональной игры.

В качестве примера приводим разработанную нами полилоговую задачу, которая позволяет осуществлять межпредметные связи общей физики с астрономией и, тем самым, осуществлять более глубокую профессиональную подготовку физиков для преподавания астрономии в школе.

В диалоге принимают участие преподаватель и студенты, развитые по интересам: теоретики, экспериментаторы, астрономы, историки, философы, каждый из которых проработали самостоятельно литературу по объявленной теме.

**Преподаватель.** Астрономия не только увлекательна, но и в высшей степени поучительна. Она была одной из первых наук, возникших на заре человечества, и всегда оставалась на передовой линии фронта познания природы.

Современная астрономическая наука развивается особенно бурно. Благодаря появлению новых средств исследования, от радиотелескопов до разного рода космических аппаратов, приток информации из космоса резко увеличился и открытия в области изучения Вселенной следуют буквально одно за другим.

Открытия эти представляют особый интерес, так как астрономия дает нам фундаментальные знания о природе, т.е. раскрывает наиболее глубокие общие закономерности строения и движения материи.

Однако астрономия не только вооружает нас современными представлениями о картине мира, но и являет собой один из ярчайших примеров диалектического характера процесса познания окружающей нас природы, движения от относительных истин к абсолютной.

Все это же можно сказать и о физике, которая в сочетании с астрономией может дать нам не просто совокупность новых знаний о мире, но и познакомить с диалектикой развития научной мысли в естествознании, убедить, что современная эпоха требует творческого динамичного мышления, свободного от предвзятости, требует новых оригинальных идей, которые в силу единства мира чаще всего рождаются не в строгих рамках той или иной науки, а на стыке различных наук. В этом плане диалоговые задачи, построенные на базе межпредметных связей физики с астрономией представляют большой интерес в методике формирования и развития современного естественнонаучного мышления студентов, которое является

диалектическим по форме и теоретическим, интегративным по содержанию.

Величайшая революция в естествознании на рубеже XIX и XX столетий, появление таких принципиально новых физических теорий, как теория относительности и квантовая механика, не только расширили научные представления о мире, но и во многом изменили стиль научного мышления, подход к изучению явлений природы.

Все чаще совершаются неожиданные открытия, в особенности в физике и астрономии, открытия, которые заставляют во многом пересматривать привычные представления, открывают новые стороны явлений, существенно расширяют и углубляют наши представления о мире.

Разумеется, это вовсе не означает, что наука недалекого будущего начисто опровергнет все наши современные знания. Ожидать чего-либо подобного было бы просто нелепо. Если даже в науке происходят революции и утверждаются принципиально новые представления, все равно прежние фундаментальные теории входят в них в качестве составных частей и остаются справедливыми для определенного круга явлений и условий.

И все же развитие современной науки во многом связано с необычным и парадоксальным. Любопытно, что, казалось бы, безупречные строгие рассуждения могут приводить к противоречивым выводам! Это так называемые софизмы, которые были знакомы еще мудрецам древнегреческой философии.

Кто может привести пример софизма?

**Философ.** Один человек заявил: «Все, что я говорю, — ложь!» Но отсюда следует, что он солгал и в данном случае. А это, в свою очередь, означает, что он сказал правду. Но если сказанное этим человеком — правда, значит, он солгал... и т.д.

**Преподаватель.** Хороший пример. Но раскройте нам секрет, где кроется ошибка в рассуждениях или представьте нам правильный ответ.

**Философ.** И в том и другом случае вполне правильные логические рассуждения, не содержащие никаких ошибок, приводят к внутренне противоречивым результатам, которые нельзя считать ни истинными, ни ложными.

**Преподаватель.** Так в чем же парадокс? В том, что мы возвращаемся в заколдованном круге противоречивых утверждений или в чем-то другом?

**Философ.** Хочется предположить, что, наверное, в том, что Вы сказали, но я буду осторожен и скажу, что затрудняюсь ответить на поставленный вопрос.

**Преподаватель.** Ну, если наш философ затрудняется, то придется мне ответить на поставленный мною вопрос.

Парадокс здесь все-таки не в том, что мы возвращаемся в заколдованном круге противоречивых утверждений, а в том, что в рамках строгой и безошибочной формальной логики, признающей либо «да», либо «нет», оказываются возможными ситуации, при которых нельзя утверждать ни «да», ни «нет».

**Теоретик.** Но тогда не понятно, какова же природа этого парадокса?

**Преподаватель.** Видимо, в самих исходных посылах содержатся какие-то принципиальные пороки. Любопытно, что природу этих парадоксов, по существу, не удалось выяснить и до настоящего времени. Вот вам пример, когда, задавая вопросы, вы наталкиваетесь на ответ — «не знаю» и это путь для дальнейшего развития человеческого познания.

Парадоксы играют чрезвычайно важную роль и в развитии науки. Известный советский физик академик Л.И. Мандельштам говорил, что существуют две степени понимания той или иной проблемы. Первая — когда данный круг явлений достаточно хорошо изучен и как будто известно все, что к нему относится. Но если возникает новый вопрос из той же области, то он может поставить в тупик.

И вторая степень понимания — когда появляется общая картина, приходит ясное понимание всех связей, и внутренних, и внешних.

Так вот, весьма часто переход от первой ко второй, более высокой степени понимания связан с разрешением тех или иных парадоксов и противоречий.

Попробуйте привести пример парадокса в физике.

**Историк.** Например, известный физик Сади Карно считал в свое время, что в природе имеется постоянное количество теплоты и она лишь перетекает с одного уровня на другой. Но вскоре другой ученый, Джоуль, опытным путем доказал, что теплота может возникать заново, за счет совершения работы. Оба утверждения явно противоречили друг другу. Попытки разрешить это противоречие в конечном счете привели к созданию современной термодинамики — науки о тепловых процессах.

**Теоретик.** Хорошо известно, что противоречия и парадоксы, оказавшиеся неразрешимыми в рамках классической физики, привели к созданию теории относительности, а позднее — квантовой механики.

С преодолением весьма существенных парадоксов непосредственно связана и разработка современной картины строения Вселенной.

**Астроном.** С парадоксальными явлениями столкнулась и современная астрофизика. В последние годы в глубинах Вселенной был обнаружен целый ряд необычных объектов и явлений: реликтовое радиоизлучение, подтвердившее теоретические выводы о том, что наша Метагалактика образовалась в результате взрывного распада сверхплотного сгустка горячей плазмы; квазары, выделяющие огромные количества энергии; источники импульсного излучения — пульсары, оказавшиеся гипотетическими нейтронными звездами; взрывные процессы в ядрах галактик; рентгеновские звезды; черные дыры, темная материя и многое другое.

**Преподаватель.** Хорошие ответы. Тем более обладающие обобщающим характером. Можно ли, на ваш взгляд, считать, что все перечисленные вами явления — это сигнал о необходимости «усовершенствования» наших представлений о материи и мироздании и пора делать новую революцию в физике?

**Теоретик.** Думаю, что еще слишком рано делать вывод о том, что новые астрономические открытия должны обязательно повлечь за собой очередную революцию в физике. В подтверждение своих слов приведу мнение академика В.Л. Гинзбурга по этому поводу: «Большинство астрофизиков считает, — пишет он, — что возможность объяснить необычные явления во Вселенной, не прибегая к существенно новым представлениям, отнюдь еще не исключена... С другой стороны, ядра галактик и квазары — как раз те объекты, где скорее всего можно подозревать существование отклонений от известных физических законов...».

**Преподаватель.** У нас рвется в бой экспериментатор. Давайте послушаем человека, который критически относится к теории, проверяет ее, ставит новые вопросы и проблемы.

**Экспериментатор.** Считаю, что полезно взглянуть на некоторые явления окружающего нас мира с необычной стороны, постараться увидеть его не таким, каким он видится нам сквозь призму привычных представлений. И чем раньше, тем лучше. Когда одного известного конструктора спросили, какими качествами должен, по его мнению, обладать хороший инженер, он ответил: «Настоящий инженер должен не только хорошо понимать то или иное явление, но и уметь вывернуть его наизнанку».

Мало изучить какое-либо явление по учебнику, зазубрить соответствующие законы и запомнить наизусть математические формулы. Надо уметь подойти к явлению с различных сторон, уметь представить себе, что произойдет, если оно будет протекать не совсем обычным образом. И главное — быть готовым к тому, что оно может протекать не так, как мы этого ожидаем.

**Преподаватель.** Радует, что вы хорошо включились в диалог, причем на уровне философии. Тогда я хочу обратиться к вам с серьезным вопросом: Такие философы как К. Маркс и Ф. Энгельс (и другие философы) считали, что «при одинаковых обстоятельствах повсюду должно иметь место одина-



ковое...», т.е. в одних и тех же условиях всегда должны получаться одни и те же результаты. Насколько это справедливое заключение?

**Философ и теоретик** (после совместного обсуждения). Считаем, что это весьма корректное заключение. Из факта зависимости объективных законов от условий их действия вытекают и исторически преходящий характер законов при изменении объективных условий, и воспроизведение одинаковых законов в одинаковых условиях.

**Преподаватель.** Обратите внимание, что союз философа и теоретика-физика продемонстрировал логические рассуждения и выводы. Насколько же они корректны?

Сейчас я хочу обратиться к теоретику с вопросом. Как Вы теперь прокомментируете Р. Фейнмана: «Вы можете точно воспроизвести все условия и все-таки не сможете предсказать, в каком отверстии вы увидите электрон. Тем не менее, несмотря на это, наука жива, хотя в одних и тех же условиях не всегда получаются одни и те же результаты».

**Теоретик.** Я вынужден «предать» своего друга-философа и согласиться с Фейнманом. Я, в принципе, знал этот квантовый эффект, о котором говорит он, но, как оказалось, не очень глубоко осознавал его на методологическом уровне. Только сейчас я впервые осознал, что нельзя требовать от природы, чтобы она удовлетворяла каким-то заранее предусмотренным условиям.

**Преподаватель.** Ваш ответ достоин высокой похвалы. С одной стороны Вы показали мужество в признании своей ошибки, а, во-вторых, показали мудрость в преодолении своего заблуждения.

После нашей разминки считаю, что нам с вами можно отправляться в путь - в мир астрофизики и испытать свои силы в познании его. В основе нашего путешествия будут известные уже вам межпредметные связи двух естественных наук, от которых в настоящее время рождаются основополагающие знания о мире.

Как вы думаете, чем интересна астрономия для физики? Зачем мы хотим с ней взаимодействовать?

**Теоретик.** Дело в том, что космос на наших глазах становится поставщиком весьма ценной научной информации, значение которой далеко выходит за рамки чисто астрономических интересов.

В необъятных просторах Вселенной протекают такие процессы, которые на Земле не происходят и которые мы поэтому еще не знаем. Бесчисленные формы существования материи, неизвестные человеку источники энергии, необычные физические условия... Все это, на мой взгляд, и представляет интерес для делового и творческого взаимодействия этих наук.

**Экспериментатор.** Я бы хотел ответить на это вопрос с позиции экспериментальной физики. Дело в том, что современная физика достигла такого уровня развития, когда чуть ли не каждый новый шаг вперед требует весьма сложных и тонких экспериментов, для осуществления которых приходится создавать все более мощные и грандиозные установки. Чего, например, стоит создание современного коллайдера, с помощью которого физики хотят раскрыть секрет рождения нашей Вселенной!? Такое строительство занимает годы и требует значительных затрат. Но дело даже не только в этом. Как правило, современные экспериментальные физические исследования так или иначе представляют собой в большинстве случаев опытную проверку тех или иных выводов теории. Возможностей натолкнуться в эксперименте на какое-то непредвиденное, совершенно неожиданное явление с каждым годом остается все меньше. Времена «свободного» экспериментального физического поиска, как это было в «добрую» старую классическую эпоху, практически давным-давно миновали.

**Преподаватель.** Другое дело, - хотите Вы сказать, - поиск в бесконечно разнообразной лаборатории Вселенной, где есть возможность обнаружить что-либо неизвестное. И такой лабораторией обладает астрономия.

**Экспериментатор.** Да, да! Хотя, разумеется, и здесь многое зависит и от технических средств, т.к. еще не все космиче-

ские явления мы можем наблюдать, и от теоретических предположений, так как можно наблюдать нечто оригинальное и не обратит на это внимания.

**Преподаватель.** Очень хорошее и обстоятельное добавление. Однако не следует думать, что на Земле физикам уже больше нечего делать и остается только одно - направить свои усилия на изучение космических явлений. Но, во всяком случае, на данном этапе развития естественных наук Вселенная в ближайшем будущем может стать очень важным поставщиком ценнейшей информации, которая способна расширить наши представления о физике мироздания.

Замечу, при этом, что добывать новые факты в лаборатории Вселенной далеко не просто. Прежде всего, потому, что космические объекты находятся на огромном расстоянии от Земли. Но есть и другие трудности. Одну из них мы сейчас попробуем рассмотреть.

В кибернетике рассматривается такая задача. Есть некоторый объект, внутреннее устройство которого нам неизвестно. Его называют «черным ящиком». Но у этого объекта имеются «входы» и «выходы». На «входы» поступают внешние воздействия, объект отвечает на них определенными реакциями. Задача состоит в том, чтобы, не «вскрывая» черного ящика, только по характеру входных и выходных сигналов составить представление о его внутреннем устройстве.

Астрофизика как раз и решает аналогичные задачи. Большинство космических объектов - черные ящики, внутреннее строение которых, т.е. происходящие в них физические процессы, можно изучать лишь по внешним проявлениям.

Однако положение астрономов при решении таких задач оказывается сложнее, чем в кибернетике. В чем же эти трудности?

**Астроном.** Они, по меньшей мере, связаны с двумя обстоятельствами. Во-первых, астрономы практически лишены возможности экспериментировать, а могут лишь наблюдать. Во-вторых, большинство космических черных ящиков - это ящики, у которых нет «входов».

**Преподаватель.** Что значит «нет входов»?

**Астроном 1.** Во всяком случае, эти «входы» в настоящее время неизвестны. Например, мы не знаем таких внешних воздействий, которые могли бы изменить течение физических процессов на Солнце.

**Астроном 2.** Надо сказать, что среди космических объектов все-таки имеются и такие, для которых внешние воздействия играют существенную роль. Например, любопытные явления были обнаружены в так называемых двойных системах, состоящих из двух звезд, обращающихся вокруг общего центра масс. Если одна из этих звезд достаточно массивная и обладает мощным гравитационным полем, то на нее, согласно выводам современной астрофизики, должно перетекать вещество второй, «нормальной» звезды. Подобный процесс может играть роль «входного» сигнала, заметно влияющего на состояние массивной звезды.

**Преподаватель.** Совершенно верно. Имеются определенные «входы» и у таких небесных тел, как планеты и кометы. Но при изучении Солнца у современных астрономов действительно практически есть лишь одна реальная возможность: регистрировать явления, которые происходят в его внешних слоях. Это и есть «выходы» солнечного черного ящика.

Давайте рассмотрим другую трудность, с которой сталкиваются исследователи Вселенной при поиске новых фактов и которая, впрочем, характерна не только для астрономии, но и для таких наук, как, скажем, физика и математика. Речь идет о соотношении между нашими наглядными представлениями и реальной действительностью.

Весь опыт познания природы и, в частности, история астрономии убедительно доказывают, что «наглядность» - весьма ненадежный советчик при решении научных вопросов. Приведите пример в пользу моего заключения.

**Историк.** При астрономических наблюдениях наглядность отказывает буквально на каждом шагу. Ежедневно мы

видим, например, как в дневное время Солнце, а ночью Луна и звезды перемещаются по небу с востока на запад. Зрительно нам кажется, что Земля неподвижна, а небесные светила вращаются вокруг нее. Так и думали люди в древности, принимая это кажущееся движение за действительное. Сегодня же любому школьнику известно, что видимое суточное перемещение небесных светил - всего лишь отражение собственного вращения Земли.

И т.д. С полным текстом подобных задач можно будет в ближайшее время ознакомиться, когда выйдет из печати учебное пособие «Межпредметные связи физики с астрономией при подготовке учителей физики в вузе».

Вот мы и завершили диалоговую задачу, которая нам позволила организовать коллективную познавательную деятельность.

Диалоговые технологии, как вы убедились, представляют собой форму организации и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня: «преподаватель-студент», «студент-студент» [1; 2]. Смысл и назначение таких технологий обучения состоит в том, чтобы сформировать сознательное отношение к способам учебной деятельности. В этой связи учебная деятельность организуется в соответствии с общественной природой любой человеческой деятельности как совместная деятельность, сотрудничество.

В ее структуре центральную роль играют многообразные формы взаимодействия преподавателя со студентами и студентов друг с другом, без осознанного поддержания которых утрачиваются цели и смысл учения, а результат его не достигается. «Диалоговое мышление» здесь означает сознательную ориентацию не на конфронтацию смысла и целей деятельно-

сти преподавателя и студентов, не на поляризацию целей, а на их максимальное объединение, создание единства смыслов и целей, что определяет сотрудничество, совместную деятельность в качестве важнейшей предпосылки развития индивидуальности личности.

Современные технологии обучения базируются на различных формах сотрудничества. Эти формы развиваются в логике перестройки уровней саморегуляции от максимальной помощи преподавателя студентам в решении учебных задач к последовательному нарастанию их собственной активности вплоть до полностью саморегулируемых предметных действий и появления позиции партнерства с преподавателем.

Именно переходы от одной фазы взаимодействия, связанные с введением студентов в новую деятельность, к фазе разделенных между преподавателем и учащимися обеспечивают как становление самоуправления учением в целом, ведут к регуляции собственной позиции и отношений.

Но если самоуправление учением из средства достижения частных целей обучения становится собственной целью обучения, а учение субъекта превращается в самоуправляемый процесс, то, прежде всего, в этом переходе личности к новым целям саморегуляции заключен смысл динамики форм сотрудничества и их роль в психическом развитии личности студента и будущего учителя физики.

Таким образом, перестройка форм сотрудничества, связанная с изменением позиций личности учителя и детей на каждом из этапов обучения, приводит к возможности самоизменения субъекта учения. Формы сотрудничества обеспечивают управление обучением не по типу кибернетической модели, а по типу, где студент подобен капитану, самостоятельно покладывающему курс.

#### Библиографический список

1. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М., 1997.
2. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов-на-Дону, 1998.

#### Bibliography

1. Slavenin, V.A. Pedagogics: innovative activity / V.A. Slavenin, L.C. Podymova. – M, 1997.
2. Pedagogics and higher school psychology: the manual. – Rostov-on-Don, 1998.

Статья поступила в редакцию 03.03.11

УДК 371.01

**Moskalenko A.V. THE INFLUENCE OF TEACHERS' COOPERATION ON STUDENTS' SUBJECTIVE POSITION.** Viewing the process is considered influence of the organised teachers' cooperation on students' subjective position. Determining principles of organising in the system "teacher-pupil" aiming at development of students' subjective position.

**Key words:** Subject, subjective position, student, teacher, teachers' cooperation.

**А.В. Москаленко**, ст. преп. кафедры социального менеджмента Филиала

Российского государственного социального университета, г. Дедовск, E-mail: oohemitus@yandex.ru

## ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА СУБЪЕКТНУЮ ПОЗИЦИЮ УЧАЩИХСЯ

Рассматривается процесс влияния организованного педагогического взаимодействия на субъектную позицию учащихся. Определяются принципы организации педагогического взаимодействия в системе «учитель-ученик», ориентированного на развитие субъектной позиции школьников.

**Ключевые слова:** субъект, субъектная позиция, учащийся, педагог, педагогическое взаимодействие.

Одной из актуальных проблем при переходе современного образования в личностную парадигму является субъективизация педагогического процесса. Это возможно только при условии становления субъектности учащихся, что позволяет развивать их личностный опыт, личностные функции.

Необходимость исследования проблемы становления субъектности школьников объясняется противоречиями между:

– потребностью современного общества в активных, инициативных, творческих людях и недостаточной разработанно-

стью педагогических основ становления и развития субъектности в процессе обучения;

– новыми потребностями человека, порождаемыми жизнедеятельностью в сложном динамичном мире и невозможностью удовлетворить их на основе существующей системы образования.

Сущность субъекта как характеристика психического образования, возникающего на определенном этапе онтогенетического развития человека выражается в:

– отношении человека к себе как деятелю, источнику продуктивной активности, осознающему собственную способность производить значимые преобразования в мире, других людях, самом себе;

– отношении человека к окружающей действительности, которая выступает для него в качестве объекта его активности;

– интеграции различных уровней проявления активности, обуславливающей автономность и самостоятельность человека, опору на собственные ресурсы при построении взаимодействия с окружающей действительностью, регуляцию собственной активности;

– использовании в процессе познания и деятельности субъективного опыта, индивидуальных особенностей в проектировании, построении, организации и осуществлении активности по преобразованию действительности.

В процессе порождения и воспроизводства себя как субъекта, человек обнаруживает себя как свободную, целостную, развивающуюся личность.

*Субъектность* (свойство человека, являющегося субъектом) – это способность к самостоятельному осмыслению и трактовке происходящих процессов, проявляющаяся в целесообразности, целенаправленности, обоснованности, свободе выбора действий в различных ситуациях, в умении осознанно оценивать границы и результаты деятельности и своевременно её корректировать в условиях выбора средств и форм своей деятельности.

Исследуя феномен субъектности учащихся, мы пришли к выводу, что его анализ возможен через категорию «позиция личности».

В отечественных работах, посвященных проблеме позиции учащихся и ее формированию, рассматриваются вопросы сущности позиции [1], ее оснований [2], потребностей ее реализации [3]. В рамках нашего исследования важным является вопрос о целях и мотивах реализации учеником своей позиции. Ответ на него находится в плоскости субъектной позиции.

В самом общем виде *субъектную позицию* школьника правомерно определить как позицию личностного и социального саморазвития. В то же время ее можно представить как системное отношение внутренних, психических элементов, позволяющих человеку определенным образом (непротиворечиво и гармонично) осуществлять взаимодействие одновременно с внешней и внутриличностной средой. Важным условием развития субъектной позиции выступает соответствие, совпадение, согласованность внешних педагогических воздействий с его внутриличностным потенциалом, «внутренними условиями». С одной стороны, субъектная позиция учащегося означает соответствие его целей, мотивов, способов действий педагогическим требованиям, а с другой – выход за пределы указанных предписаний, подчинение системы основных отношений задачам индивидуально – личностного самосовершенствования. В идеале система педагогических требований не заглушает, а инициирует способности обучающегося в поиске путей жизненно-профессионального становления и роста, стимулируя его активность, избирательность, творческие устремления.

Субъектная позиция отражает и развивает индивидуальность, авторство, субъектность личностной позиции, выход за пределы заданной деятельности, выработку перспектив дальнейшего саморазвития; придает деятельности неповторимое, личностное своеобразие; характеризует способ личностного и социального существования человека.

По мнению ряда отечественных исследователей [4; 5], субъектность способна проявиться только во взаимодействии. Субъектные характеристики человека раскрываются ему посредством другого человека. Степень осознания изменений, происходящих с человеком и производимых им, определяет уровень развития субъектности, проявляющийся в способности выбирать цели для достижения, находить средства для этого, отслеживать и оценивать полученные результаты и причины, способствующие и препятствующие достижению

целей. Свобода выбора цели, способов и средств ее реализации, осваиваемых в ходе развития культуры, является важной характеристикой субъекта.

При проведении опытно-экспериментальной работы, мы пришли к выводу, что становление субъектной позиции школьников будет более эффективным при создании условий педагогического взаимодействия учителя с обучающимися, ориентированного на создание благоприятного микроклимата, индивидуальное развитие, свободу выбора и самосовершенствование личности каждого из его участников.

Педагогическое взаимодействие – сложный и многокомпонентный процесс. Структурными компонентами педагогического взаимодействия являются: педагогическое воздействие (деятельность учителя), ответная реакция (деятельность ученика) и связующее звено между ними – коммуникативная задача (общенческие механизмы).

*Педагогическое воздействие* (деятельность учителя) предполагает: постановку цели и учебных задач, заботу о принятии их учащимися, отбор содержания учебного материала для решения воспитательных задач, обеспечение его восприятия и усвоения, активизацию познавательной деятельности школьников, анализ педагогической ситуации, определение возможных вариантов ее решения и оптимальных методов, технологий воздействия на учащихся.

Деятельность ученика (ответная реакция) предполагает: принятие поставленных целей и задач как своих личностно значимых, осмысление полученной информации, нахождение ее адекватных методов работы с ней, ответную реакцию на воздействие учителя, активизацию познавательной деятельности.

Механизм педагогического взаимодействия (коммуникативная задача) обеспечивает успешность обучения и воспитания школьников. Педагогическое взаимодействие возможно лишь на основе общения и диалога, ведущего к решению возникших вопросов и проблем.

Педагогическое взаимодействие в системе «учитель-учащиеся» обеспечивает такое управление познавательной деятельностью обучаемых, при которой педагог:

– ставит ученика в позицию активного субъекта учения;

– развивает способности ученика к самоуправлению (саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю) собственной деятельностью;

– организует процесс обучения как решение учебно-познавательных проблем на основе творческого взаимодействия (диалога) с учащимися [7].

В качестве *принципов организации педагогического взаимодействия*, ориентированного на становление субъектной позиции учащихся, по нашему мнению, выступают: индивидуализация и дифференциация в учебном процессе; сотрудничество и творчество; диалогичность и гуманистическая направленность обучения.

*Принцип индивидуализации и дифференциации* стимулирует творческую и познавательную активность включенной в деятельность личности, развивает ее интеллектуальные способности и познавательные интересы, формирует умения и навыки.

*Принцип диалогичности и гуманистической направленности* предполагает равноправное субъект – субъектное общение, при котором происходит взаимное познание, самопознание и саморазвитие партнеров по общению. Гуманистическое общение позволяет достичь глубины взаимопонимания, самораскрытия партнеров, создает условия для взаимного духовного обогащения.

*Принцип сотрудничества и творчества* основывается на демократическом стиле взаимодействия, при котором меняется психологическая атмосфера во время учебных занятий, между педагогом и учащимися складываются партнерские отношения, что обеспечивает повышение учебной мотивации школьников и успешность усвоения ими учебного материала.

Наша опытно-экспериментальная работа по внедрению модели педагогического взаимодействия в системе «учитель-

ученик», построенной с учетом вышеизложенных принципов, позволяет сделать следующие выводы:

1. Двусторонняя связь, осуществляемая в процессе педагогического взаимодействия учителя и учащегося, возможна в том случае, если учитель использует на уроках активные методы обучения, позволяющие раскрыться субъектной позиции старшеклассника через его самопонимание, саморазвитие и самоутверждение в учебной деятельности. При этом взаимодействие помогает осуществлять регулирующие воздействия. В результате: учебный процесс начинает осуществляться с постоянным учетом того, чего добился каждый учащийся на каждой ступени обучения. Учебное взаимодействие предполагает изменение объектной, принимающей позиции старшеклассника в субъектную, активно действующую.

2. Педагогическое взаимодействие педагога и обучаемых, при организации которого использованы принципы индивидуальности и дифференциации, диалогичности и гуманистической направленности, сотрудничества и творчества, ведет не только к развитию способностей последних, но и меняет психологическую атмосферу во время занятия и обеспечивает успешность усвоения учебного материала. В данном случае возникает положительная учебная мотивация, ускоряющая и усиливающая дальнейшее развитие субъектности учащихся.

3. Искусство педагогического взаимодействия учителя с учащимися должно строиться в сочетании образовательного и жизненного плана. Именно через такое взаимодействие в

учебном процессе складывается важная система взаимоотношений между педагогом и учащимися, которая способствует наибольшей эффективности обучения. В условиях сотрудничества, поддержки, сопереживания за достижения друг друга, совместной творческой деятельности складывается субъект-субъектное взаимодействие – взаимодействие при котором каждый участник как субъект отражает и себя, и другого человека в качестве субъекта и видит ценность и в себе, и в другом.

4. Осознание педагогами значимости субъектности как качества личности, ориентация учебно-воспитательного процесса на субъектное развитие и саморазвитие учащегося является важным условием становления субъектной позиции школьника в процессе обучения. Признание учащегося субъектом образования и самообразования означает не просто констатацию факта, но и готовность учитывать его индивидуальность, активность, творческий потенциал, интересы при конструировании всего учебно-воспитательного процесса, каждого конкретного занятия.

Таким образом, педагогическое взаимодействие, построенное на перечисленных принципах, предоставляет возможность каждому учащемуся сознательно, ответственно и свободно совершать поступки и жизненные выборы. Педагогическое взаимодействие предполагает изменение объектной, принимающей позиции учащегося в субъектную, активно действующую.

#### Библиографический список

1. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности. - Волгоград : Перемена, 2001.
2. Ольховая, Т.А. Теория и практика становления субъектности студента университета. - Нижний Новгород: ВГИПА, 2006.
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - Санкт-Петербург: Питер, 2008.
4. Волкова, Е.Н. Субъектность педагога: Теория и практика: дис. ... д-ра психол. наук. - Москва, 1998.
5. Мухаметзянова, Ф.Г. Психология субъектности: общепсихологические основы развития профессионально значимых личностных качеств специалиста. - Москва: Международная академия наук, 2000.
6. Котова, И.Б. Педагогическое взаимодействие / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. - Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2005.

#### Bibliography

1. Borytko, N.M. In the space of educational activities. - Volgograd: Peremena, 2001.
2. Olkhovaya, T.A. Theory and practice of subjectivity student of the university. - Nizhniy Novgorod: VGIPA, 2006.
3. Bozhovich, L.I. Personality and its formation in childhood. - St.-Petersburg: Piter, 2008.
4. Volkova, E.N. Subjectivity teacher: Theory and practice: the dissertation of doctor of psychology. - Moscow, 1998.
5. Mukhametzyanova, F.G. Psychology of subjectivity: basis for the development of professionally important personal qualities of specialists-hundred. - Moscow: International academy of sciences, 2000.
6. Kotova, I.B. Pedagogical interaction / I.B. Kotova, E.N. Shyanov. - Rostov-na-donu: publishing house of the Russian state pedagogical university, 2005.

Статья поступила в редакцию 01.04.11

УДК 377

**Minaeva E.I. THE MODEL OF FORMATION OF SPIRITUAL CULTURE OF THE STUDENTS' PERSON OF TECHNOLOGO - PEDAGOGICAL COLLEGE.** At the article is considered the model of formation of spiritual culture of the students' person of tehnologo-pedagogical college, the structure of the model, components making it is considered: the social order, the purposes and problems, theoretic-methodological approaches, principles, substantial blocks, pedagogical conditions of formation of spiritual culture of the students' person.

**Key words:** modeling, model, true, idea, experience, an orientation of the person, philosophical, culturalological, active, axiological, spiritual focused approaches.

**Е.И. Минаева, асп. ЮГУ, г. Ханты-Мансийск, E-mail: minaev4444@mail.ru**

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

В статье рассматривается модель формирования духовной культуры личности студентов технолого-педагогического колледжа, структура данной модели, составляющие ее компоненты: социальный заказ, цели и задачи, теоретико-методологические подходы, принципы, содержательные блоки, педагогические условия формирования духовной культуры личности студентов.

**Ключевые слова:** моделирование, модель, истина, идея, опыт, направленность личности, философский, культурологический, деятельностный, аксиологический, личностно ориентированный подходы.

Формирование духовной культуры личности студентов технолого-педагогического колледжа является составной частью подготовки специалистов в процессе обучения в среднем профессиональном образовании. Изучение многочисленных научных и исследовательских работ по формированию духовной культуры личности свидетельствует о наличии разнообразных теоретических направлений, определяющих содержательную и методическую сторону формирования духовной

культуры личности (Платон, Аристотель, Гегель, М. Вебер, А.Н. Радищев, П.Д. Юркевич, Н.А. Бердяев, А. Мень, П.С. Гуревич, В.К. Егоров, В.В. Дмитриев, Л.Д. Дымченко, В.Г. Горбачев, В.Е. Толпыкин, А.Г. Спиркин, А.В. Бородин, А.Ц. Гармаев, Л.В. Сурова, И.Я. Яхонтова, В.А. Бачинин, Е.А. Морозова, С.К. Ломакин, А. Рогозьянский, Д.И. Латышина и др.). Это делает возможным обращение к процессу моделирования исследуемого явления.

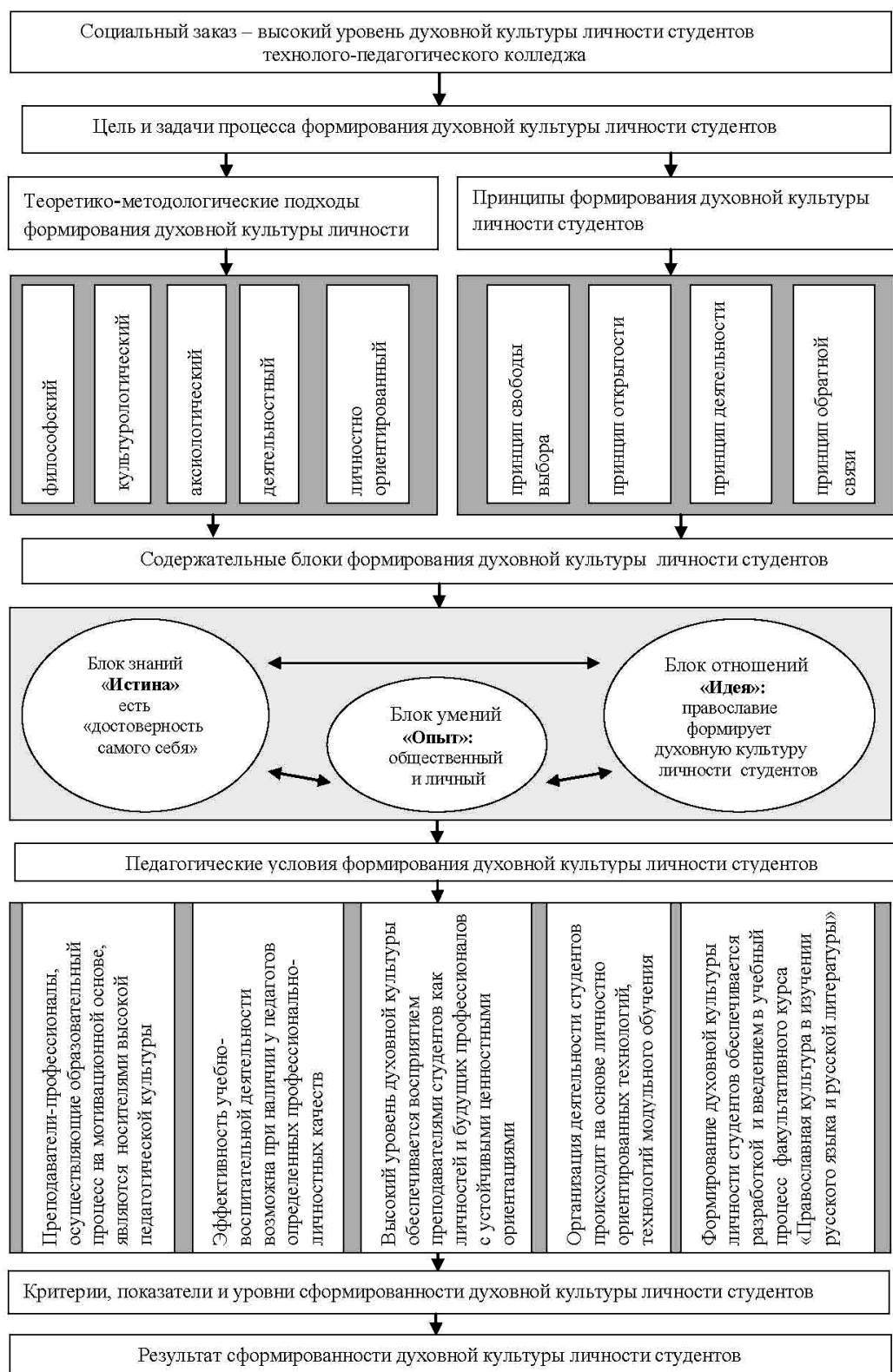


Рис. 1. Модель формирования духовной культуры личности студентов

Моделирование в педагогике позволяет заранее преобразовать и синтезировать знания, полученные при изучении отдельных теоретических дисциплин, и применять их для решения практических задач. В основе моделирования лежит педагогическая модель как ориентировочная основа «умственных действий обучающего и обучаемого, которая отражает цели, задачи и содержание обучения, логическую упорядоченность учебных действий субъектов и объектов учебной деятельности, представление и ассоциативную переработку учебной информации в наглядно-образной форме, задействование логико-дидактических связей и отношений всех структурных элементов модели и достижение заранее спроектированного результата» [1, с. 399].

Модель позволяет увидеть внутреннюю структуру изучаемого объекта или процесса, систему факторов, влияющих на нее, и прогнозировать различного рода последствия.

Исследования позволили разработать экспериментальную модель формирования духовной культуры личности студентов технолого-педагогического колледжа. В построении модели формирования духовной культуры личности студентов мы исходили из следующих методологических предпосылок: духовная культура личности студентов является составной частью процесса профессиональной культуры личности; формирование духовной культуры личности студентов обусловлено индивидуальными, психофизиологическими, возрастными особенностями, сложившимся социально-культурным опытом личности, ее интеллектуальным уровнем. Рассмотрим компоненты предлагаемой модели формирования духовной культуры личности студентов (рис. 1).

Социальный заказ ориентирован на высокий уровень духовной культуры личности студентов технолого-педагогического колледжа и определяет цель формирования духовной культуры личности студентов, так как при выборе, постановке и формулировке целей и задач необходимо опираться на объективные закономерности развития природы, общества и человека. В современном мире те изменения, которые происходят в системе общественных отношений, не создают условия, необходимые для формирования духовной культуры подрастающего поколения. А если общество не может создать благоприятные условия, способствующие человеку открыть в себе глубины духовной жизни, оно обрекает своих членов на духовные мучения. Изобрести эти условия невозможно. Они складывались в обществе на протяжении тысячелетий, и не каждое общество сумело эти условия в себе создать. Проявляются эти условия в традициях и обычаях жизни народа, основанных на его верованиях. В бытае человек живет. Научить обычаю – значит научить жить. Обычай, быт, традиции народа России складывались в лоне православной веры и хранились в простом народе. Их не встретишь в трактатах, они не выдуманы искусственно – люди ими живут. Сбереечь православные традиции возможно только в том случае, если каждый не будет расточителем, будет жить по христианским нормам.

С.Т. Погорелов [2] отмечает, что одной из определяющих перспективы развития содержания образования является проблема формирования духовной культуры личности. «Подтверждением служат поправки к Закону «Об образовании РФ» от 1 декабря 2007 года, в которых законодатель фиксирует, что «основные образовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования... включают в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся; что «содержание образования должно обеспечить... формирование духовно-нравственной личности» [2, с. 103]. Поэтому деятельность образовательных учреждений должна быть направлена на воспитание у молодого поколения духовной культуры посредством освоения духовного наследия русского народа – православной культуры.

Представленная модель ориентирована на конкретную цель: построение процесса формирования духовной культуры личности студентов технолого-педагогического колледжа.

Цель реализуется через задачи: 1) обосновать совокупность теоретико-методологических подходов и принципов процесса формирования духовной культуры личности студентов; 2) на основе анализа основных понятий, содержания духовной культуры выделить содержательные блоки процесса формирования духовной культуры личности студентов; 3) определить и выполнить совокупность педагогических условий, способствующих формированию духовной культуры личности студентов; 4) в соответствии с теоретико-методологическими подходами, принципами, содержательными блоками и педагогическими условиями разработать критерии, показатели и уровни сформированности духовной культуры личности студентов технолого-педагогического колледжа; 5) выявленные критерии, показатели, уровни и результат сформированности духовной культуры личности студентов свидетельствуют об эффективности разработанной модели.

Закономерности педагогического процесса находят свое выражение в принципах. Принципы, на основе которых построена модель формирования духовной культуры личности студентов, представлены таким образом: 1) принцип свободы выбора дает обучающемуся возможность самому решать, выбирать ли православную культуру в качестве источника своего духовного развития; 2) принцип открытости строится на доверительных отношениях педагога и студента, который вправе открыто высказывать и отстаивать свою точку зрения; 3) принцип деятельности основывается на совместных усилиях педагога и обучающегося к достижению намеченной цели; 4) принцип обратной связи предполагает проведение мониторинга для отслеживания в процессе обучения уровня нравственного развития, воспитанности.

В процессе формирования духовной культуры личности студентов выделено несколько подходов: философский, культурологический, деятельностный, аксиологический, личностно ориентированный. Философский подход позволяет раскрыть понятие духовной культуры и ее роль в формировании личности человека, проанализировать проблему духовной культуры, так как в различные исторические эпохи менялись приоритеты и аспекты осмысления данной проблемы. Культурологический подход предполагает рассмотрение непрерывного процесса формирования духовной культуры студентов в контексте знаний общечеловеческих и национальных основ культуры. Рассматриваемый подход связан с понятием «культура», которое означает определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Аксиологический подход предусматривает систему ценностных норм, которые были накоплены в процессе развития данного общества, их передаче в образовательном процессе. Основной задачей педагогической аксиологии является преобразование знаний в убеждения, основанные на определенных установках и ценностных ориентациях. Деятельностный подход направлен на студента как субъекта педагогической деятельности, в процессе которой происходит формирование духовной культуры личности. Личностно ориентированный подход базируется на глубинном постижении духовно-нравственной сущности личности студента. Ведущей целью данного подхода является формирование активной личности, способной самостоятельно строить и свою учебно-познавательную деятельность.

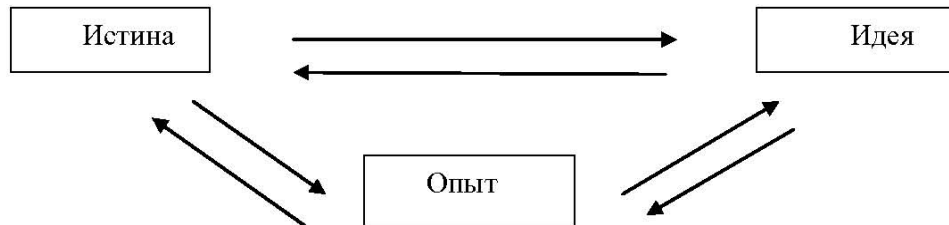
Разработка модели духовной культуры личности студентов технолого-педагогического колледжа основана на идеях Н.Е. Щурковой [3]. По мнению ученого-педагога, важно осознавать педагогический вектор воспитательного воздействия, под которым понимается «избранное педагогом направление профессионального постоянного и неизменного внимания на объект, который, по мнению педагога, является существенным в становлении и развитии личности» [3, с. 593]. В нашем

исследовании педагогический вектор направлен на православную культуру, которая является существенным фактором в формировании духовной культуры личности студентов.

«Технологическая карта воспитательного воздействия», разработанная Н.Е. Щурковой, представлена в виде схемы 1.

Схема 1

**Технологическая карта воспитательного воздействия  
(Н.Е. Щуркова, 2006)**



Данная технологическая карта имеет три содержательных блока: 1) содержательный блок знаний представлен таким объектом, как «истина» - сформулированная человеком объективная закономерность устройства мира, всего того, что не зависит от воли субъекта; 2) содержательный блок отношений направляет внимание на такой объект, как «идея» - ценностное отношение, оформленное в виде суждения или понятия, отражающее основание жизни человека на земле; 3) содержательный блок умений представлен таким объектом, как опыт - реальные практические действия, обеспечивающие отсутствие страха перед взаимодействием с миром и обществом, свободу взаимодействия, а также успешность производимых практических действий по взаимодействию с миром.

Стрелки указывают на прямые и обратные влияния:

- познание истины обогащает опыт жизни и в разной мере облегчает практику жизни; в свою очередь, опыт выступает основой для теоретического вывода и овладения истиной;

- идея, присвоенная человеком, определяет его практическое отношение в соответствующем действии, а действие становится единицей растущего опыта, в свою очередь, опыт определяет формирование отношения к объекту, с которым субъект взаимодействовал;

- формирование идеи исключается вне познания истины, ибо к непознанному объекту субъект не может установить личностное отношение, но без идеи истина теряет смысл, и субъект пренебрегает истиной.

Рассмотрим понятия данной технологической карты.

Содержательный блок знаний представлен истиной. Проблема истины в философии рассматривается как проблема соответствия знаний объективной реальности. Структура знания представлена двумя слоями: один зависит от биологической и социальной организации человека, а другой – от объективной реальности. В теории познания выделяются следующие тезисы: объективный мир, который отражается в знаниях, постоянно изменяется и развивается; практика, на основе чего осуществляется познание, тоже изменяется и развивается; знания, которые вырастают на основе практики, постоянно изменяются и развиваются, а значит, в процессе постоянных изменений и развития находится и объективная истина, которая не зависит ни от человека, ни от человечества.

В философии выделяют относительную истину как форму выражения объективной истины, которая зависит от конкретных исторических условий и абсолютную истину – совершенно полное, точное, всестороннее, исчерпывающее знание о каком-либо явлении. Но такое знание недостижимо. Достичь абсолютной истины можно достичь с высоким уровнем познания, но этот процесс может длиться бесконечно, потому что на определенном этапе исторического развития открываются новые стороны и свойства в окружающем мире, создаются в нем более полные и точные знания. Абсолютная истина – это бесконечная последовательность относительных истин, а каждая относительная истина имеет долю абсолютной. С философской точки зрения истина рассматривается в трудах

Гуссерля, Ф. Ницше, Н.А. Бердяева, Д. Локка, А. Шопенгауэра, С.Л. Франка и др.

Применительно к теме нашего исследования, основываясь на точку зрения Гегеля [4], истиной мы рассматриваем «достоверность самого себя», истину в себе.

В нашем исследовании истина представлена как содержательный блок знаний. Знание почти всегда основывается на опыте. Поэтому критерием истины является практика, опыт, где человек доказывает свою истинность.

Понятие «опыт» раскрывается И. Златоустом, Б. Расселом, В. Дильтеем. Святитель Иоанн Златоуст дает образное описание рассматриваемого понятия: «... деревья, растущие в тени, бывают слабее и меньше способны к рождению плодов; те же, которые испытывают разные перемены воздуха и подвергаются нападению ветров и жару солнечного луча, становятся крепче, изобилуют листьями и гнутся под тяжестью плодов» [5, с. 119]. Из данного описания приходим к выводу, что только через терния и мучения приобретается благодатный опыт. Опыт – совокупность знаний и умений, приобретаемых человеком во взаимодействии с другим человеком при решении важной задачи. В опыте знания и умения обычно существуют во взаимосвязи. В нашем исследовании важен как личный опыт обучающегося, так и общественный, в котором выделяется вся совокупность выработанных людьми знаний, умений и навыков.

Знание основывается идеях, возникающих из опыта. По мнению К.Г. Юнга, «идея есть не что иное, как абстракция отвлечения из суммы опытов», «идея и не может быть не чем иным, как эпифеноменальной, апостериорной абстракцией, выведенной из ряда опытов...» [6, с. 369]. К.Д. Ушинский рассматривает идею «следом отношения, схваченного душой, отношения между двумя или более нервными вибрациями, схваченного и превращенного в ощущение» [7, с. 125]. Для ученого-педагога идея есть «предполагаемый след акта души», который остается в душе. С его точки зрения, идеи вытекают из сознательных процессов, из опытов и наблюдений, но существуют вне сознания, поэтому о них узнаем только по действиям в сознательных процессах. К.Д. Ушинский обращает внимание на наше незнание о том, как идеи существуют в душе, но мы можем увидеть, как они воспринимаются душой, формируясь из опытов и наблюдений, и как потом действуют на образование других идей. Но для того, чтобы выразить идею с помощью слов, понятий и представлений, душа должна сознать эту идею.

В данном исследовании главная идея состоит в том, что православная культура призвана сформировать духовную культуру личности студентов, их творческую жизненную духовную силу – силу сострадания и совести.

Постичь истину («достоверность самого себя»), убедиться в правильности выдвинутой нами идеи о роли православия в формировании духовной культуры личности студентов и набраться опыта возможно при реализации выделенных нами педагогических условий: 1) преподаватели-профессионалы, осуществляющие образовательный процесс на мотивационной

основе, являются носителями высокой педагогической культуры; 2) эффективность учебно-воспитательной деятельности возможна при наличии у педагогов определенных профессионально-личностных качеств; 3) высокий уровень духовной культуры обеспечивается восприятием преподавателями студентов как личностей и будущих профессионалов с устойчивыми ценностными ориентациями; 4) организация деятельности студентов происходит на основе личностно ориентированных технологий, технологий модульного обучения; 5)

формирование духовной культуры личности студентов обеспечивается разработкой и введением в учебный процесс факультативного курса «Православная культура в изучении русского языка и русской литературы».

Реализация данных педагогических условий и в целом модели обеспечивает результат сформированности духовной культуры личности студентов на основе определенных критериев, уровней и показателей.

#### Библиографический список

1. Катахова, Н.В., Серегин, В.Н., Нанай, Ф.А. Моделирование в учебном процессе / Н.В. Катахова, В.Н. Серегин, Ф.А. Нанай // Закономерности развития высшего профессионального образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения российского ученого-педагога Сергея Ивановича Архангельского / под ред. В.А. Сластенина, Е.И. Артамоновой, М.Я. Виленского, Ю.О. Овакимяна, И.Г. Шамсутдиновой, С.В. Яковлева. – М.: МАНПО, 2009.
2. Погорелов, С.Т. Проблема воспитания духовной культуры личности в педагогическом знании // Духовно-нравственные ценности в Российской школе: Материалы образовательных чтений Уральского Федерального округа 21-22 октября 2008 г. – Тюмень, 2008.
3. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2006.
4. Гегель, Г.В.Ф. Феноменология духа. – М.: Наука, 2000.
5. Златоуст, Иоанн, святитель. Слава Богу за все: сб. писем / сост. Е. Смирновой. – М.: Изд. Сретенского монастыря, 2005.
6. Юнг, К.Г. Психологические типы / под общ. ред. В. Зеленского. – М.: АСТ «Университетская книга», 1997.
7. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004.

#### Bibliography

1. Katahova, N.V. The modelling in educational process / N.V. Katahova, V.N. Seryogin, F.A. Nanaï // Laws of development of the higher education. Materials of the All-Russia scientifically-practical conference, devoted to the 100 anniversary from the date of birth of Russian scientist-teacher Sergey Ivanovich Arhangelsky / under red. V.A. Slastenin, E.I. Artamonova, M.J. Vilensky, J.O. Ovakimjan, I.G. Shamsutdinova, S.V. Jakovlev. - M.: MANPO, 2009.
2. Pogorelov, S.T. The problem of education of spiritual culture of the person in pedagogical knowledge // Cultural wealth-moral at the Russian school. Materials of educational readings of the Ural Federal district in October, 21-22st, 2008. - Tyumen, 2008.
3. Pedagogics: the manual for students of pedagogical high schools and pedagogical colleges / under red. P.I. Pidkasistiy. - M.: a pedagogical society of Russia, 2006.
4. Gegel, G.V.F. Phenomenology of spirit. - M.: The Science, 2000.
5. The silver-tongued orator, John, prelate. Thank God for all: Letters / author E. Smirnova. - M.: Red. Sretensky monastery, 2005.
6. Yung, K.G. The psychological types / under red. of Zelensky. - M.: «University book», 1997.
7. Ushinsky, K.D. The person as a subject of education: experience of pedagogical anthropology. - M.: FAIR-PRESS, 2004.

Статья поступила в редакцию 01.04.11

УДК 88.4

*Latypov I.V. THE INTERRELATION OF SELF-ALIENATION AND PERSONALITY SELF-IMAGE.* The article presents the results of an empirical study aimed at examining the interrelation of personality self-alienation and self-image.

**Key words:** self-alienation, self-image, self-attitude, sovereignty, the estranged self, the authentic self, the alienated self.

**И.В. Латыпов, преподаватель Дальневосточного Государственного Гуманитарного Университета, г. Хабаровск, E-mail: latypovs@yandex.ru**

## ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТЧУЖДЕНИЯ И ОБРАЗА Я ЛИЧНОСТИ

В статье представлены основные результаты эмпирического исследования, направленного на изучение взаимосвязи самоотчуждения личности и образа Я.

**Ключевые слова:** самоотчуждение, образ Я, самоотношение, суверенность, самоотстраненное Я, аутентичное Я, самоотчужденное Я.

Проблема взаимосвязи самоотчуждения и образа Я личности на эмпирическом уровне в психологической науке фактически не рассматривалась. При этом сама проблематика самоотчуждения и отчуждения в целом на теоретическом уровне в последние годы привлекает все большее внимание психологов.

В нашем исследовании проверялась гипотеза о взаимосвязи самоотчуждения с образом Я личности (в частности, с его оценочно-аффективным компонентом). Предполагалось, что самоотчуждение является взаимосвязанным с оценочно-аффективной составляющей образа Я личности, и отражением этой взаимосвязи являются разные типы образа Я.

Самоотчуждение рассматривается нами как психологический феномен, заключающийся в обособлении личности от

собственного Я или отдельных его составляющих (образа Я, рефлексивного и экзистенциального Я, эмоций и потребностей, тела и др.). Исходя из анализа теоретической литературы, мы предположили, что самоотчуждение может выражаться в утрате самоидентичности, смысла собственного существования и деятельности, а так же в утрате чувства собственной субъектности (суверенности).

В исследовании использовались следующие методики: «Методика изучения личностной идентичности» (Л.Б. Шнейдер); «Опросник субъективного отчуждения (взрослый вариант), ОСОТЧ» (модификация и адаптация теста С. Мадди Е.Н. Осиним); опросник «Суверенность психологического пространства, СПП» (С.К. Нартова-Бочавер); Методика «Кто Я» (Т. Кун, Т. Маркпартленд в модификации Румянцев).



вой Т.В); «Опросник самооотношения, ОСО» (В.В. Столин и С.Р. Пантелеев); «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» (Е.Б. Фанталова); «Самеоактуализационный тест, САТ» (адаптация Л.Я. Гозман, Ю. Е.Алешинной, М.В.Загика и М.В. Кроз); «Диагностика эмоциональных состояний, ДЭС» (А.Т. Джерсайд).

Объем выборки: N=148 человек, в возрасте от 20 до 55 лет (среднее 27,08), т.е. периода ранней и средней взрослости. Состав выборки: студенты старших курсов ДВГТУ (65 чел), добровольцы – специалисты разного профиля (83).

Психолог, изучающий самоотчуждение, сразу становится перед одной сложной проблемой: как выявить самоотчуждение личности, если она, будучи самоотчужденной, может не осознавать своего состояния? Если верны идеи юнгианской аналитической школы [1], а также В.В. Столина [2], А. Янова [3] и др. о расщепленном Я (или «фальшивом Я»), когда существует внешнее Я, Я «для других», и плохо осознаваемое реальное Я, то методики, которые заполняются испытуемыми с подобным расщеплением, будут, скорее всего, демонстрировать внешнее Я. Более того, данная «фальсификация» будет, по всей видимости, бессознательной, ненамеренной. При этом нужно учитывать и то, что среди испытуемых могут быть люди, осознающие и переживающие свое самоотчуждение.

Решение этой проблемы мы видели, во-первых, во внимательном изучении данных различных методик и в выявле-

нии явных противоречий в них. Эта задача упрощается благодаря тому, что часть методик частично «перекрывают», дополняют друг друга (ОСОТЧ-В, ДЭС, ОСО и САТ). Аутентичная личность не будет давать противоположные ответы на сходные вопросы, равно как и личность, осознанно переживающая свое самоотчуждение, в отличие от носителей «фальшивого Я».

Во-вторых, был использован кластерный анализ методом К-средних. Кластерный анализ объединяет наблюдения в кластеры (группы) по критерию наибольшего различия между ними, то есть члены одного кластера могут не быть сходными друг с другом, но они максимально сильно отличаются от членов другого кластера. Результаты кластерного анализа по основным переменным представлены на рис.1.

На графике показаны различия в средних результатах по баллам между тремя выявленными кластерами по некоторым шкалам, отражающим наиболее существенные различия по категориям «отчуждение» (методика ОСОТЧ), «суверенность» (СПП) и «самоотношение» (ОСО). Данные категории выбраны потому, что проведенный ранее факторный анализ показал, что эти категории образуют три ведущих фактора: смысловое отчуждение (29,8% дисперсии), суверенность (10,33% дисперсии) и самооотношение (7,96% дисперсии).

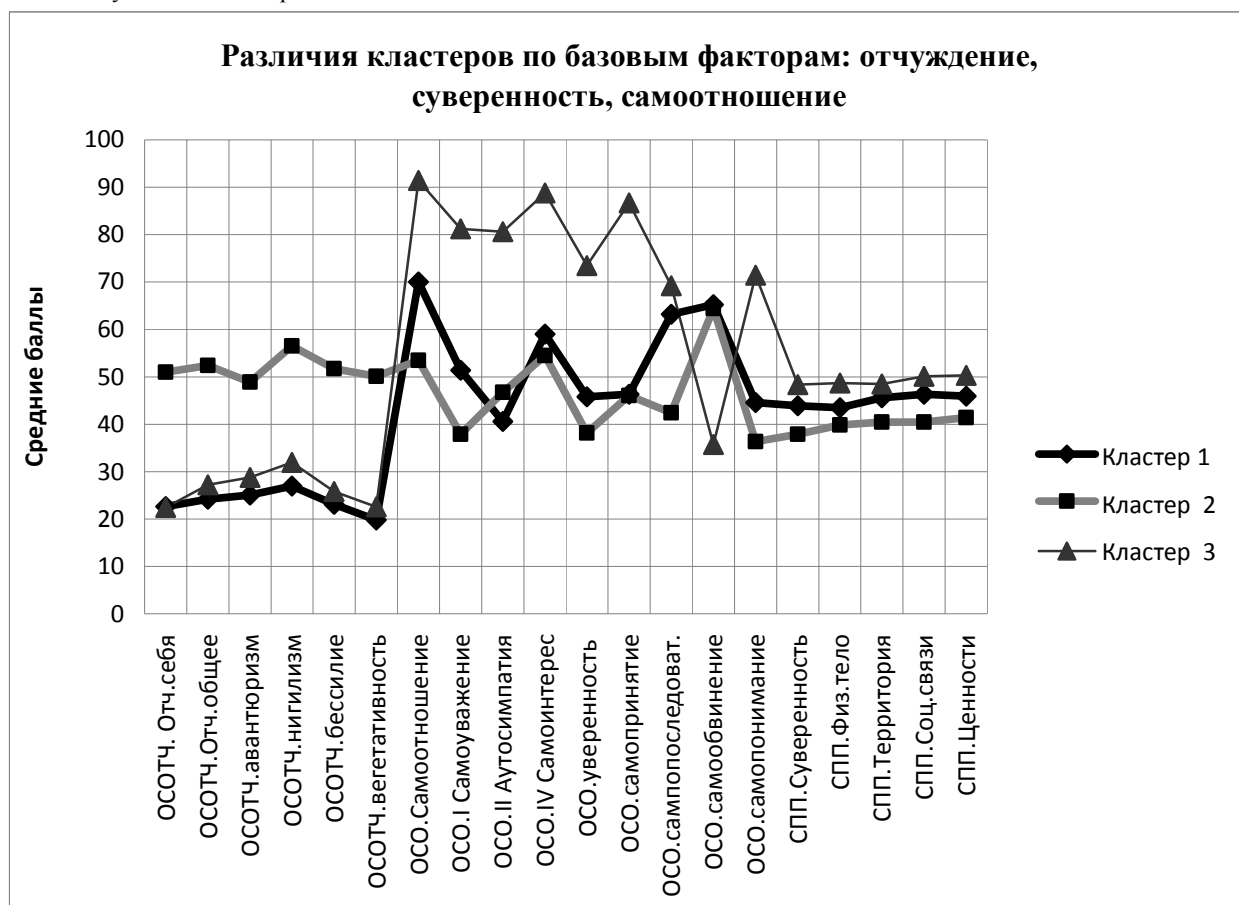


Рис.1. Результаты кластерного анализа полученных данных (N=148)

Из выделенных трех кластеров наиболее «благополучным» является третий (N=81). У испытуемых данной группы низкие показатели по отчуждению по всем шкалам ОСОТЧ, в том числе и по отчуждению от самого себя (что указывает на достаточную осмысленность жизни); высокие показатели по шкалам ОСО (самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес и др.) и низкий - по отдельной шкале «самообвинение» (35,74 балла).

У представителей третьего кластера высокий относительно других кластеров уровень *суверенности*, что указывает на то, что люди, входящие в него, отличаются развитым чувством *субъектности*. Данный кластер мы условно назвали аутентичным, т.к. образ Я людей, входящих в него, достаточно целостен и непротиворечив.

Испытуемые второго кластера (N=32) демонстрируют выраженные признаки психологического неблагополучия: высокие показатели по ОСОТЧ (что указывает на пережива-

ние *смыслоутраты*), низкие по самоотношению, за исключением шкалы самообвинения (64,41 балл) и суверенности. Данный кластер мы назвали самоотчужденным, так как его представители явственно обозначают неприятие себя, низкий уровень субъектности и низкий уровень переживания осмысленности жизни.

Наибольший интерес для нас представляет кластер 1 (N=35). По показателям смыслового отчуждения он даже немного ниже, чем аутентичный третий. Опираясь на данные первых названных кластеров, логично было бы предположить, что данный кластер будет дублировать по самоотношению аутентичный. Однако график показывает, что у представителей первого кластера отношение к себе очень близко к самоотчужденному кластеру, и, более того, по шкале аутосимпатии он даже ниже (40,59 баллов против 46,74), а по шкале самообвинения фактически идентичен ему (65,24 против 64,41). Уровень суверенности у данного кластера – средний.

Фактически, мы приходим к выводу, что в данном кластере (названном самоотстраненным), по указанным трем факторам вполне могут быть неосознанно сфальсифицированы данные, обусловленные необходимостью поддерживать определенный образ Я, не связанный прямо с реальным переживанием. Логичнее будет предположить, что фальсификации были подвергнуты шкалы отчуждения (то есть давались не реальные, а социально желательные ответы), так как стремление снизить показатели по самоуважению, уверенности и зависить по самообвинению нам представляется не вполне адекватным и даже нереальным для психологически здорового человека. Это предположение подтверждается так-

же тем, что по другой методике, САТ, показатели 1 и 2 кластера по шкалам «самоуважение» (7,20 и 7,44) и «самопринятие» (8,97 и 8,91) фактически идентичны (статистически значимо ниже, чем у 3 кластера, 9,47 и 11,26 соответственно). В пользу идеи бессознательного искажения данных говорит единство первых двух кластеров и по методике измерения идентичности (1,94 и 1,88 балла, что соответствует диффузной идентичности, против 2,7 балла у аутентичного кластера, что соответствует стадии моратория [4]).

Мы можем предположить, что причиной указанной специфики кластера является психологическая защита от переживания смыслоутраты, экзистенциального вакуума. Смысловая пустота может заполняться внешними увлечениями и действиями, и поэтому не осознаваться.

Выявление кластера «самоотстраненных» испытуемых позволяет существенно уточнить данные корреляционного анализа, так как бессознательная фальсификация неизбежно вносит искажения в корреляцию. В таблице 1 мы привели результаты корреляционного анализа (ранговая корреляция Спирмена) по переменной «отчуждение от себя» (ОСОТЧ-В), до и после исключения из выборки 1-го кластера (35 человек). Из таблицы следует, что показатели корреляции между шкалами разных методик существенно изменились в сторону их усиления, несмотря на уменьшение выборки и при уровне значимости  $p < 0,001$ , тогда как показатели шкал внутри методик (выделены черным) практически не изменились. Как видно из приведенных корреляций, переменная «отчуждение от себя» коррелирует со всеми основными шкалами исследования.

Таблица 1  
Сравнение корреляций по полной (n=148) и неполной (n=113) выборкам с переменной «отчуждение от себя».  
Все корреляции значимы  $p < 0,001$ ; \* $p < 0,01$ .

Шкала	Отчужд. от себя		Шкала	Отчужд. от себя	
	N=148	N=113		N=148	N=113
Отчужд. от общества	<b>0,64</b>	<b>0,67</b>	ОСО.Самоотношение	-0,51	-0,67
Отч. межличностное	<b>0,61</b>	<b>0,64</b>	I. Самоуважение	-0,41	-0,58
Отчуждение от семьи	<b>0,65</b>	<b>0,66</b>	II. Аутосимпатия	-0,31	-0,53
Отчуждение общее	<b>0,81</b>	<b>0,81</b>	IV. Самоинтерес	-0,38	-0,47
Авантюризм	<b>0,59</b>	<b>0,63</b>	3. Самопринятие	-0,30	-0,45
Нигилизм	<b>0,72</b>	<b>0,74</b>	5. Самообвинение	0,25*	0,48
Бессилие	<b>0,77</b>	<b>0,79</b>	7. Самопонимание	-0,35	-0,51
Вегетативность	<b>0,77</b>	<b>0,78</b>	СПП.Суверенность	-0,28	-0,34
САТ.Комп.врем.	-0,39	-0,48	Одиночество	0,41	0,47
САТ. Поддержка	-0,30	-0,42	Безнадежность	0,42	0,49

Мы предполагали, что самоотчуждение как психологический феномен, имеет три основные составляющие – смыслоутрату (смысловое отчуждение), утрату личностной идентичности и утрату субъектности (суверенности) личности. Однако проведенный *факторный анализ* показал, что личностная идентичность не является ведущим фактором (по своей значимости он оказался 10-м, с 2,4% объясненной дисперсии). Первыми оказались фактор отчуждения, фактор суверенности и фактор самоотношения, при этом фактор отчуждения наиболее значим (29% дисперсии). Данный факт подтверждает высказанную Е.Н.Осиным гипотезу о том, что отчуждение имеет в своей основе именно смыслоутрату [5; 6]. Статистически значимые различия между тремя кластерами (с аутентичным, самоотчужденным и самоотстраненным образом Я) по фактору идентичности были выявлены, однако их недостаточно, чтобы признать личностную идентичность одной из базовых составляющих самоотчуждения. Кроме того, идентичность слабо коррелирует с переменными, составляющими ведущие кластеры. Возможно, что утрата личностной иден-

тичности – это не причина и не фактор самоотчуждения, а его следствие; эпифеномен, а не феномен.

Таким образом, по итогам проведенного исследования, представляется возможным заключить следующее:

1. Стержневой составляющей самоотчуждения личности выступает смыслоутрата.
2. Взаимосвязь самоотчуждения и образа Я личности проявляется в трех различных вариантах:
  - а) самоотчужденный образ Я, для которого характерно осознанное негативное восприятие своих собственных качеств и переживание смыслоутраты;
  - б) самоотстраненный образ Я, которому присуща бессознательная изоляция отдельных составляющих личности, угрожающих относительному психологическому благополучию, выраженная неконгруэнтность самоотношения.
  - в) аутентичный образ Я, характеризующийся общим позитивным и конгруэнтным профилем.

#### Библиографический список

1. Кэмпбелл, Дж. Мифы, в которых нам жить. – Киев;София;Москва: ИД «Гелиос», 2002.

2. Столин, В.В. Самосознание личности. – М.: Издательство МГУ, 1983.
3. Янов, А. Первичный крик. – М.: АСТ МОСКВА, 2009.
4. Шнейдер, Л.В. Личностная, гендерная и профессиональная идентичности: теория и методы диагностики. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007.
5. Осин, Е.Н. Отчуждение как психологическое понятие // Третья Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2007.
6. Осин, Е.Н. Смыслоутрата как переживание отчуждения: структура и диагностика: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2007.

## Bibliography

1. Campbell, J. Myths To Live By. – Kiev; Sofia; Moscow: Publishing House "Helios", 2002.
  2. Stolin, V. Consciousness of the Individual. – Moscow: Moscow State University Press, 1983.
  3. Janov A. Primary cry. – Moscow: AST MOSKVA, 2009.
  4. Schneider, L. Personality, gender and professional identity: theory and methods of diagnosis. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, 2007.
  5. Osin, E. Alienation as a psychological concept // The reports of the third national research-to-practice conference on existential psychology / Edited by D.A. Leontiev]. – М.: Meaning, 2007.
  6. Osin, E. The Loss of Sense as Alienation Experience: the Structure and Diagnostics: dissertation by ... the Cand. Sc. (Psychology). – Moscow, 2007.
- Статья поступила в редакцию 01.04.11*

УДК 378.016: 78

**Kalugina N.A. Parenting personal activity students of musical disciplines at the university in modern conditions of Russian society.** The author examines the development of personal activity of students of music majors at the university in modern conditions of Russian society. The underlying influence of subjects of pedagogy and psychology, and management of pedagogical influence on the personality of future specialists.

**Key words:** personal activity, educational system, reflective activities, innovative behavior, the globalization of modern society.

**Н.А.Калугина**, канд. пс. наук, доц., зав.кафедрой педагогики и психологии ХК ИРО, г. Хабаровск,  
E-mail: natalikhbru@mail.ru

## ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Автор рассматривает вопросы развития личностной активности студентов музыкальных специализаций в вузе в современных условиях российского общества. В основе лежит влияние предметов педагогики и психологии и управление педагогического влияния на личность будущих специалистов.

**Ключевые слова:** личностная активность, воспитательная система, рефлексивная деятельность, инновационное поведение, глобализация современного общества.

Современное российское общество, актуализирующее человека как ценность, изменяет систему целеполагания обучения и содержания профессионального образования, усиливает личностную ориентацию в содержании и технологиях, творческой и развивающей направленности.

В современных условиях образование становится приоритетной сферой не только накопления знаний и формирования умений, но и создания условий для формирования личности будущего профессионала, его творческих способностей, воспитания у него трудолюбия и нравственности, в формировании психологической готовности к осуществлению социального, политического выбора в условиях ускорения темпов развития общества; воспитание ответственности, коммуникативности и толерантности при переходе к информационному обществу, предусматривающих значительное расширение межкультурного взаимодействия; в формировании современного мышления у молодого поколения, в основе которого лежит психологическая готовность к противодействию негативным влияниям социума, а также сотрудничеству; в готовности к непрерывному повышению квалификации, воспитанию навыка профессиональной мобильности. Образовательные учреждения в области искусств, особенно в области музыкального искусства, все активнее приступают к организации педагогического процесса, направленного на личностно-профессиональное развитие студентов.

Изучение личностных особенностей как в теоретическом, так и в эмпирическом плане позволяет на сегодняшний день выделить профессионально значимые качества специалистов

музыкальной сферы искусства. Особое место занимают свойства личности студентов музыкальных специализаций, которые направлены на развитие активности молодого человека с учетом специфики эмоциональной сферы психики.

Музыкальное образование исторически основывается на психолого-педагогических направлениях профессиональной подготовки: 1) связано с возрастными особенностями освоения музыкального искусства и личностной сферой музыканта; 2) заключается в необходимости учета широкого культурного влияния на личность будущего специалиста, базирующегося на гармоничном сочетании собственно музыкальной, психолого-педагогической подготовки, направленной на формирование профессиональной культуры будущего педагога-музыканта.

Не менее важным, на наш взгляд, является включение в направления профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов учет современных условий развития общества – глобализацию, определяющую направленность на выявление и поддержку творческих ресурсов и инновационных способностей студентов как будущих специалистов, умеющих «работать с будущим» и формирование на этой основе инновационного поведения.

Учет влияния глобализации на организацию профессиональной подготовки выделяется многими учеными. Так, Е.В. Бондаревская, определяет суть глобализации в том, чтобы обеспечить конкурентоспособность и опережающее развитие России в мировом социально-экономическом пространстве. Глобализация как следствие интенсивного развития экономик

и стран имеет свои преимущества и риски. Преимущества – это расширение мирового рынка, рост объема производства и сбыта товаров, повышение прибыли. Угрозы же адресуются непосредственно человеку. Одной из них является «производство» продуктов массовой культуры, что ведет за собой утрату культурной и гражданской идентичности, девальвацию нравственных ценностей, а это требует более пристального внимания к воспитанию молодежи [1].

Инновационное развитие общества определяется не только созданием новых продуктов, технологий, но и личностной готовностью к приобщению к новому. Поиск человеком новых путей решения, в свою очередь предопределяет формирование инновационного поведения, особенность которого характеризуется инициативностью. Формирование инициативности как свойства личности требует особых условий воспитания и образования – это особый новый виток развития, который должен соответствовать качественно новому образу жизни, ориентированному на получение нового продукта и овладение соответствующими интеллектуальными технологиями.

В исследованиях, посвященных проблемам инновационной деятельности, центральной является проблема перехода от технократического, деятельностно-центрированного подхода, ориентированного на усвоение знаний об объектах и информационно-оперативных средствах, способах их действенного преобразования, к антропоцентрированному – личностно-ориентированному подходу, предполагающему центрацию на субъективном опыте индивида, на способа его саморазвития путем самоактуализации своих ценностей и культивировании творческого потенциала в раскрепощенном общении и профессиональном самосовершенствовании.

Таким образом, перед педагогом высшей школы в условиях глобализации стоит задача формирования в условиях профессиональной подготовки у будущих специалистов направленность на инновационное поведение, которому должен, прежде всего, соответствовать сам.

Теоретический анализ практики работы инновационных коллективов и инноваторов в сфере образования, а так же изучение сложившихся подходов в поле социологических исследований этого явления социально- педагогической действительности, убеждает в необходимости выделения на личностном уровне следующих критериев параметров типологии инновационности как качества профессионально-педагогической культуры:

во-первых, принята ли инновация как личностно значимая ценность;

во-вторых, разделяется ли подход к инновации как к необходимому социальному механизму развития системы образования;

в-третьих, понимается ли инновация в качестве целостной системы отношений и специфически организованной деятельности;

в-четвёртых, переведено ли это отношение в организацию собственной профессиональной деятельности;

в-пятых, в какой мере в собственной деятельности присвоена специфика инновационной её организации.

Выделение аспекта личностно значимой ценности, способствует принятию личностью педагога осознания того, что это она делает для себя. Когда мы опираемся только на суждение «так надо», особенно вынужденно, определяя в большей степени для себя «раньше было спокойнее», «это опять ничего не даст» и т.д., то возникает психологическое напряжение личности, осложненное «неверием в завтра», то личность «закрывает» будущее и она «застревает» в прошлом.

В отечественной педагогике поиски средств и профессионализма и творчества личности нацелены на:

- обеспечение инновационного развития рефлексивно-методологических способов мышления и приемов его рефлексивной, содержательно-смысловой регуляции;

- активизацию креативно-смысловых свойств личности, ее коммуникативно-смысловых свойств и коммуникативно-эмпатийных возможностей в общении в условиях кооператив-

но-корпоративно-конструктивного взаимодействия с партнерами по совместной деятельности.

При этом особое внимание уделялось и уделяется разработке и внедрению инновационно-игровых технологий.

Инновационное поведение – это инициативный тип индивидуального или коллективного, связанный с систематическим освоением социальными субъектами новых способов деятельности в различных сферах общественной жизни либо созданием новых объектов материальной и духовной культур [2].

Реализовать направленность на формирование инновационного поведения будущего специалиста можно в условиях психолого-педагогической подготовки, если особая роль в этом процессе будет отведена дисциплинам психолого-педагогического цикла, преподавание которых будет направлено не только на изложение абстрактного теоретического материала, но и на усвоение будущими педагогами-музыкантами того огромного багажа практических умений и навыков, которые позволят им проявить свое индивидуальное своеобразие, добиться успеха в исполнительской и педагогической деятельности.

Включение современных образовательных инновационных технологий в систему психолого-педагогической подготовки студентов вузов культуры и искусств, позволяет не только рассуждать о развитии личности студентов музыкальной специализации, но и оказывать ему реальную психологическую поддержку.

Активно занимаясь этой деятельностью в Хабаровском государственном институте искусств и культуры, мы исходим из того, что во многом личностный рост молодого юноши или девушки опирается на осознание им своей индивидуальности и желание стать настоящим профессионалом. В этой ситуации педагогу важно постоянно демонстрировать студентам с помощью каких средств они могут этого добиться.

На сегодняшний день в арсенале практической психологии и педагогики накоплено достаточно много теоретически и эмпирически обоснованных средств, методов, методик позволяющих проводить такую работу. Их комплексное использование дает возможность развивать, направлять, и даже корректировать почти любое проявление личностного развития будущего учителя-музыканта (адекватность самооценки, выделение индивидуальных стилевых проявлений, личностного смысла успешности, умение регулировать эмоциональные состояния), а также способствовать формированию познавательной активности и индивидуального стиля деятельности студента, его общей направленности на профессиональный успех.

Исходя из нашей концепции психолого-педагогической подготовки студентов музыкальных специализаций, взаимодействие педагога и студентов должны опираться на учет следующих личностных особенностей будущих специалистов в области музыкального искусства и их состояний в процессе обучения:

- высокой личностной тревожности будущих музыкантов, что определяет необходимость создания психологического климата доверия между преподавателем и студентами на основе формирования безоценочного принятия психологических свойств личности обучающегося и тем самым формирования у него позитивного самовосприятия;

- необходимости обеспечения сотворчества в принятии решений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса на основе учета индивидуальных особенностей студента, способствуя тем самым формированию у него индивидуального стиля деятельности (например, помощь в осознании индивидуальной копинг-стратегии при публичном выступлении студента как исполнителя);

- актуализация мотивационных ресурсов учения с опорой на осознание будущими учителями-музыкантами личностного значения для них изучения материалов курсов педагогики и психологии для будущей успешной исполнительской или преподавательской деятельности;

- оказания помощи учащимся в личностном развитии: каждый студент должен быть уверен в психологической под-

держке и помощи преподавателя в любой, а не только учебной проблемной ситуации;

- направленность образовательного процесса на организацию проективной деятельности для решения учебных задач: написание курсовых и дипломных квалификационных работ, на основе которых будущие педагоги-музыканты получают опыт исследовательской деятельности и умение анализировать музыкальную научную литературу, направленную на изучение музыкального искусства.

Для научного изучения влияния данных условий образовательного процесса большая роль отводится рассмотрению рефлексивных механизмов становления и развития личности. В современной психологии рефлексия рассматривается не просто как знание о себе и понимание субъектом самого себя, а прежде всего как способность личности понимать себя; умение сосредоточиваться на себе; переосмысливать содержание своего сознания, деятельности, общения; знание способов владения собой; умение видеть себя в прошлом, настоящем и будущем. Обретение этих способностей позволяет человеку самостоятельно определять важность и целесообразность какой-либо деятельности и тем самым реализовывать свое отношение к миру [3].

Становление и развитие рефлексивной деятельности студентов опирается на выделения фаз личностно-смысловой рефлексии, и определяется следующими этапами психолого-педагогической подготовки: пропедевтический, рефлексивно-творческий, рефлексивно-смысловой.

«*Пропедевтический*» этап непосредственно направлен на развитие рефлексивного механизма личности будущего педагога-музыканта в ходе психолого-педагогической подготовки. На нем происходит активный процесс обучения студента специальным педагогическим знаниям, умениям и навыкам, которые в последующем могут и должны быть использованы в процессе рефлексивной деятельности. Задачи данного этапа сводятся к следующему:

1. Изучить и закрепить основные понятия курса «Психология и педагогика»;
2. Направить познавательную деятельность студента на себя, свой личностный рост;
3. На основе учебного практикума изучить свои индивидуальные особенности и использовать это знание для позитивного конструирования образа своего «Я».

«*Рефлексивно-творческий*» этап ставит своей целью добиться от будущего педагога-музыканта принятия собственной индивидуальности и своих личностных особенностей, соотнесения их со стилевыми проявлениями музыкальной деятельности. Этот этап включают в себя решение следующих задач:

1. Закрепление основных понятий курсов психологии и педагогики;
2. Изучение психологических проявлений личности в художественном творчестве, выделение индивидуальных особенностей творческой личности в музыкальной деятельности
3. Определение путей активизации развития личностных проявлений будущего учителя музыки на основе самопознания своих индивидуальных особенностей;
4. Осознание индивидуальных особенностей в музыкальной деятельности.

Решению этих задач способствует курс «Психология художественного творчества» и спецкурс «Формирование индивидуального стиля деятельности».

«*Рефлексивно-смысловой*» этап психолого-педагогической подготовки реализуется при выполнении следующих задач:

1. Направления внимания студентов на развитие собственной эмоционально-волевой сферы;
2. Формирования у них навыков саморегуляции эмоциональной сферы;
3. Активизации личностного роста студентов с мотивацией на успешность в исполнительской и педагогической деятельности.

Эта деятельность разворачивается при помощи практикума «Развитие стрессоустойчивости будущего учителя музыки» и спецкурса «Психология личностной успешности», направленных на освоение системы специальных знаний, умений и навыков.

Предложенный нами подход обучения студентов психолого-педагогическим знаниям, умениям и навыкам нацелен на формирование личностной активности будущих педагогов-музыкантов с учетом государственного стандарта профессиональной подготовки [4]. Апробация данной педагогической системы нашла свое отражение в проведенном на базе Хабаровского государственного института искусств и культуры в 2002 – 2006 годах психолого-педагогическом эксперименте, в ходе которого изучались показатели личностного роста студентов: самооценка, уровень тревожности, уровень саморазвития, уровень саморегуляции, формирование ценностного отношения к себе, культуре, искусству, музыке.

Сравнительный анализ полученных результатов показал, что у студентов нашего вуза за период обучения их приемам личностно-смысловой рефлексии заметно вырос уровень показателей личностного роста и позитивного отношения к себе, жизни, процессу познания.

Как условие реализации и решения педагогических задач в каждом период включалась проектная деятельность. Педагогическое проектирование – это интеграция психолого-педагогических, частнометодических, предметных значений и творческих способностей в педагогическое творчество. Важное место в этом процессе занимают концептуальное мышление и система ценностей, на которую опирается педагог и студент. Проектная педагогическая деятельность – это акт идентификации с символами педагогической культуры определенного социального института, организующий ментальность сознания педагога. В процессе педагогической проектной деятельности происходит выделение смысла, символа и идентификация с ними, регуляция индивидуального поведения личности.

Педагогическое проектирование и проектная деятельность составляют основу инновационной деятельности, которая позволяет индивидууму выделять себя в профессиональном сообществе, познавать свой внутренний мир и определенным образом относиться к себе как к человеку, личности и профессионалу. Направленность учителя на развитие своих профессиональных способностей и на достижение как можно лучших результатов – необходимое условие приобретения инновационной деятельностью смысла ценности и цели.

Проектирование и проектная деятельность имеют ряд существенных отличий. В основе проектирования лежат механизмы рефлексии и мыслдеятельности, т.е. членение целого на части в свете поставленных целей по выявлению причин затруднений в решении определенных профессиональных задач. Проектная деятельность является следствием проектирования, но направлена на постижение целостности ситуации. Мы предполагаем, что в проектировании отражаются механизмы обыденного слоя сознания, так как в процессе проектирования рождаются значения и смыслы. Выраженные в семантическом значении они, содержат: образ; операциональное и предметное значение; осмысленное и предметное действие [5, С. 60]. Источником образования рациональных структур профессиональной педагогической деятельности является рефлексивный слой сознания, содержание которого представлено миром представлений, воображений, культурных символов и знаков [6]. Таким образом, проектирование объективно выражается в знаковой структуре, что указывает на внутреннюю сторону проектной деятельности, отражающей субъективную направленность на преобразование окружающего мира, на имплицитные ее значения. Этот факт позволяет предположить, что основанием для моделирования технологий, инициирующих инновационную совместную деятельность педагога и студента, могут быть или заданная форма сознания, или задаваемые извне свойства деятельности, способности к деятельности [6], т.е. нормативные спецификации,

определяющие рациональное содержание педагогической деятельности.

Особенности педагогического проектирования состоят в том, что оно включает совокупность целенаправленных действий, сопровождаемых поиском способов, средств и методов согласования ценностно-смыслового ядра личности педагога с субъективным миром участников образовательного процесса. Это состояние определяется декомпозицией педагогической ситуации на составляющие элементы. При этом цели по преобразованию ситуации формулируются педагогом как бы с позиции и в терминах ученика. Происходит выявление смыслов поведения в соединении с личностно значимыми компонентами мышления. В процессе проектирования происходит самообучение, или иначе - непроизвольное усвоение приемов рефлексии, обеспечивающих самопознание, саморазвитие и саморегуляцию. В значительной мере развитие рефлексии как способности обеспечивает понимание педагогической индивидуальности – во взаимосвязи и автономности «Я – действительного», «Я – идеального», «Я – в – глазах – других», «Я – для – других» [7].

#### Библиографический список

1. Бондаревская, Е.В. Методологические проблемы становления педагогического образования университетского типа // Педагогика. – 2010. - № 9.
2. Энциклопедия социологии / под ред. А.А. Грицанова. - М., 2003.
3. Степанов, С.Ю. Психология рефлексии: проблемы исследования / С.Ю. Степанов, И.Н.Семенов // Вопросы психологии. – 1985. - № 3.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». - М., 2004.
5. Блинов, Л.В. Аксиологические аспекты постдипломного образования педагогов. монография. - М.: МПГУ, 2001.
6. Зинченко, В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991. - № 3.
7. Давыденко, Т.М. Теоретические основы рефлексивного управления школой: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996.

#### Bibliography

1. Bondarevskaya, E.V. Methodological problems in the formation of teacher education of university type, Pedagogy. - 2010. - № 9.
2. Encyclopedia of Sociology / Ed. A.A. Gritsanova. M., 2003.
3. Stepanov, S., I. Semenov. Psychology of reflection: problems of research // Questions of psychology. - 1985. - № 3.
4. Zimnjaja I.A. Key competencies as efficiently-hoc basis competency approach to education. Series: Proceedings of the methodological seminar "Russia in the Bologna process: problems, challenges, prospects". - M., 2004.
5. Blinov, L.V. Axiological aspects of postgraduate education teachers. Monograph. - Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2001.
6. Zinchenko, V.P. Worlds of consciousness and the structure of consciousness // Questions of psychology. – 1991. - № 3.
7. Davydenko, T.M. Theoretical foundations of reflexive control school: Dis. ... Dr. Ped. Science. - Moscow, 1996.

Статья поступила в редакцию 01.04.11

УДК 37.0

**Zhuravleva L.V. SEVEN BASIC PRINCIPLES GOVERNING INSTITUTE RESEARCH METHODOLOGY APPLICABLE AS INNOVATIVE EDUCATION.** The article describes seven principles governing research methodology within modern Russian society (education). The seven methodological tools guides the development of education procedures relevant to the Institute's system of it's values. The theoretical model of the Institute of Dialogue encourages applications to develop education techniques in intercultural education but it can be applied to increase the generalizability of the studies in other fields.

**Key words:** Anthropocentrism through the process of dialogue, system of values, relevant to culture, meaningful education techniques, the system approach, model as the generalizability, integration.

**Л.В. Журавлева, соискатель МПГУ, г. Москва, E-mail: genlingua@mail.ru**

## ПРИНЦИПЫ МЕТОДОЛОГИИ СОЗДАНИЯ ТЕОРИИ-МОДЕЛИ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ «ИНСТИТУТ ДИАЛОГА КУЛЬТУР»

Данная статья описывает принципы построения теории-модели образовательной организации в общественном климате России, возникшем при переходе от субъектно-объектных взаимоотношений к ценностно-смысловым. Предложена методология исследования, состоящая из семи принципов, которые являются основой организации истинно культуросообразного профессионального образования. Теория-модель Института диалога культур и её методологические инструменты могут быть использованы как для повышения квалификации специалистов иноязычного образования, так и других сфер, работающих или желающих выйти в область внешнеэкономической деятельности.

**Ключевые слова:** диалогический антропоцентризм, система ценностей, культуросообразность, деятельностный подход, системный подход, моделирование, интеграция.

Рубеж XX-XXI веков ознаменовался возникновением принципиально новой социальной ситуации, налагающей неизбежный отпечаток на существование и дальнейшее развитие всех общественных институтов и, не в последнюю очередь, на образование. По словам М.С. Кагана, «...впервые в истории опасность самоуничтожения человечества заставляет его осознать себя единым субъектом социального и культурного бытия, то есть порождает понимание человека как человечества. Такое понимание означает осмысление им себя не естественно-научным способом – как биологический род, и не социально-организационным – как общество, со своим базисом и надстройкой, но **аксиологическим способом** – как носителя единых, фундаментальных ценностей, объединяющих землян в одно целенаправленно-действующее целое, при всех различиях частных ценностей отдельных народов, слоёв общества, религиозных культов, профессиональных групп, поколений и полов» [1]. При этом чрезвычайно **важно** для выживания и дальнейшего развития человечества **распространение принципа диалога на отношения человека к культуре, обществу и природе**. Мы это называем готовностью субъекта к диалогу или диалогом культур.

Готовность быть субъектом диалога культур как достижение личностью некой общекультурной нормы бывает трёх уровней: на уровне восприятия (познавательное значение знаний), на уровне социального (прагматическое значение знаний), **на уровне личностного смысла** (ценностное значение знаний). Третий уровень готовности специалиста-профессионала к диалогу является самым желательным, так как именно он предполагает способность и желание человека совершать профессиональную деятельность творческого характера, то есть проявлять конструктивную самостоятельность жизнетворчества («субъектность») [2]. Мы опираемся на вышеописанную позицию Е.И. Пассова, и на её основе строим теорию-модель Института диалога культур (далее ИДК). Теория-модель ИДК будет рассмотрена **применительно к области иноязычного образования**, но может быть применима в условиях глобализации и к другим предметным и отраслевым областям.

В статье реализуется **междисциплинарный подход**. Исходя из этого, мы считаем **допустимым использование терминов из разных наук**, описывающих родственное, по сути, явление. Данный характер статьи поддерживается общей тенденцией исследований искать - и находить ответы на сложные вопросы жизни **на стыке наук**. Интеграция знания социологической, образовательной (педагогической), экономической предметности является актуальной задачей при переподготовке и повышении квалификации управленцев-менеджеров, специалистов, работающих в области иноязычного образования, а также специалистов, работающих или желающих выйти в область внешнеэкономической деятельности в других предметных областях. Мы использовали термины не только отечественных, но и зарубежных авторов, т.к. в зарубежной литературе имеется полезный материал по затронутой тематике, который мало известен отечественной научной общественности, и который мы хотели бы внести в отечественный научный оборот.

Итак, представим краткое обоснование каждого принципа методологии построения инновационной образовательной организации под названием «Институт диалога культур» (далее ИДК) [3].

**Принцип первый. Диалогический антропоцентризм как современное проявление гуманистической философии в образовании.**

Принятие принципа диалогического антропоцентризма как одного из ключевых в XXI веке принципов позволит преодолеть сегодняшний кризис взаимоотношений человек - человек, человек - общество, человек - природа, поскольку, в соответствии с этим принципом, человек должен стать вооружённым высоким уровнем научного сознания и общечеловеческими ценностями, способным регулировать свои отношения и с отчуждёнными от него плодами его деятельности, и с социальными институтами, и с самой природой. Помочь со-

временному человеку понять, что он не является пассивным инструментом того или иного бога, игрушкой космических сил, рабом общественных институтов или жертвой создаваемой им самим культуры сегодня берётся ИДК. Задача такой сложности и важности не может быть решена только образованием, эту задачу должно взять на себя и общество. Но образовательные организации могут внести свою лепту в такую подготовку человека, и весьма существенную.

Знание родного и изучение иностранного языков как бы естественно направлено на диалог с другими культурами, но современная действительность дает нам примеры поступков людей, знающих родной и овладевших иностранными языками, но не склонных к учёту особенностей, принятию условий и преодолению трудностей диалога. В лучшем случае происходит межкультурная коммуникация. По этим причинам диссертант опирается на термин «иноязычное образование» вместо термина «обучение иностранным языкам», следуя в этом за Е.И.Пассовым (Е.И.Пассов, 1998, 2003, 2007) [4].

Мы разделяем мнение М.С.Кагана о большом отличии понятия «общение», которое диалогично по природе, и «коммуникация», которая монологична (М.С.Каган, 1996) [5]. Как следствие, видим большую разницу результатов образовательной деятельности, построенной на разном понимании цели. Если мы выбираем стратегию выживания, *то* вслед за М.С.Каганом считаем, что *человечество просто приговорено к диалогу*.

Принятие этого принципа позволяет избавиться от технократической парадигмы образования, которой мы категорически противостоим.

**Принцип второй. Аксиология как философское учение о ценностях и её значение для образования.**

Несмотря на то, что в последнее десятилетие в сфере образования накоплен богатый опыт внесения в его содержание ценностной компоненты, образовательный процесс всё ещё остаётся системой передачи объективных знаний о фактах и закономерностях внешнего мира и ещё далеко не в полной мере ориентирован на общее развитие личности и становление её ценностного сознания. В дополнение к этому XX век подверг серьёзному испытанию триединство Истины, Добра и Красоты. Но именно эти вечные ценности представляют собой содержание, обеспечивающее гармонию духовно-нравственного человека.

В развитие аксиологии как философского учения о ценностях внесли свой вклад такие мыслители как Н.А. Бердяев, Г. Зиммель, И. Кант, Ф. Ницше, Э. Фромм, С.Л. Франк, К. Юнг, и др. Но, к сожалению, не удалось обнаружить достаточно убедительных рассуждений о том, **как** этими ценностями человек овладевает. Мы полагаем, что главное средство овладения ценностями это создание образовательной среды, содержанием которой являются ясные ценности. Таким образом, проблема заключается в том, чтобы определить, что есть ценность для современного человека, общества и государства и как ими овладеть.

Соприкосновение с другой культурой, как другой системой ценностей, может и должно способствовать развитию индивидуальности, что и провозглашается нами, когда речь идет об иноязычном образовании. Иноязычное образование направлено на развитие индивидуальности в диалоге культур. Понимание иной системы ценностей требует её *диалогического сопряжения с собственными ценностями*. Понимание и признание (при определённых условиях технологии) иной системы ценностей как источника собственного развития и ведет к личностному росту человека.

В современный период задачи предупреждения возникновения ксенофобии и национализма как следствия неготовности к диалогу культур выходят на первый план для общества и образования [6].

**Принцип третий. Культуросообразность как парадигма создания образовательной модели.**

Диссертант пользуется понятием «культуросообразность», которое было сформулировано Ф.А. Дистервегом в статье «О природосообразности и культуросообразности в

обучении». Он в частности писал: «всякое состояние культуры данного народа есть основа, базис, есть нечто данное и реальное, из которого развивается последующее состояние. Поэтому та ступень культуры, на которой мы находимся в данное время, предъявляет к нам требование, чтобы мы действовали сообразно с ней, если только хотим добиться положительных результатов. Иными словами, мы должны поступать культуросообразно» (Ф.А.Дистервег, 1832) [7, с.17].

Принцип культуросообразности имплицитно присутствует в большинстве отечественных педагогических концепций, но содержание принципа культуросообразности оказалось недостаточно изученным в педагогической теории. Автор диссертационного исследования связывает свои надежды не со всяким культуросообразным образованием, а только с тем, *содержанием которого является культура как система ценностей*. Социальные и культурные детерминанты образования, отражающие тип общественных связей и тип культуры, должны составлять социокультурный контекст образования (А.П.Булкин, 2003) [8, с. 44].

Обращение к принципу культуросообразности может быть весьма продуктивным для разрешения стоящих на пути развития общества противоречий. Им определяется в образовании главное – его содержание и соответствующая методическая технология.

**Принцип четвёртый. Деятельностный подход как методология, обеспечивающая взаимодействие компонентов модели.**

Выдвижение деятельностного подхода в качестве одного из ведущих методологических принципов построения современной теории-модели ИДК в исследовании обусловлено несколькими причинами, вытекающими из реализации рассматриваемого принципа. Деятельностный подход обеспечивает развитие в человеке:

1) *личностного смысла* в деятельности всех участников взаимодействия (ректората и преподавателей, преподавателей и учащихся и т.д.), основанного на выделенных ценностных ориентирах, на понимании общественных идеалов. При наличии личностного смысла человек рефлексивно выделяет свои «работающие» ценности; это оказывается возможным, поскольку на деятельностном подходе выстроена методическая концепция «Развитие индивидуальности в диалоге культур», лежащая в основе коммуникативной методики, используемой в системе образовательного процесса;

2) *целенаправленности действий* всех участников, кто обрёл смысл деятельности и ощущение себя субъектом. Это важно потому, что человек обязательно повторяет свой положительный опыт из образовательной деятельности в реальном межкультурном диалоге вне ИДК;

3) *психологической готовности к диалогу с представителем другой культуры*. Готовность будет обеспечена только в том случае, если в методической технологии заложена модель, близкая к реальному межкультурному диалогу с участием представителей разных культур;

4) *роста зрелости личности, что возможно только в деятельности*. Если преподаватели и слушатели получают удовлетворение от взаимодействия, если умение вести диалог имеет положительную динамику, то это является подтверждением динамики развития субъекта.

Все эти положения подтверждаются теорией деятельности А.Н. Леонтьева (А.Н. Леонтьев, 1975) [9]. Опираясь на этот принцип, мы надеемся внести свою лепту в поиск образовательной *смыслогенерирующей образовательной технологии* дополнительного иноязычного образования.

**Принцип пятый. Системный подход как методология исследования и описания познавательного объекта.**

Институт диалога культур является сложной системой, состоящей из не менее сложных подсистем социального, экономического и методической, знания, границы и состав которых не очевидны и требуют специального подхода в каждом отдельном случае. Исследовать такой объект, а потом и описать можно, но только если учтены все элементы и обстоятельства его существования, то есть, соблюдена его целост-

ность как важнейший параметр любой системы. Отслеживая применение системного подхода мы руководствуемся использованием постулата Аристотеля – *Важность целого превышает важности его составляющих* и постулатом Галилея – *Целое объясняется свойствами его составляющих*.

При отборе аспектов теории-модели ИДК (в теории систем- «элементов») мы соблюдали методологический принцип системной идеологии: «идти в процессе познания не от частей к целому, а от целого к частям». При этом мы выделили три ступени исследования: первая – определение целого – «большой системы», частью которой является интересующий нас объект. Под большой системой нами понимается общество с его культурой, его потребностями, национальная система образования с входящей в нее системой дополнительного иноязычного образования. Вторая ступень – выделение «малой системы» – т.е. системы ИДК. Приведение большой и малой систем в непротиворечивое взаимодействие обусловлено системообразующим фактором ИДК достижения цели – подготовки личности к взаимопониманию в процессе диалога. Достижение цели зависит от системной организации, в которой категории системного подхода «вещь и свойства», «субстанция и атрибуты» очень важны для создания содержательного аспекта теории-модели ИДК – процесса образования. Третья ступень – описание поведения и свойств интересующего объекта с точки зрения его функций в обществе. Функционирование системы происходит согласно формуле: вход, процесс, выход. При этом важно при планировании функционирования ИДК (вход – организовать соответствующий целям приём учащихся) и изначально определить стандарт результата образования (выход – выявление наличия в выпускниках запрограммированных качеств). Если результат (выход) ниже заданного стандарта, то согласно закономерности системного подхода какая-то часть системы «искажает» свойства целого. Другими словами, применяемая образовательная технология или ошибочна, или реализована неверно.

**Принцип шестой. Моделирование как методология описания познавательного объекта, адекватного цели.**

Моделирование как метод исследования и модель как одна из форм научного знания служат нам для *конструирования объекта ИДК, изучения и описания его в более сжатом виде*. В работе представлена реально существующая организация-прототип, элементы которой смоделированы на принципах ИДК. Этот прототип в свою очередь служит практической основой для конструирования оригинала теории-модели ИДК, а также преобразования её. Таким образом, поскольку моделирование есть вид эксперимента, то мы проводили модельный эксперимент. От обычного эксперимента он отличается тем, что в процессе познания включается «промежуточное звено» - модель, которая является одновременно и средством и объектом экспериментального исследования, заменяющего оригинал.

Метод моделирования позволяет получить *междисциплинарный синтез* научных знаний. Теория-модель ИДК как новое знание в обозначенной нами совокупности целей, аспектов, их характеристик и межаспектных связей есть система, готовящая к взаимопониманию людей. Это даёт право презентовать ИДК как инновационную структуру.

Обращаем внимание читателя на то, что в названии нашего исследования употреблён термин не просто «модель», а «теория-модель», что требует некоторого пояснения.

В результате исследований автор заключает, что **теория** есть целостность выстроенных конструктов, опирающихся на определённую совокупность исходных положений. «Сила» теории заключается в объяснительно-прогностическом потенциале. Для любой теории очень важным фактором является её конкурентоспособность. (Новейший философский словарь, 2001) [10].

По своему характеру данная *теория-модель является гипотетико-дедуктивной*, во-первых, потому что выведена, или мысленно построена на основе научных знаний о предмете исследования с построением непротиворечивой методологии; во-вторых, она выражена в модельном эксперименте.



### Принцип седьмой. Интеграция как методология, обеспечивающая новизну образовательного продукта.

Интегративность свойственна такой системе, в которой структура обладает особыми связями, в результате чего «сумма» знаний даёт *новые, ранее не существовавшие системные качества*. Роль качественных изменений в структуре связей свидетельствует о достижении *новой фазы* развития системы. Термин «интеграция» используется часто не по праву. Некоторые склонны назвать интеграцией любое объединение элементов. По нашему мнению, «интеграция» не есть сумма исходных элементов, поэтому далеко не каждая сложная система обладает качествами интегративности.

При истинной интеграции обеспечивается:

- новая структура элементов;
- новые более сложные связи между элементами;
- взаимоувязывание элементов под новые цели;
- изменение («вырастание» из старых) качеств элементов;
- возрастание взаимозависимости элементов;

#### Библиографический список

1. Каган, М.С. Человек как проблема современной философии [Э/п]. – П/д: <http://anthropology.ru/ru/texts/kagan/man.html>
2. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования. – Мн.: Лексис, 2003.
3. Журавлёва, Л.В. Теория-модель инновационной образовательной структуры «Институт диалога культур» в системе дополнительного образования: монография. – Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2010.
4. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в Диалоге культур: 5-11 классы. – М.: «Просвещение», 2000.
5. Каган, М.С. Философия культуры. – СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1996.
6. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд-во «Совершенство», 1998.
7. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956.
8. Булкин, А.П. Культурообразность образования. Педагогический опыт России XVIII-XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003.
9. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975.
10. Новейший философский словарь. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом. 2001.
11. Журавлёва, Л.В. Теория-модель инновационной образовательной структуры «Институт диалога культур» в системе дополнительного образования: монография. – Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2010.

#### Bibliography

1. Kagan, M.S. A personality as philosophy issue [on-line resource]. – access mode <http://anthropology.ru/ru/texts/kagan/man.html>
2. Passov, E.I. Communicative “ino-yazichnoe” education: make ready for cultures dialogue: The manual for the secondary school teachers. – Minsk: Lexis, 2003.
3. Zhuravleva, L.V. The theoretical model of the innovative educational organization “Institute for Cultures Dialogue” in Russian education system: monograph. – Elets: publishing house “Tipographia” 2010.
4. Passov, E.I. The curriculum-concept Communicative “ino-yazichnoe” education. The concept: a personality development through a cultures dialogue: 5-11 grades of secondary education, 2000.
5. Kagan, M.S. Culture philosophy. – St. Petersburg: publishing house Petropolis, 1996.
6. Gershunski, B.S. The philosophy of education for XXI century. (Searching result-oriented educational conceptions). – Moscow, 1998.
7. Disterveig, A. The selected works. – Moscow, publishing house “Uchpedgis”, 1956.
8. Bulkin, A.P. The culture oriented education. The Russian teachers’ experience in XVIII-XX centuries: the dissertation on the doctoral degree in education. – Moscow, 2003.
9. Leontiev, A.N. The conscious activity of people, consciousness, personality. – Moscow, publishing house “Politizdat”, 1975.
10. The new philosophy dictionary: the second edition. – Minsk: publishing house “Interpresservis”, 2001.
11. Zhuravleva, L.V. The theoretical model of the innovative educational organization “Institute for Cultures Dialogue” in Russian education system: monograph. – Elets: publishing house “Tipographia” 2010.

Статья поступила в редакцию 12.04.11

УДК 373.1.02

**Kuznetsova L.N. PERSONAL SELF-DETERMINATION OF TEENAGERS OF THE OPEN REPLACEABLE COMPREHENSIVE SCHOOL (ORCS).** In article theoretical aspects of personal self-determination and pedagogical conditions of personal self-determination of teenagers ORCS are considered. Results of the concrete empirical research directed on formation of personal self-determination of teenagers are resulted.

**Key words:** adaptation, disadaptation, communicative competence, personal self-determination.

*Л.Н. Кузнецова, ст. преп. ГОУВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: kuznetsova.l@mail.ru*

## ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ ОТКРЫТОЙ СМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (ОСОШ)

В статье рассматриваются теоретические аспекты личностного самоопределения и педагогические условия личностного самоопределения подростков ОСОШ. Приведены результаты конкретного эмпирического исследования, направленного на формирование личностного самоопределения подростков.

**Ключевые слова:** адаптация, дезадаптация, коммуникативная компетентность, личностное самоопределение.

Подростковый возраст является важным этапом в развитии личности, так как встает проблема личностного самоопределения, выбора профессии, определения дальнейшего жизненного пути. Личностное самоопределение лежит в основе всех других видов самоопределения (социального, профессионального, религиозного и других) и является новообразованием подросткового возраста.

Самоопределение личности начинается в детстве, активно проявляется в старшем школьном возрасте, не прекращается в течение всей жизни человека. Однако именно подростковый период жизни часто становится смыслообразующим для всей его последующей социальной деятельности.

Личностное самоопределение у каждого школьника складывается в зависимости от индивидуальных особенностей, развития самосознания, самооценки, влияния окружающей среды, прошлого опыта школьной жизни и проявляется в разных сферах деятельности и на разном уровне: когнитивном – включает знания о себе и других; о нормах, требованиях, правилах поведения и общения; знание об особенностях и способах общения, взаимодействия; эмоциональном – включает умения воспринимать и понимать себя и других, эмоциональную устойчивость в отношениях; поведенческом – включает установку на успех, толерантность, эмпатийность, бесконфликтное общение [1].

Личностное самоопределение подростков – это формирование на основе объективной самооценки позитивного отношения к себе, Другому, к деятельности при гармонизации внешних и внутренних условий, осознания цели и смысла жизни.

Трудности в личностном самоопределении могут быть заложены в период адаптации ребенка к школе: низкий уровень адаптационных способностей; игнорирование индивидуальных особенностей ребенка; недостаточная компетентность педагогов и родителей в преодолении трудностей адаптации. Эти трудности носят дезадаптирующий характер в подростковом возрасте и усугубляются особенностями самого возраста.

Адаптация может быть представлена как: физиологическое явление приспособления к условиям среды; состояние полного удовлетворения потребностей; процесс изменений внешней и внутренней среды (процесс адаптивирования); свойство обеспечивающее устойчивость к условиям внешней среды; активность личности в приспособлении; результат приспособленности к внешней среде (адаптированность).

Адаптация как социально-психологический процесс при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности. Г.В. Безюлёва и В.Н. Судаков отмечают, что сущность процесса адаптации личности состоит в том, что в зависимости от характера референтных изменений социальной среды и преобразовательных возможностей человека происходит перестройка структуры личности, её расширение и развитие [2].

Важным аспектом адаптации является принятие человеком социальной роли. Продуктивность адаптации существенно зависит от того, насколько адекватно человек воспринимает себя и свои социальные связи: искаженное или недостаточное развитие представление о себе ведет к нарушениям адаптации. Характер протекания адаптации школьников зависит от качества выполнения им роли ученика.

Неуспешность в учебной деятельности, негармоничные отношения со сверстниками, субъективность педагогов по отношению к подросткам приводят к утрате интереса к школе, нежеланию посещать ее, стремлению к демонстративному поведению и конфликтам с окружающими. Такой негативный опыт приводит в подростковом возрасте к дезадаптации и к формированию негативной Я концепции.

В последние годы в психолого-педагогической литературе представлены различные классификации видов дезадаптации: по «институтам», где произошла дезадаптация (школьная, семейная, групповая); по возрастным особенностям (дошкольная, младшего школьника, отроческая, подростко-

вая); по взаимодействию личности с окружающими людьми (внутренняя, внешняя и смешанная), по уровню устойчивости (устойчивая ситуативная, временная и общая устойчивая) (М.К. Акимова, М.М. Безруких, Г.Ф. Кумарина, А.М. Прихожан и др.)

Исследователи феномена школьной дезадаптации определяют ее как совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социально-психологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения. А.М. Александровская, Н.Г. Лусканова, В.В. Ковалев, Т.П. Кулакова к основным проявлениям школьной дезадаптированности относят затруднения в учебе, нарушении школьных норм поведения. При этом они отмечают, что речь идет о слабовыраженных недостатках интеллектуального развития, которые преодолеваются при активной педагогической методической помощи [3].

Отсутствие успехов в учебной деятельности (неумение определить учебную задачу, выбрать рациональный способ решения, осуществить контроль, адекватно оценить свою работу) приводит к потере интереса, мотивов к учебе в школе, потребности в самоутверждении через учебную деятельность. Такой подросток «внутренне» отходит от школы, а потом и реально ее покидает (А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов). Вследствие чего, сужается круг общения и обедняется его характер общения, не удовлетворяется потребность в эмоциональном контакте (А.В. Мудрик, Я. Щепанский). Некоторыми подростками предпринимаются попытки выхода из создавшейся ситуации: смена учебного заведения, что и является проявлением личностного самоопределения [4].

Открытая сменная общеобразовательная школа является единственным образовательным учреждением, где подросток со школьной дезадаптацией может продолжить обучение.

Открытая сменная общеобразовательная школа является государственной организацией, обладает возможностями создавать в полной мере благоприятные условия для такой категории подростков, соблюдает государственные образовательные стандарты, преследует те же цели, что и обычная общеобразовательная школа. Но формы обучения (вечерней, очно-заочной) в большей степени определяют специфику этой школы: по контингенту учащихся, формам обучения, технологиям обучения, характеру взаимодействия учитель-ученик, так что эти школы стоят особняком в системе общего образования.

Постановлением Правительства Российской Федерации от 3 ноября 1994 года и 9 сентября 1996 года принято «Типовое положение о вечернем (сменном) общеобразовательном учреждении», в котором разрешается на местном уровне определять наименование данных учебных заведений: вечерняя (сменная) общеобразовательная школа, Открытая (сменная) общеобразовательная школа, Центр образования. Условия и порядок освоения общеобразовательных программ устанавливаются Уставом учреждения. Учреждения самостоятельны в выборе форм, средств и методов обучения, режима работы в пределах Закона «Об образовании».

Спецификой данной школы являются разноуровневые классы по возрастному составу, по школьному и жизненному опыту. Структура Открытой общеобразовательной школы (ОСОШ) представлена двумя ступенями обучения: первая ступень – с 6 по 9 класс, вторая – с 10 по 12 класс. Первая ступень обучения ОСОШ принимает на себя коррекционно-развивающие и реабилитационные функции.

На первом этапе нашего опытно-экспериментального исследования предстояло уточнить, осмыслить новые грани статуса школы в соответствии с законодательством, чтобы избежать превращения ее в разновидность вспомогательной школы. Для одних учащихся она должна обеспечивать полноценную по времени и качеству коррекцию социально-дидактической запущенности; для других – норму обучения в традиционных рамках вечерней школы; для третьих – образование, приближенное к условиям и требованиям общеобразовательной школы.

Нами был разработан комплекс педагогических условий личностного самоопределения подростка ОСОШ:

1) организационные условия: улучшение материально-технической базы (благоустроенность помещения, обеспеченность средствами обучения и воспитания, соблюдение санитарно-гигиенических норм и др.); разработка и внедрение концептуальных основ ОСОШ (определение функций, принципов, целей, задач); проведение социальной и психолого-педагогической диагностики (определение дезадаптирующих факторов, педагогической запущенности, динамики учебной деятельности, характерных особенностей личности, коммуникативной компетентности и др.); согласованность воздействий школы, семьи в воспитании и образовании (совместное определение целей, возможностей, путей преодоления проблем обучения, воспитания, развития, общения и др.).

2) педагогические условия: доверительный социально-психологический климат (система нормативно-правовых требований, гуманно-демократическая система взаимоотношений, позитивное общение, сотрудничество и т.д.); повышение профессиональной компетентности педагогов (личностные характеристики, высокий уровень психолого-педагогических знаний, ориентации и позиция на адекватное личностное самоопределение подростка, педагогическая поддержка семьи др.); введение факультатива ориентированного на формирования коммуникативной компетентности и личностного самоопределения подростков.

Эффективность формирования позитивного личностного самоопределения повышается при этапном осуществлении адаптации, индивидуализации и интеграции.

Проверка эффективности педагогических условий личностного самоопределения подростков осуществлялась на базе Открытой сменной общеобразовательной школы города Бийска. В исследовании участвовали подростки 6 – 9 классов.

Для оценки эффективности педагогических условий личностного самоопределения был разработан комплекс показателей и критериев оценки сформированности личностного самоопределения подростков. Показателями личностного самоопределения являются когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Критерии сформированности личностного самоопределения подростков: 1) знания о личности, о процессе общения, о конфликтных ситуациях, о правах и обязанностях ученика и учителя; 2) умения воспринимать себя и других, понимать себя, свои состояния и других, слушать, пользоваться средствами общения, управлять собой, распознавать

и выходить из конфликтных ситуаций, соблюдать дисциплину; 3) позитивное отношение к себе, учителю, школе, установка на успех, эмпатия, толерантность, эмоциональная устойчивость, принятие роли и статуса ученика.

Всё это позволило нам выделить три уровня сформированности позитивного личностного самоопределения подростков: низкий, средний и высокий. *Низкий уровень* сформированности личностного самоопределения характеризуется недостаточностью знаний подростка о своих способностях и возможностях в учебной деятельности, общении. Негативное представление о роли ученика, негативное отношение к деятельности и педагогу. Отсутствие знаний об общении, некоммуникабельность или болезненная общительность. Неадекватная самооценка. *Средний уровень* – сформированы знания о себе, других в общении и деятельности. Обладает ситуативным позитивным отношением к деятельности (в ситуации успеха), сверстникам и педагогам. Весьма или умеренно общителен, владеет знаниями об общении и применяет их. Нестабильная самооценка. *Высокий уровень* сформированности позитивного личностного самоопределения характеризуется владением знаниями о себе, других в общении и деятельности. Устойчивое позитивное отношение к деятельности, сверстникам, учителям. Владеет знаниями и умениями общения, обладает нормальной коммуникабельностью. Адекватная самооценка.

В соответствии с определенными нами критериями и показателями путем подбора диагностических методик был создан диагностический комплекс, позволяющий получить достоверную информацию о различных сторонах исследуемого феномена. Для изучения эффективности педагогических условий формирования позитивного личностного самоопределения подростка ОСОШ мы использовали следующие методики: тест общительности В.Ф. Ряховского, опросник коммуникативных умений подростков, методика изучения самооценки (А.А. Реан), анкетирование, проективная методика, педагогическое наблюдение, экспертная оценка. Результаты диагностики обсуждались на психолого-педагогических консилиумах, методических объединениях и педагогических совещаниях ОСОШ.

По результатам проведенной диагностики на констатирующем и итоговом этапах эксперимента отмечаем динамику сформированности личностного самоопределения подростков ОСОШ (Таблица 1).

Таблица 1

**Динамика количественных результатов формирования личностного самоопределения подростков ОСОШ (%)**

Критерии	Отношение к деятельности		Общительность		Коммуникативные умения		Самооценка	
	На начало	По окончании	На начало	По окончании	На начало	По окончании	На начало	По окончании
<b>Низкий</b>	70	10	40	20	32	15	50	30
<b>Средний</b>	20	10	60	30	35	20	30	20
<b>Высокий</b>	10	80	-	50	33	65	20	50

В целом, можно сделать вывод, что дезадаптированность подростков преодолима и возможно формирование личностного самоопределения в результате созданных основных педагогических условий: формирование коммуникативной компетентности подростков и совершенствования коммуникативной

компетентности учителей. По данным администрации Открытой сменной общеобразовательной школы все подростки, участвовавшие в эксперименте, успешно обучались в данном учреждении и продолжили свое обучение в средних и высших профессиональных учебно-воспитательных учреждениях.

#### Библиографический список

- Акатов, Л.И. Социальное самоопределение старшеклассников: ретроспективный подход. - Курск: Изд-во Курского государственного университета, 2009.
- Безюлева, Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография. - М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008.
- Кумарина, Г.Ф. Школьная дезадаптация: признаки и способы предупреждения. // Народное образование. - 2002. - №1.
- Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие. - М.: Пед. общество России, 2001.

## Bibliography

1. Akatov, L.I. Social self-seniors: a retrospective approach. - Kursk: Izd Kursk State University, 2009.
2. Bezyuleva, G.V. Psycho-pedagogical support professional adaptation of students: monograph. - M.: KNOW VPO Moscow Psychological and Social Institute, 2008.
3. Coumarin, G.F. School maladjustment: the symptoms and prevention methods // Education. - 2002. - № 1.
4. Mudrik, A.V. Communication in the educational process: Textbook. - Moscow: Ped. Society of Russia, 2001.

Статья поступила в редакцию 09.04.11

УДК 37:002

*Shipunova M.N.* **THE CHARACTERISTIC OF THE LEVEL OF FOUNDATION PUPILS' INFORMATION CULTURE.** Modern approaches to the definition "information culture", stages of pedagogical experiments are described in this search. The characteristic of the level of foundation pupils' information culture in studying of scientific discipline is given.

**Key words:** information culture, level, indicators, information activity, information style of thinking, to be ready to information communication, technological readiness.

*М.Н. Шипунова, учитель МОУ «Гимназии № 11», г. Буйск, E-mail: shipunova.m@mail.ru*

## ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

В работе описаны современные подходы к понятию «информационная культура», этапы педагогического эксперимента, дана характеристика уровней сформированности информационной культуры учащихся в процессе изучения общественных дисциплин.

**Ключевые слова:** информационная культура, уровни, показатели, информационная активность, информационный стиль мышления, готовность к информационному общению, технологическая готовность.

В современных условиях социальная роль информатизации в жизни общества способствует переходу системы образования на новые принципы изучения учебных дисциплин. Информатизация образования является одним из ключевых условий, определяющих последующее успешное развитие информационной культуры.

Понятие «информационная культура» характеризуется многогранностью и определяется на современном методологическом уровне неоднозначно.

В настоящее время существует несколько подходов к его интерпретации. В связи с тем, что информационная культура связана с двумя фундаментальными категориями – «информация» и «культура», основными подходами к трактовке этого понятия выступают информационный и культурологический. Большинство исследователей определяют информационную культуру, придерживаясь информационного подхода. Использование культурологического подхода к интерпретации информационной культуры существенно расширяет её содержание.

Информационная культура рассматривается как неотъемлемая составная часть общей культуры личности; как область культуры, связанная с функционированием информации в обществе и формированием информационных качеств личности; включает в себя человеческую культуру в целом, гармонизируя внутренний мир личности в ходе освоения социально необходимой информации и т.д. В культурологическом плане информационная культура тесно переплетается со многими другими видами культур (экономической, правовой, нравственной и др.) является неотъемлемой их составляющей. С позиций культурологического подхода информационная культура рассматривается в качестве способа жизнедеятельности человека в информационном обществе, как составляющая процесса формирования культуры человечества.

Для понимания феномена информационной культуры применяют психолого-педагогический подход. Информационная культура представляет собой составную часть, неотъемлемый компонент процесса всестороннего и гармоничного развития личности, решаемого современной системой образования. Информационная культура в широком смысле – это совокупность принципов и реальных механизмов, обеспечивающих позитивное взаимодействие этнических и национальных культур, их соединение в общий опыт человечества. Ин-

формационная культура в узком смысле слова – это оптимальные способы обращения со знаками данными, информацией и представление их заинтересованному потребителю для решения теоретических и практических задач; механизмы совершенствования технических сред производства, хранения и передачи информации; развитие системы обучения, подготовки человека к эффективному использованию информационных средств и информации.

Информационная культура – область культуры, связанная с функционированием информации в обществе и формированием информационных качеств личности [1, с. 57]. Информационная культура личности – гармонизация внутреннего мира личности в ходе освоения всего объема социально-значимой информации [2, с. 141]. Информационная культура – информационная деятельность аксиологического характера, т.е. обусловленная ценностями культуры [3, с. 15]. Информационная культура – качественная характеристика жизнедеятельности человека в области получения, передачи, хранения и использования информации, где приоритетными являются общечеловеческие духовные ценности [4, с. 2]. Информационная культура – совокупность информационных возможностей, которые доступны специалисту в любой сфере деятельности в момент развития цивилизации [5, с. 12]. Информационная культура – уровень знаний, позволяющий человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаимодействию [6, с. 59]. Информационная культура – степень совершенства человека, общества или определенной его части во всех возможных видах работы с информацией: её получении, накоплении, кодировании и переработке любого рода, в создании на этой основе качественно новой информации, её передаче, практическом использовании. Информационная культура является продуктом творческих способностей и выступает содержательной стороной субъект-субъектных и объект-объектных отношений [6, с. 31]. Информационная культура – это часть общей культуры, компетенции, обеспечивающие оптимальное осуществление индивидуальной информационной деятельности, направленной на удовлетворение информационных потребностей. Компетенции включают: наличие информационного мировоззрения (представление о таких понятиях как информационное обще-

ство, информационные ресурсы, информационные потоки и массивы, закономерности их функционирования и организации и др.); умение формулировать свои информационные запросы; способность осуществлять самостоятельный информационный поиск различных видов документов; обладание навыками анализа и синтеза информации (составление планов, конспектирование, аннотирование и реферирование и т.д.); владение технологией информационного самообеспечения (умение использовать полученную информацию в своей учебной или познавательной деятельности). Основная причина появления понятия «информационная культура» – усиливающаяся роль информации, информационных технологий и информационной деятельности в жизни общества, отказ от технологизации как тенденции общественного развития в пользу гуманизации. Е.Л. Семенюк предлагает понимать информационную культуру как степень совершенства человека, общества или определенной его части во всех возможных видах работы с информацией: ее получении, накоплении, кодировании и переработке любого рода, в создании на этой основе качественно новой информации, ее передачи, практическом использовании» [7, с. 7]. Информационная культура – это специфическая сторона культуры, которая прямо и непосредственно связана с информационным аспектом жизни людей во всей его полноте. Она объективно характеризует уровень всех осуществляемых в обществе информационных процессов и существующих сугубо информационных отношений и является информационным компонентом человеческой культуры в целом [8, с. 43]. Развитие информационной культуры – это процесс и результат целенаправленного изменения, наиболее общей закономерностью, которого является переход из состояния развития в саморазвитие.

Различные определения информационной культуры подчёркивают её сущностные характеристики. Проведенный теоретический анализ проблемы развития информационной культуры учащихся в процессе гуманитарной подготовки подтвердил необходимость педагогического эксперимента в связи с тем, что развитие информационной культуры учащихся в процессе изучения общественных дисциплин мало изучено.

В программу педагогического эксперимента мы включили следующие этапы. I этап — констатирующий эксперимент: диагностика уровня сформированности информационной культуры учащихся 10 и 11 классов на основе критериев и показателей, позволяющих установить уровни сформированности информационной активности, информационного стиля мышления, готовности к информационному общению, технологической готовности; проведение опроса и выявление самооценки информационных качеств с целью выявления степени осознания учащимися значимости информационной культуры для будущей профессиональной деятельности. II этап – фор-

мирующий эксперимент: обоснование и апробирование психолого-педагогических условий развития информационной культуры учащихся общеобразовательной школы в процессе изучения общественных дисциплин; диагностика уровней сформированности информационной культуры у учащихся в экспериментальных группах; обобщение результатов исследования.

Для проведения диагностики уровня сформированности информационной культуры у учащихся в процессе изучения общественных дисциплин на этапе констатирующего эксперимента нами были использованы следующие показатели: информационная – активность; информационный стиль мышления; готовность к информационному общению; технологическая готовность. Охарактеризуем уровни сформированности информационной культуры учащихся в процессе изучения общественных дисциплин.

Для низкого уровня информационной активности характерны: информационные потребности и интересы в стадии развития; невысокий уровень знаний; трудности при отборе информации в условиях ее недостатка и избыточности; слабое владение методами аналитико-синтетической обработки информации; пассивность в ситуациях информационного взаимодействия; неумение использовать полученную информацию; слабые навыки владения компьютером. Заинтересованность учащихся в получении знаний обусловлена потребностью сдать экзамен и осознанно выбрать будущую профессию.

Для среднего уровня характерны: развитие системы информационных потребностей и интересов; значительный объем информационных знаний; осознанное восприятие информации; знание информационных источников; сформированность навыков профессионального чтения; алгоритмов оптимизированного поиска информации; умение эффективно использовать информацию при решении информационных задач.

Высокий уровень характеризуется творческой активностью учащихся, системой их устойчивых информационных потребностей и интересов, умением оценивать явления в информационной среде на основе культурных ценностей; поиск новых способов решения задач.

Диагностическое исследование технологической готовности учащихся нами проводилось посредством педагогического наблюдения за работой учащихся с информационными источниками на уроках при использовании сети Интернет, анкетирования с целью определения мотивов информационной деятельности, самооценки учащихся. Наиболее значимыми мотивами для осуществления информационной деятельности учащиеся в процессе обучения общественных дисциплин считают успешную сдачу экзаменов и осознанный выбор будущей профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Вохрышева, М.Г. Формирование науки об информационной культуре // Проблемы информационной культуры: сб. ст. Методология и организация информационно-культурологических исследований / науч. ред.: Ю.С. Зубов, В.А. Фокеев. - М.; Магнитогорск, 1997. - Вып. 6.
2. Гречихин, А.А. Информационная культура: Опыт типологического определения // Проблемы информационной культуры: сб. ст. / под ред. Ю.С. Зубова, И.М. Андреевой. - М., 1994.
3. Зиновьева, Н.Б. Информационная культура личности: Введение в курс / под ред. И.И. Горловой. - Краснодар, 1996.
4. Медведева, Е.А. Основы информационной культуры // Социс. - 1994. - №11.
5. Семенюк, Э.Л. Информационная культура общества и прогресс информатики // НТИ. - 1994. - №7. - Сер.1.
6. Хангельдиева, И.Г. О понятии «информационная культура» // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее // Тез. докл. Междунар. науч. конф. Краснодар-Новороссийск, 23-25 сент. 1993 г. – Краснодар, 1993.
7. Семенюк, Э.Л. Информационная культура общества и прогресс информатики // НТИ. - 1994. - № 1. - Сер.1.
8. Гречихин, А.А. Информационная культура: Опыт типологического определения // Проблемы информационной культуры: сб. ст. / под ред. Ю.С. Зубова, И.М. Андреевой. - М., 2006.

#### Bibliography

1. Vokhrysheva, M.G. Foundation of information culture science // Problems of information culture // Methodology and organization of information-cultural researches / Scientific editor Zubov Y.S., Fokeev V.A. – Magnitogorsk, 1997. – issue 6.
2. Grechikhin, A.A. Information culture: The experience of typological definition // Problems of information culture: Methodology and organization of information-cultural researches / Scientific editor Y.S. Zubov, I.M. Andreeva. – Magnitogorsk, 1994.
3. Zinovyeva, N.B. Information culture of individual: entry course / reduction of I.I. Gorlova. – Krasnodar, 1996.
4. Medvedeva, E.A. Basics of information culture // Sotsis. -1994 - № 11.
5. Semenyuk, E.L. Information culture of society and progress of information technology // NTI. – 1994. - № 7. - Series 1.

6. Khandel'dieva, I.G. About the notion «information culture» // Information culture of individual: past, present, future: International scientific conference, Krasnodar – Novorossiysk, 23-25 sept. 1993: papers. – Krasnodar, 1993.

7. Semeniyuk, E.L. Information culture of society and progress of information technology // NTI. – 1994. - № 1. - Series 1.

8. Grechikhin A.A., Information culture: The experience of typological definition // The problems of the information culture: sb. st. / under the editorship of Yu. S. Zubova, I.M. Andreevoy. - M., 2006.

*Статья поступила в редакцию 09.04.11*

УДК 159:922

**Koval V.V. TEENAGERS FROM SINGLE PARENT FAMILIES: PERCUILIARITIES OF SELF-ATTITUDE.** The paper discusses the determinants of self-attitude development. Parameters of self-attitude of teenagers from complete families and single parent families are distinguished.

**Key words:** self-attitude, complete family, single parent family.

**В.В. Коваль, соискатель ГОУВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: ksoc @bigpi.biysk.ru**

## ПОДРОСТКИ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ: ОСОБЕННОСТИ САООТНОШЕНИЯ

В работе рассмотрены детерминанты развития самооотношения, выделены параметры самооотношения подростков из полных и неполных семей.

**Ключевые слова:** самооотношение подростков, полная семья, неполная семья.

Проблема самооотношения является одной из острых на сегодняшний день. Положительное самооотношение обеспечивает личности стабильное развитие, что особенно актуально в настоящее время, наполненное кризисами и социально-экономическими переменами. Структура и специфика отношения личности к собственному «Я» оказывают регулирующее влияние практически на все аспекты поведения человека. Самоотношение играет важную роль в установлении межличностных отношений, в постановке и достижении целей, в способах формирования стратегий поведения, разрешения кризисных ситуаций, а также в профессиональном и личностном становлении [1].

В отечественной и зарубежной психологической литературе самооотношение понимается как эмоциональный компонент самосознания, который, с одной стороны, опирается на самопознание, а с другой – создает главные предпосылки для формирования саморегуляции, самоактуализации и саморазвития [2;3]. Самоотношение входит в структуру самосознания, его можно определить как выражение смысла «Я» субъекта, и связано с реальной жизнедеятельностью субъекта и одна из основных его функций – сигнализировать о смысле «Я» личности [3].

Отношение человека к самому себе является неотъемлемой частью целостной системы отношений. Самоотношение формируется в процессе деятельности, познания и общения, в результате интериоризации опыта взаимоотношений с другими людьми и обеспечивает личности целостность и единство [3]. В свою очередь, самооотношение может детерминировать отношение личности к окружающим, а также стиль и характер общения с ними [3]. Самоотношение активно взаимодействует с самопознанием человека, причем в их формировании ведущую роль играет родительское отношение. Р. Берне подчеркивает, что в окружении, располагающем к доверию, ребенок чувствует, что он любим, что его всегда готовы принять; у него закладывается прочная основа для будущих взаимодействий с другими людьми и для формирования позитивного отношения к самому себе [2, с. 71].

И.С. Кон, В.С. Мухина, Д.И. Фельдштейн, И.И. Чеснокова и другие отмечают, что критическим в формировании самооотношения выступает подростковый возраст [4]. В подростковом возрасте самооотношение претерпевает максимальные изменения: в его формировании внутренние факторы, по сравнению с внешними, начинают играть более значительную роль [3]. Тем не менее, исследователи отмечают существенную роль в формировании самооотношения подростков его взаимоотношений с родителями, при этом максимальное значение отводится не столько реальной оценке родителями под-

ростков, сколько тем, как подростки субъективно воспринимают родителей и их отношение к себе [3].

В старшем подростковом возрасте среди четырех источников социальной поддержки: родителей, учителей, одноклассников, близких друзей родительская поддержка и отношение одноклассников наиболее полно влияют на самооотношение ребенка.

На формирование гармоничной личности огромное влияние оказывает наличие обоих родителей, их положительное отношение к ребенку. Родительская любовь, как ничто другое, способствует возникновению чувства собственного достоинства и самоуважения человека. Социальная ситуация (состав семьи) и духовная позиция в большей мере определяет самооотношение, самооценку и самооотношение подростка.

К основным факторам, оказывающим отрицательное воздействие на самооотношение, выступающее одним из основных компонентов самосознания ребенка, относятся: отсутствие отца, неустойчивое эмоциональное и психологическое состояние матери, неблагоприятные отношения ребенка с матерью, также другие причины, по которым семья стала неполной. Вместе с тем, в научном плане остаются невыясненными психологические механизмы воздействия условий неполной семьи на душевный мир ребенка, глобальность этих воздействий, возможности целенаправленной коррекции самооотношения у подростков из неполных семей и другие актуальные вопросы, требующие дальнейшего изучения.

В данном исследовании было сделано предположение о том, что определенные параметры самооотношения, а именно, открытость, самоуверенность, саморукводство, отраженное самооотношение, самооценность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение будут иметь различную степень выраженности у подростков, воспитывающихся в условиях полной и неполной семьи. В исследовании принимали участие 40 детей подросткового возраста (13–14 лет), 20 из которых воспитывались в условиях полной семьи, 20 – в условиях неполной.

Для выявления содержания самооотношения подростков была использована методика «Исследование самооотношения» (МИС) С.Р. Пантелеева. Методика состоит из 110 утверждений, с которыми можно согласиться или нет и из 9 шкал: открытость, самоуверенность, саморукводство, отраженное самооотношение, самооценность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение [5]. На основании тесной взаимосвязи компонентов самооотношения между собой, В.В. Столин объединил все девять шкал в три обобщенных фактора [5].

Первый обобщенный фактор по содержанию определяется следующими шкалами: саморегулирование, самоуверенность, закрытость, отраженное самоотношение. Все эти шкалы выражают оценку собственного «Я» индивида по отношению к социально-нормативным критериям: целеустремленности, воли, успешности, моральности, социального одобрения и т. п. Данный фактор В.В. Столин назвал «самоуважение».

Второй обобщенный фактор составили такие шкалы, как: самопринятие, самопривязанность, самооценочность. Данный фактор называется «ауто-симпатия». В основе фактора лежит некоторое обобщенное чувство симпатии, которое может существовать наряду и даже вопреки той или иной обобщенной самооценке, выражающейся в переживании самоуважения.

Третий обобщенный фактор, который называется «самоуничижение», представлен всего двумя шкалами: «самообвинение» и «внутренняя конфликтность». В один фактор их объединяет наличие негативного эмоционального тона самоотношения, содержащегося в каждой из этих шкал.

Вначале проводилось исследование самоотношения подростков, воспитывающихся в условиях неполной семьи. В результате проведенного исследования, в соответствии с преобладающими параметрами по шкалам самоотношения, было выделено 4 группы респондентов: 1 группа – 30% респондентов показали преобладающие параметры по фактору «самоуважение», в состав которого входят шкалы «саморегулирование», «самоуверенность», «отраженное самоотношение». Все эти шкалы выражают оценку собственного «Я» индивида по отношению к социально-нормативным критериям: целеустремленности, воли, успешности, моральности, социального одобрения и т.д. В качестве основной особенности данного аспекта самоотношения большинством исследователей подчеркивается его оценочный характер; 2 группа – 40% респондентов показали преобладающие параметры по фактору «ауто-симпатия», в который входят шкалы «самопринятие», «самопривязанность», «самоценность». Этот фактор, выражает те или иные чувства или переживания в адрес собственного «Я» индивида, на основе эмоционального чувства привязанности и расположенности к себе; 3 группа – 10% респондентов показали преобладающие параметры по фактору «самоуничижение», в который входят шкалы «самообвинение» и «внутренняя конфликтность». Их объединяет наличие негативного эмоционального тона самоотношения; 4 группа – 20% респондентов, у которых не было выделено преобладающих параметров ни по одному из факторов.

Далее проводилось исследование самоотношения подростков из полных семей, в результате которого было выделено 3 группы испытуемых в соответствии с преобладающими параметрами по шкалам: 1 группа – 10% респондентов показали преобладающие параметры по фактору «самоуважение»; 2 группа – 70% респондентов показали преобладающие параметры по фактору «ауто-симпатия». 3 группа – 20% респондентов, у которых не было выделено преобладающих параметров ни по одному из факторов. Респондентов имеющих преобладающие параметры по фактору «самоуничижение» среди подростков из полных семей выявлено не было.

Анализируя содержание самоотношения подростков, воспитывающихся в условиях полной и неполной семьи, можно отметить следующее: преобладающие параметры по фактору «самоуважение» имеют 30% подростков из неполных семей и

10% подростков из полных семей. Это означает, что для подростков из неполных семей в большей степени характерен процесс оценки себя по сравнению с некоторыми социально значимыми критериями, нормами, эталонами. У данных подростков наблюдается тенденция стремления соответствовать социально-желательному образу, представления о том, что их личность, характер и деятельность способны вызывать у других уважение, симпатию, одобрение, понимание и т.п. Например: «Думаю, что все мои знакомые относятся ко мне с симпатией»; «Вряд ли найдутся люди, которым я не по душе»; «Случайному человеку я, скорее всего, покажусь человеком приятным». У подростков же из полных семей в меньшей степени выражено стремление к социально-желательному образу. Например: «Я бы хотел оставаться таким, какой я есть»; «Мой характер, каким бы он ни был, вполне меня устраивает»; «Если не мелочиться, то в целом мне себя не в чем упрекнуть».

По фактору «ауто-симпатия» преобладающие параметры имеют 40% подростков из неполных семей и 70% подростков из полных семей. Это означает, что подростки из неполных семей в меньшей степени принимают себя такими, какие они есть, а у подростков из полных семей общий фон отношения к себе положительный, полностью принимающий, даже с оттенком некоторого самодовольства. Для большинства подростков из полных семей характерно отношение к себе как уверенному, самостоятельному, волевому человеку, которому есть за что себя уважать: «Я вполне могу сказать, что уважаю сам себя»; «Мое мнение имеет достаточный вес в глазах окружающих». По фактору «самоуничижение» преобладающие параметры имеют 10% подростков из неполных семей, у подростков из полных семей с преобладающими параметрами по данному фактору выявлено не было. У подростков из неполных семей просматривается тенденция к чрезмерному самокритичности и рефлексии, протекающих на общем негативном эмоциональном фоне отношения к себе. У подростков из полных семей такой особенности не наблюдается. Было выяснено, что 20% подростков из неполных семей и 20% подростков из полных семей составили 4 группу респондентов, у которых ярко выраженных параметров ни по одному из факторов самоотношения выявлено не было. В их ответах присутствовали фразы, характерные для 1, 2, 3 групп, но определенной линии самоотношения не прослеживается.

По итогам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что содержание самоотношения подростков, воспитывающихся в условиях неполной семьи, отличается от содержания самоотношения подростков, воспитывающихся в полных семьях, и имеет следующие особенности: неуверенность в себе, закрытость, стремление к социально-одобряемому образу, непринятие себя такими, какие есть, внутриличностную конфликтность, повышенной рефлексией, наличием самообвинения. Таким образом, результаты научного поиска, описанные в данной работе, позволяют еще глубже заглянуть в проблему самоотношения подростков и будут способствовать тенденции создавать условия для развития положительного самоотношения с целью обеспечения личности стабильного развития.

#### Библиографический список

1. Коваль, В.В. Методические проблемы исследования самоотношения // Наука и образование: проблемы и перспективы: труды 7-й региональной научно-практической конференции аспирантов, студентов и учащихся, 15-16 апреля 2005 г. – Бийск: РИО БПГУ им. В.М. Шукшина, 2005. – Ч. 2.
2. Борисова, И.В. Особенности самосознания личности детей 10-15 лет из полных и неполных семей: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1996.
3. Субгатуллина, О.Л. Социально-психологическая коррекция самоотношения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2001.
4. Мухина, В.С. Психология детства и отрочества: учебник для студентов психолого-педагогических факультетов вузов. – М.: Ин-т практической психологии, 1998.
5. Столин, В.В. Тест-опросник самоотношения: Психологические материалы по изучению личности школьника / В.В. Столин, С.Р. Пантелеев. – Минск, 1989.

## Bibliography

1. Koval, V.V. Methodic problems of self-attitude research // Science and education: problems and prospects: Researches of the 7<sup>th</sup> regional scientific and practical conference for post-graduates, students and schoolchildren, April, 15-16 2005 г. – Biysk: EPD BPGU after V.M. Shukshin, 2005.
2. Borisova, I.V. Peculiarities of self-consciousness of personality of 10-15-year-old children from complete families and single parent families: psychology Candidate dissertation. – M.: 1996.
3. Subgatullina, O.L. Social and psychological correction of self-attitude: author's abstract from psychology Candidate dissertation. – Yaroslavl, 2001.
4. Mukhina, V.S. Psychology of childhood and adolescence: text-book for students of psychological and pedagogical departments of higher educational institutions. – M.: Institute of practical psychology, 1998.
5. Stolin, V.V. Test-questionnaire of self-attitude: Psychological materials for pupil's personality research / V.V. Stolin, S.R. Panteleev. – Minsk, 1989.

*Статья поступила в редакцию 09.04.11*

УДК 374.02

**Borisova E.V. SCIENTIFICALLY-METHODICAL SUPPORT OF TEACHERS' INNOVATIVE ACTIVITY OF CHILDREN'S ADDITIONAL EDUCATION.** Modern contexts of activity in sphere of teachers' scientifically-methodical support of children's additional education, logic construction of technology in methodical support, its direction and the form in the basis of experience of introduction a new qualitatively level of methodical support by innovative activity in Detsko-youthful center «Priobsky» are described in this work.

**Key words:** innovative activity, scientifically-methodical support, educational activity, efficiency of formation, professional growth, modern educational technologies.

*E.V. Борисова, асп. ГОУВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: lenaborisova25@mail.ru*

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В статье описан подход к научно-методическому обеспечению образовательного процесса учреждения дополнительного образования детей с учетом его специфики и результаты предварительного исследования, проведенного в МОУДОД «Детско-юношеский центр «Приобский» по данному вопросу.

**Ключевые слова:** научно-методическое сопровождение, повышение профессионального уровня, обновление содержания, кадровый потенциал, педагогический коллектив, социально-педагогический инициативы.

Модернизация российского образования предусматривает концептуальные изменения, основой которых является устремленность в будущее, динамичность, ориентация на необратимость предполагаемых изменений.

Основная функция методической службы в процессе реформирования образования - обеспечение оперативного и массового внедрения системообразующих инноваций в практику.

Для системы образования инновационная деятельность является основным способом модернизации. Как известно, система образования выполняет двуединую функцию: с одной стороны, обеспечивает непрерывную передачу, трансляцию культурного опыта, образцов мышления и действий; с другой стороны - создает условия для творчества.

Поэтому среди ведущих тенденций развития российского образования, в условиях активизации инновационных процессов, является усиление внимания к проблеме повышения профессиональной компетентности педагогических кадров, актуализация потребности в достижении качественно нового уровня методической поддержки данного процесса на различных уровнях.

Изменения в содержании образования, внедрение современных образовательных технологий, программ нового поколения, переход на новый учебный план, введение профильного обучения, информатизация образования, реализация направлений приоритетного национального проекта «Образование» требуют от методической службы адаптации к изменяющимся условиям, влекут за собой изменение содержания деятельности и возникновение новых функций.

В понимании термина «методическая работа» мы опираемся на определение, М.М. Поташника «Методическая работа – это целостная, основанная на достижениях науки, педагогического опыта и на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса, система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее по-

вышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя» [1, с. 128]. Поэтому методическое сопровождение рассматривается как система целенаправленных, последовательных воздействий для достижения поставленной цели с наименьшими затратами временных, материальных и других ресурсов.

Цель – это обоснованная идеальная модель результатов деятельности, а целью методического сопровождения является её развитие, перевод в новое качественное состояние, в инновационный режим работы.

Если рассматривать сопровождение как построение системы операций, то логика построения технологии методического сопровождения будет иметь следующий вид:

1. Анализ реальной образовательной ситуации в данном образовательном учреждении, выявление противоречий в педагогической практике как источника проблемы.
2. Определение целей и критериев их достижения.
3. Прогнозирование промежуточных и конечных результатов, выявление ожидаемых новообразований в личности педагога (его опыте, знаниях и поведении).
4. Проектирование модели развития педагогов и образовательного учреждения в целом.
5. Разработка особой системы педагогического взаимодействия методиста и педагогов, педагога и обучающихся.
6. Управленческое – информационное, психологическое и методическое – обеспечение соответствующего вида педагогической деятельности.

В Детско-юношеском центре «Приобский» на данное время сложились следующие формы научно-методического сопровождения и работы с педагогами:

*Информационно-методическая:*

- всесторонняя и регулярная информация о современных требованиях к работе с детьми и опыте других учреждений дополнительного образования детей, об эффективных подходах, формах и методах педагогической деятельности;



- программное обеспечение образовательного процесса.

*Формы:* обзорные и тематические семинары, консультации, методические выставки, создание информационного банка педагогического опыта.

*Научно-методическая:*

- обеспечение инновационной деятельности педагогов;  
- совершенствование сложившегося опыта на основе введения инноваций;

- программное обеспечение образовательного процесса посредством разработки исследовательских программ;  
- научное обоснование практики.

*Формы:* консультирование педагогов-новаторов, научно-методические семинары, индивидуальная деятельность педагогов – исследователей, психологов – педагогическая диагностика, мониторинг.

*Консультативно-методическая:*

- обобщение передового педагогического опыта;  
- методическое и консультативное сопровождение;  
- организация мероприятий по обмену опытом.

*Формы:* открытые занятия, взаимопосещения, мастер-классы, конкурсы, семинары, творческие отчеты.

*Учебно-методическая:*

- подготовка и переподготовка педагогических кадров;  
- отслеживание влияния методической работы на состояние и результативность образовательного процесса.

*Формы:* курсы переподготовки, учебные семинары, практикумы, творческая мастерская, школа начинающего педагога.

*Цель:* обеспечить качество методической поддержки образовательного процесса на уровне, отвечающем актуальным потребностям учреждения, обеспечивающем рост профессиональной компетентности педагогических кадров.

*Зона обновления:* модернизация системы управления качеством образования и методического сопровождения инновационной деятельности в учреждении.

*Характер нововведения:*

- использование современных технологий в осуществлении образовательного процесса (проектная, исследовательская, информационно-коммуникативная);

- разработка программ нового поколения;  
- разработка программы инновационной деятельности художественно-эстетического отдела.

Системное использование современных технологий в образовательном процессе позволило:

- перестроить организацию образовательного процесса, т.е. создать более комфортные для обучающихся и педагогов условия работы;

- реализовать личностно-ориентированное обучение;  
- исключить малоэффективные способы передачи знаний, используя в качестве основного метода организации учебно-воспитательного процесса системно-деятельностный подход;

- получить возможность обучающимся развивать навыки самоуправления и взаимопомощи;  
- проводить занятия с доминирующей рефлексивной деятельностью обучающихся.

Управление инновационной деятельностью в художественно-эстетическом отделе осуществляется, прежде всего, за счет создания условий для достижения высокого качества образования, формирования активной, творческой личности.

Педагоги МОУДОД «Детско-юношеский центр «Приобский» успешно используют следующие инновационные формы организации образовательной деятельности: системно-деятельностный подход, как основной метод; проектный метод; исследовательская деятельность обучающихся; информационно-коммуникативные технологии (включая организацию дистанционного образования).

Используя в своей работе современные образовательные технологии, педагогу необходимо: разработать содержание

курса на новой технологической основе; помочь ребёнку сориентироваться в обширной и разнообразной информации и найти подходящую именно ему образовательную траекторию; обеспечить активное взаимодействие обучающегося как с ним, педагогом, так и с другими обучающимися в ходе образовательного процесса.

При этом для каждого из этих основных видов педагогической деятельности характерны специфические проблемы. Так, разработка программ на базе новых технологий требует не только свободного владения учебным предметом, его содержанием, но и специальных знаний в области современных информационных технологий. Всё это и позволило создать ситуацию для профессионального роста каждого педагога и стало стимулом для успешной организации деятельности по профессиональному самосовершенствованию. В результате чего:

- разработаны программы по исследовательской деятельности;

- апробированы педагогические проекты;

- реализованы социальные проекты (в том числе, в рамках программ на предоставление грантов);

- внедрены дополнительные образовательные программы нового поколения;

- составлены методические рекомендации по организации образовательной и воспитательной деятельности на основе современных педагогических технологий;

- осуществляется обновление методического обеспечения;

- организована работа в творческих группах.

Управление образовательным процессом на базе современных технологий предполагает постоянный контроль качества деятельности всех специалистов, участвующих в педагогическом процессе с целью повышения эффективности образования. Именно поэтому в художественно-эстетическом отделе ведется педагогический мониторинг, включающий: результаты педагогической диагностики (по результатам усвоения образовательной программы); кадровое обеспечение образовательного процесса; занятость обучающихся в мероприятиях детского объединения, центра.

Проводится мониторинг качественных показателей педагогов, отслеживаются качественные показатели обучающихся по результатам участия в фестивалях и конкурсах.

Показателями эффективности научно-методического сопровождения в учреждении являются:

- удовлетворенность качеством образования всех субъектов образовательного процесса - детей, педагогов, родителей, общественности (показатели: опросы мнений, высокая востребованность образовательных услуг);

- уровень аналитической культуры управления и сформированности системы делопроизводства (показатели: положение о функциональных обязанностях, положения о субъектах управления, творческих группах и т.д.);

- рост инноваций и творческих профессиональных достижений педагогов (показатели: результаты диагностики эффективности и результативности внедрения нововведений, публикации о результатах внедрения инноваций);

- сформированность системы инновационного методического обеспечения развития профессионализма педагогов (показатели: мнения педагогов, обучающихся, администрации об удовлетворенности различными видами обеспечения);

- показатели личностного роста педагогов и детей (показатели: мнения детей, родителей, результаты социально-психологических исследований, данные о продолжении образования и осознанном выборе профессиональной деятельности);

- стремление и готовность детей, педагогов к творческим видам деятельности, в том числе научно-исследовательской, инновационной и другим.

#### Библиографический список

1. Поташник М.М. Управление качеством образования / М.М. Поташник, Е.А. Ямбург, Д.Ш. Матрос; под ред. Поташника М.М. – М.: Педагогическое Общество России, 1992.

2. Шафоростова, Е.Н. Инновационная деятельность школы как фактор роста профессионализма педагогов // Образование и общество. – Орел. - 2005. – № 1.

#### Bibliography

1. Potashnik M.M. Upravlenie kachestvom of formation / M.M. Potashnik, E.A. Jamburg, D.Sh. Sailor; under the editorship of Potashnik M.M. – Moscow: the Pedagogical Society of Russia, 1992.
2. Shapforostova, E.N. Innovative school activity as the factor of growth of professionalism of teachers // Formation and society. – Орел. - 2005. – № 1.  
*Статья поступила в редакцию 09.04.11*

УДК 377

*Isaev V.N., Isaeva M.B. THE PECULIARITY OF THE ADMINISTRATION OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN TERMS OF INNOVATIVE SCHOOL EDUCATION.* The article depicts the peculiarity of the administration of the professional development of teachers in terms of innovative school education. The administration of teachers' professional development in terms of innovative school education deals with the transformation of their professional mentality and educational activity, the transition into a new level enabling to implement modern methods of education and upbringing.

**Key words:** innovative activity, the technology, models of the management, educational space, interaction.

**В.Н. Исаев**, доц. ГОУВПО «АГАО»; **М.Б. Исаева**, доц. ГОУВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: ksoc@bigpi.bysk.ru

## СПЕЦИФИКА УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

В статье раскрыта специфика управления профессиональным развитием учителей в условиях инновационной школьной практики. Управление профессиональным развитием учителей в условиях инновационной школьной практики заключается в преобразовании их профессионального мышления и педагогической деятельности, переходе на качественно новый уровень, позволяющий внедрять современные технологии обучения и воспитания.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, технология, модели управления, образовательное пространство, взаимодействие.

Особенность современных исследований заключается в переосмыслении управления образованием с позиций науки управления социальными системами и организациями с учетом того, что входящие в них люди способны сами ставить перед собой цели и имеют собственные мотивы деятельности. Поэтому в теории внутришкольного управления школу определяют как «социальную организацию, имеющую собственную структуру, культивирующую определённые ценности (не только образовательные), формирующую цели (опять-таки не только образовательные), разрабатывающую стратегию и способы их достижения» [1, с.170]. Использование во внутришкольном управлении общих закономерностей современного менеджмента (Т.М. Давыденко, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, И.К. Шалаев, Т.И. Шамова и др.), позволяет рассматривать школу как сложную социальную систему, которая постоянно развивается и обновляется, заостряется внимание на том, что «в настоящий момент, в связи с социальными потребностями, воплощенными в человекоцентристской парадигме образования и изменением ситуации в стране, школа стала рассматриваться не как пассивный объект управления, повторяющий одну и ту же траекторию движения, а как развивающаяся система» [2, с.10]. Учебный процесс можно рассматривать как категорию одновременно и педагогическую, и управленческую. В русле перехода общества к новой образовательной парадигме основным источником и необходимым условием развития образования, обновления школы является творческая личность учителя. По мнению Ю.А. Конаржевского «в школе к эффективному и действенному результату её функционирования лежит один-единственный путь: целенаправленная, кропотливая, глубоко индивидуализированная работа с учителем и учеником» [3, с. 6]. Именно учитель определяет саму возможность любых преобразований в любой образовательной системе. Особенно остро в условиях смены ценностных ориентиров образования, с нашей точки зрения, проявляется проблема управления профессиональным развитием учителей.

Как составная часть внутришкольного управления, управление профессиональным развитием учителей традици-

онно осуществлялось в рамках школьной методической работы, которая повышает общий уровень профессионально-педагогической культуры учителей посредством решения следующих задач: 1) систематическое изучение, обобщение и распространение педагогического опыта; 2) повышение уровня предметной и методической подготовки учителей на индивидуализированной и дифференцированной основе; 3) организация работы по изучению государственных образовательных стандартов, нормативных документов и инструктивно-методических материалов, современных педагогических технологий, форм и методов обучения и воспитания и анализу новых учебных планов и программ; 4) организация педагогического самообразования.

В соответствии с вышеперечисленными задачами методическая работа в традиционной практике обеспечивает систематическое обновление профессиональных знаний, их расширение и углубление, обмен педагогическим опытом, совершенствование методики преподавания конкретных предметов, однако не предполагает проведение учителями исследований и проектных разработок, нацеленных на появление нового содержания образования - деятельностного, социального, новых личностно-ориентированных технологий обучения (в отличие от предметно-ориентированных). В ходе подобной методической работы не создается новая образовательная практика, не происходит осмысления и изменения оснований своей профессиональной деятельности учителями. В этом случае происходит оптимизация и рационализация имеющейся образовательной практики. Курсы повышения квалификации, которые проводятся в институтах усовершенствования учителей и институтах повышения квалификации работников образования, на специальных факультетах педагогических вузов выполняют такие же функции обновления и расширения профессионально-педагогических знаний учителей, знакомства их с достижениями психолого-педагогической науки. Только начинает складываться тенденция организации образовательного процесса в системе повышения квалификации для обеспечения условий профессионального развития учителей, основной смысл и содержание которого заключены в ценно-

стно-смысловом самоопределении относительно оснований, целей, средств и способа своей профессиональной деятельности. Инновационная образовательная практика определяется возникновением различных оснований, стратегий и направлений развития и предполагает возможность выбора оснований для своей профессиональной деятельности, осуществление целеобразования и выработки смыслов, ценностей и норм этой деятельности, осуществление проектирования и реализации технологий, методик достижения целей [4].

В этом случае ставшая привычной традиционная методическая работа как средство управления профессиональным развитием учителей становится несовершенной, более того - недостаточной для внедрения инновационных образовательных технологий, так как инновационная деятельность школы характеризуется появлением разных направлений развития, что открывает для учителей возможность выбора различных методологических оснований своей профессиональной деятельности.

В ситуациях, когда объектами управления в образовании становятся процессы развития, коренного преобразования имеющейся практики и внедрения инновационных педагогических технологий особенно большой интерес вызывает программный подход к разработке и реализации стратегии образования. В настоящее время имеется достаточно большое число исследований по организации опытно-экспериментальной и научно-методической работы учителей, прикладных педагогических исследований и их роли в управлении профессиональным развитием учителей, по разработке, реализации и экспертизе программ развития (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, В.И. Ерошин, А.Е. Капко, В.С. Лазарев, А.В. Лоренсов, А.М. Моисеев, О.М. Моисеева, М.М. Поташник, Г.Н. Прозументова, О.Г. Хомерики и др.).

Программное управление появилось в западном менеджменте в середине XX века как реакция на несовершенство традиционных способов разработки перспективных планов и контроля за их реализацией, однако его «требования к будущим результатам определялись с позиций сегодняшнего дня, а не с позиций перспективы, желаемые результаты четко не фиксировались, мероприятия, включаемые в планы, плохо связывались и координировались между собой, выступая часто как независимые друг от друга, они также плохо увязывались с ресурсным обеспечением» [5, с. 190].

Перспективное управленческое планирование на основе программного подхода М.М. Поташник и В.С. Лазарев рассматривают как разработку «целостной системы действий с четко определёнными, понятными для всех результатами, сбалансированными по ресурсному обеспечению» [5, с. 190]. В этом случае программа становится нормативной моделью совместной деятельности членов педагогического коллектива школы (или другой социальной системы), определяющей её исходное состояние, образ желаемого будущего, состав и структуру действий по переходу от настоящего к будущему

Управление профессиональным развитием учителей в этом случае обеспечивает возможность рефлексии учителей по отношению к своей деятельности и способу её осуществления; условия для выявления противоречий в реализуемой образовательной практике и самостоятельной постановки цели своей деятельности на основе согласования и координации с ценностно-целевыми ориентирами школы; для разработки и реализации способов достижения целей, преобразования своей деятельности, анализа полученных результатов и определения на этой основе новых перспектив деятельности.

Такие условия обеспечивают появление и развитие инновационной образовательной практики, и такая практика сама формирует условия для воспроизводства инновационности [6].

По нашему мнению, управление профессиональным развитием учителей в условиях инновационной деятельности школы определяется, тем, что его смысл состоит в преобразовании (а не в формировании) их уже сложившегося профессионального мышления и деятельности. Это выражается в совершенствовании рефлексивного, проектного, методологического и коммуникативного компонентов его профессио-

нальной педагогической культуры как обеспечивающих его ценностно-смысловое самоопределение относительно своей деятельности, способа её осуществления, а также его профессиональную и личностную самореализацию. В единстве и взаимосвязи эти компоненты образуют механизм профессионального саморазвития учителя.

Более эффективному профессиональному саморазвитию и самореализации учителя способствует, по мнению Т.И. Шамовой, рефлексивное управление этими процессами, которое рассматривается ею как неотъемлемая характеристика любого взаимодействия.

Качественно новым показателем рефлексивного управления является тот факт, что в результате взаимодействия управляющего и управляемого у последнего развиваются способности к самоуправлению собственной деятельностью, особенно значимые в рамках инновационной деятельности школы.

Выделяемая автором сущностная характеристика рефлексивного управления выражается в делегировании многих полномочий и ответственности за результаты труда самим участникам образовательного процесса, а его специфика состоит в том, что оно побуждает собственную активность и самостоятельность управляемых, влияет на процессы самоуправления и тем самым обеспечивает их субъектную позицию в образовательном процессе.

В основе технологии рефлексивного управления заложены традиционные управленческие функции и действия, но они включают в себя дополнительный цикл рефлексивного управления.

Предлагаемая Т.И. Шамовой и Т.М. Давыденко модель рефлексивного управления состоит из четырех стадий. Под циклом рефлексивного управления ею понимается цикл взаимодействия управляющего и управляемого, который приводит к:

- расширению субъектных функций управляемого;
- переходу из позиции «реагирования» («исполнителя») в позицию организатора собственной деятельности и со-организатора образовательного процесса;
- возрастанию самостоятельности в ходе выполнения деятельности.

Каждый такой цикл может быть представлен последовательностью стадий:

- 1) стадия рефлексивного анализа;
- 2) конструктивно-ориентационная стадия;
- 3) стадия стабилизации;
- 4) стадия системной рефлексии.

Рефлексивное управление повторяется в соответствии с приведенной логикой. Т.И. Шамовой и Т.М. Давыденко подчеркивается, что могут изменяться управленческие функции: от анализа к планированию и проектированию, далее к организации, контролю и коррекции, меняются объекты управления и уровни, но цикл повторяется в каждой управленческой функции.

Управление профессиональным развитием учителей в условиях инновационной деятельности школы предполагает стратегию взаимодействия субъектов образовательной практики, основанную на человекоцентристском подходе, который предполагает изменение технологии управленческой деятельности. Основу деятельности управляющего в этом случае составляет управление, направленное на согласование деятельности людей с целью направления их деятельности для достижения общей цели и создание благоприятного социально-психологического климата в коллективе. Невозможно создать условия для становления и развития профессионализма учителя на основе управленческой идеологии воздействия, так как в этом случае блокируется сама возможность перехода учителя в позицию субъекта своей деятельности и затрудняется ценностно-смысловое самоопределение.

Управленческая практика, основывающаяся на реализации принципов гуманизации и демократизации управления, определяет необходимость диалогизации управления. Диалогический принцип, как один из важнейших элементов гуманистической парадигмы предполагает равноценное паритетное взаимодействие сторон, участвующих в диалоге. Диалогиче-

ский подход к управлению профессиональным развитием учителей заключается в использовании управленческих механизмов, обеспечивающих взаимодействие всех участников целостного педагогического процесса на основе равноправности и открытости отношений, проявления их как полноценных и полноправных субъектов своей деятельности; возможности со-управления.

В нестабильных условиях с трудно предсказуемыми изменениями, отличающие инновационную практику эффективными могут быть только гибкие (органические) структуры управления, поэтому мобильность (подвижность) управленческой структуры, горизонтально-координационный тип взаимодействия её компонентов является важным условием к

управлению профессиональным развитием учителей в условиях развивающейся практики, основа реализации синергетического и диалогического подходов к управлению.

Обобщая вышеизложенное, мы полагаем, что в условиях инновационной деятельности школы рефлексивное управление профессиональным развитием учителей является наиболее эффективным. Нами выделяются следующие его особенности: рефлексивно-аналитический, ценностно-ориентированный характер управления, диалогический принцип взаимодействия субъектов инновационной деятельности школы, мобильность организационной структуры управления. Оптимальным способом реализации рефлексивного управления является проектно-программный подход.

#### Библиографический список

1. Адольф, В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. - 1998. - №1.
2. Абдеев, Р.Ф. Философия информационной цивилизации. - М.: ВЛАДОС, 1994.
3. Котельников, С.И. Социокультурные и ситуационные факторы экономического развития. Проектный и программный подход // Вопросы методологии. - 1994. - № 1-2.
4. Инновационные процессы в педагогической практике и образовании / под ред. Г.Н. Прокументовой. - Барнаул-Томск: ААЭП, 1997.
5. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. - М.: Новая школа, 1995.
6. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования. - М.: Эксперимент, 1993.

#### Bibliography

1. Adolf, V.A. The formation of the future teacher's professional competency // Pedagogy. - 1998. № 1.
2. Abdeev, R.F. Philosophy of informational civilization. - M.: VLADOS, 1994.
3. Kotelnikov, S.I. Sociocultural and situational factors of economic development. Project and program approach // Problems of methodology. - 1994. - №1-2.
4. Innovation processes in pedagogical practice and education / Edited by G.N. Prozumentova. - Barnaul-Tomsk: AAEP, 1997.
5. Management of school development: Manual for heads of educational establishments / Edited by M.M. Potashnik and V.S. Lazarev. - M.: New school, 1995.
6. Shchedrovitsky, P.G. Essays on educational philosophy. - M.: Experiment, 1993.

Статья поступила в редакцию 09.04.11

УДК 159.922

**Ushakova G.G. PECULIARITIES OF CO-DEPENDENCE MANIFESTATION AMONG MEMBERS OF ADDICTIVE FAMILIES WITH DIFFERENT LEVELS OF SELF-APPRAISAL.** The article presents the results of the experimental work connected with the analysis of psychological manifestation of co-dependence in problem families in which one or two members suffer from alcohol addiction.

**Key words:** addictive personality, self-appraisal, co-dependence, self-consciousness, addictive behavior, problem family.

*Г.Г. Ушакова, доц. ГОУВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: pshf@bigpi.biysk.ru*

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЗАВИСИМОСТИ У ЧЛЕНОВ АДДИКТИВНЫХ СЕМЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ

В статье представлены результаты экспериментальной работы, связанной с изучением психологических особенностей проявления созависимости в неблагополучных семьях, один или несколько членов, которых страдают алкогольной зависимостью.

**Ключевые слова:** аддиктивная личность, самооценка, созависимость, самосознание, зависимое поведение, дисфункциональная семья.

Внутри чрезвычайно сложной и многообразной категории девиаций выделяется группа так называемого зависимого или аддиктивного поведения, которое представляет собой серьезную социальную проблему, поскольку в выраженной форме имеет такие негативные последствия, как утрата работоспособности, конфликты с окружающими, совершение преступлений, деформация семейных отношений [1-3].

В соответствии с современными взглядами семья играет существенную роль не только в происхождении, но и в поддержании зависимого поведения. Родственники сами могут иметь различные психологические проблемы и, как следствие развивается состояние созависимости.

Исследования психологов показали, что неадекватность и низкий уровень самооценки может являться причиной алко-

лизации наркотизации. Американский психолог М. Малер рассматривает проблему созависимости, а также процесс ее развития на ранних стадиях онтогенеза и считает созависимость одной из главных причин зависимости человека от психотропных веществ. Необходимо подчеркнуть, что созависимость, как и самооценка, берет свои истоки из детства, а как мы знаем, иммунитет к любому злу формируется в семье.

Существует ряд научных подходов, призванных изучать проблему созависимости. Один из самых распространенных подходов - это медицинский, который утверждает, что созависимость является наследственным заболеванием, вызванным неизвестными причинами или болезнью, связанной с алкоголизмом, или рождением в дисфункциональной семье. В любом случае она считается неизлечимой, надеяться можно

лишь на длительное лечение и систему поддержки, с помощью которой человеку удастся избежать фактора зависимости (от других созависимых людей), а, следовательно, уберечься от установления деструктивных созависимых отношений.

Эволюционный подход рассматривает созависимость как болезнь не врожденную, а приобретенную и связанную непосредственно с воспитанием и развитием человека. Это нарушение, с которым можно справиться при помощи соответствующей информации, определенных средств и психологической поддержки. Созависимость - это приобретенное дисфункциональное поведение, возникающее вследствие незавершенности решения одной или более задач развития личности в раннем детстве. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности.

Самооценка - это ядро личности, главный регулятор поведения. От нее зависит взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам.

Под влиянием оценки окружающих у личности постепенно складывается собственное отношение к себе и самооценка своей личности, а также отдельных форм своей активности: общения, поведения, деятельности, переживаний. Поскольку самооценка складывается под влиянием оценки окружающих и, став устойчивой, меняется с большим трудом, то изменить ее можно только, изменив отношение окружающих (сверстников, сотрудников по работе, преподавателей, родных). Поэтому формирование оптимальной самооценки сильно зависит от справедливости оценки всех этих людей. Особенно важно помочь человеку, выросшему в среде созависимых отношений, поднять неадекватно заниженную самооценку, помочь поверить в себя, в свои возможности, в свою ценность.

С целью изучения особенностей созависимости членов аддиктивных семей с разным уровнем самооценки было организовано экспериментальное исследование на базе медицинского центра «Асклепион» г. Бийска. В исследовании приняли участие 40 членов семей, имеющих алкоголиков.

Для выявления уровня самооценки в нескольких областях жизни использовалась методика «Опросник для определения самооценки» разрабатывалась американским психологом Б. Уайнхолдом. В ходе проведения методики испытуемым предлагалось 24 вопроса. Данная методика содержала четыре субшкалы: «Умение устанавливать контакт»; «Искусство принимать себя»; «Умение оказывать влияние»; «Искусство постоянства». Каждый из приведенных пунктов субшкал оценивался от 1 до 4 баллов в зависимости от того, насколько последовательно испытуемый был способен придерживаться указанной линии поведения.

Максимальные показатели по каждой субшкале составляли 24 балла, что показывало высокий уровень самооценки в данной области жизни. Средний показатель по субшкале 18-20 баллов. Полученные показатели по субшкалам суммировались, общее количество баллов определяло уровень самооценки в большинстве областей жизни испытуемого.

Методика «Проверка личных качеств», разработанная американскими психологами Б. Уайнхолдом и Дж. Уайнхолдом использовалась для выявления степени созависимости. В ходе проведения методики испытуемым предлагалось 20 вопросов, в которых указывались типичные характеристики созависимых людей. Каждый из приведенных пунктов опросника оценивался от 1 до 4 баллов, в зависимости от того, насколько названные характеристики соответствовали личным качествам испытуемого. Обработка результатов сводилась к тому, что полученные баллы суммировались.

Для анализа полученных в ходе эмпирического исследования результатов был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Математическая обработка результатов проводилась при помощи компьютерной программы 8P88 (версия 10.0).

Результаты, полученные в ходе исследования самооценки показали, что по субшкале «Умение устанавливать контакт» 40% от выборки имеют высокий уровень, 60% - средний. Испытуемые, имеющие низкую самооценку по данной субшкале

были не коммуникабельны, замкнуты, с трудом устанавливали взаимоотношения с другими людьми. Субшкала «Искусство принимать себя» показала, что только 5% испытуемых были независимы от мнения других, четко и ясно выражали свои мысли, искренне выражали чувства, уделяли большое внимание своей внешности, манере одеваться, могли позволить себе свободное времяпровождение без испытывания чувства вины перед окружающими; 45% - показали низкий уровень самооценки в данной области жизни, что отражается в невозможности защищать свои взгляды, боязни выделиться на общем фоне, критичности к своей внешности и способностям. Набравшие низкое количество баллов по шкале «Умение оказывать влияние» (80% от выборки) были не способны определять свои психологические границы, имели склонность воспринимать чужие проблемы как свои собственные, избегали ответственности, были неуверенны в себе. Испытуемые, получившие низкое количество баллов по субшкале «Искусство постоянства» (75 % от выборки) были неуверенны в себе, не могли признавать свои ошибки, болезненно реагировали на критику, испытывали смущение при похвале, теряли самоконтроль при несбывшихся планах, способность к решительным действиям.

Выявленный уровень созависимости по методике «Проверка личных качеств» показал, что высокий уровень созависимости имеют 26 испытуемых (65% от выборки), средний уровень созависимости имеют 14 человека (35% от выборки).

При сопоставлении результатов двух методик была получена достоверная связь по всем шкалам, которая статистически отличается от нуля.

В ходе анализа полученных данных была установлена обратная корреляция между показателями степени созависимости и уровня самооценки по субшкале «Умение устанавливать контакт». Коэффициент корреляции равен -0,662. Связь статистически значима при  $p < 0,01$ . Таким образом, личность с высокой степенью созависимости замкнута, с трудом устанавливает взаимоотношения с другими людьми, не коммуникабельна. Личность же с низкой степенью созависимости легко устанавливает контакт с окружающими, открыто демонстрирует свои чувства, проявляет лидерские качества, активно участвует в коллективной деятельности.

Также выявлена статистически значимая связь (при  $p < 0,01$ ) между показателями степени созависимости и уровня самооценки по субшкале «Искусство принимать себя». Коэффициент корреляции равен -0,623. Это говорит о том, что созависимая личность неспособна принять себя, защитить свои взгляды, очень критично относится к своей внешности, способностям, боится выделиться на общем фоне, зависит от мнения других людей. В то время как личность, имеющая низкую степень созависимости, независима от мнения других, четко и ясно выражает свои мысли, уделяет большое внимание своей внешности, манере одеваться, может позволить себе свободное время проводить без испытывания чувства вины перед окружающими.

Обратная корреляция была отмечена и между показателями степени созависимости и уровня самооценки по субшкале «Умение оказывать влияние». Коэффициент корреляции равен -0,483. Связь статистически значима при  $p < 0,05$ . Следовательно, личность с высокой степенью созависимости не способна определять свои психологические границы, имеет склонность воспринимать чужие проблемы как свои собственные, избегает ответственности, неуверенна в себе. А независимая личность обладает высоким внутренним локусом - контролем, готовностью отвечать за свои поступки, может идти на риск и легко принимать решения в трудных ситуациях.

Коэффициент корреляции равный -0,597 между показателями степени созависимости и уровня самооценки по субшкале «Искусство постоянства» говорит о статистически значимой связи при  $p < 0,01$ . Таким образом, личность с высокой степенью созависимости неспособна признавать свои ошибки, болезненно реагирует на критику, испытывает смущение при похвале, теряет самоконтроль при несбывшихся планах, способность к решительным действиям, а личность с низкой сте-

пенью созависимости уверена в себе, решительна, адекватно реагирует как на отрицательные, так и на положительные отклики других людей, обладает лидерскими качествами, настойчива в достижении цели, способна превращать несбывшиеся надежды в новые стимулы.

Также была установлена обратная корреляция между показателями степени созависимости и общего уровня самооценки. Коэффициент корреляции равен  $-0,727$ .

Таким образом, высокая степень созависимости способствует понижению уровня самооценки и накладывает отрицательный отпечаток на такие способности личности как умение устанавливать контакт, искусство принимать себя, умение оказывать влияние на свою жизнь и умение признавать свои ошибки. Личность, поведение которой отличается необщительностью, закомплексованностью, неумением искренне выражать собственные чувства, чрезмерным контролем над окружающими, в конечном итоге начнет испытывать внутреннее напряжение и неудовлетворенность, что может проявиться в эмоциональном срыве.

Созависимые полностью зависят от внешних оценок, от взаимоотношений с другими, хотя они слабо представляют, как другие должны к ним относиться. Из-за низкой самооценки созависимые могут постоянно себя критиковать, но не переносят, когда их критикуют другие, в этом случае они становятся самоуверенными, негодующими, гневными. Созависи-

мые не умеют принимать комплименты и похвалу должным образом, это может даже усиливать у них чувство вины, но в то же время у них может портиться настроение из-за отсутствия такой мощной подпитки своей самооценки, как похвала, "словесные поглаживания" по Э. Берну. В глубине души созависимые не считают себя достаточно хорошими людьми, они испытывают чувство вины, когда тратят на себя деньги или позволяют себе развлечения.

Для коррекции и профилактики созависимости в реабилитационном центре «Асклепион» разработана и внедряется программа, включающая в себя образование дисфункциональных семей не только по вопросам зависимого поведения, но и созависимости: семейная и супружеская психотерапия, индивидуальные и групповые консультации, тренинги, обучение техникам релаксации и преодоления стрессов. Особое место занимают техники, направленные на повышение низкой самооценки.

Результаты работы центра могут быть использованы в деятельности социально-психологической службы кризисных центров, центров реабилитации наркологических больных, образовательных учреждений для проведения коррекционной и профилактической работы с семьями, члены которых страдают алкоголизмом, наркоманией по формированию у них адекватной самооценки и снижению степени созависимости.

#### Библиографический список

1. Змановская, Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. - М.: Академия, 2004.
2. Уайнхолд, Б. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд. - М., 2003.
3. Гушина, С.В. Формирование личности ребенка в семье,отягощенной алкогольной зависимостью / С.В. Гушина, Г.Г. Ушакова // Актуальные проблемы психологии образовательной деятельности: труды 13-й Школы молодых ученых. - Бийск: АГАО им. В.М. Шукшина, 2011.

#### Bibliography

1. Zmanovskaya, Ye. V. Deviantology: Psychology of deviant behavior. - M.: Academy, 2004.
2. Winehold, B. Release from co-dependence / B. Winehold, J. Winehold. - M., 2003.
3. Gushchina, S. V. The formation of the child's personality in the family encumbered with alcohol addiction / S. V. Gushchina, G. G. Ushakova // Actual problems of the psychology of educational activity: works of the 13<sup>th</sup> School of Young Scientists. - Biysk: ASAE named after V. M. Shukshin, 2011.

*Статья поступила в редакцию 09.04.11*

УДК 159. 92

*Trubnikova N.I.* **COMPREHENSION OF LIFE AS THE MOST IMPORTANT COMPONENT OF LIFE SELF-DETERMINATION.** The article presents the results of the research on the comprehension of life as an important component of life self-determination.

**Key words:** life self-determination, life comprehension, meaning of life, meaningful life orientations.

**Н.И. Трубникова**, канд. психол. наук, доц. ГОУВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: nauka2005@yandex.ru

## ОСМЫСЛЕННОСТЬ ЖИЗНИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

В статье представлены результаты исследования осмысленности жизни как важнейшего компонента жизненного самоопределения.

**Ключевые слова:** жизненное самоопределение, осмысленность жизни, смысл жизни, смысложизненные ориентации.

Жизненное самоопределение каждого человека обуславливает направление и характер его дальнейшего развития, препятствует или способствует самореализации, достижению вершин личностного и профессионального роста. Жизненное самоопределение связано с поиском смысла собственного существования, выбором жизненной стратегии. Это трудная и животрепещущая задача для многих молодых людей. Каждый человек в определенный момент своей жизни задумывается над тем, что есть жизнь и в чем ее смысл. Для большинства людей этот вопрос связан, прежде всего, со способом существования: как прожить жизнь счастливо, достойно, красиво,

радостно, хорошо? Все стремятся к «хорошей» жизни, находя все новые и новые способы достижения этой цели.

Известно, что в настоящее время процесс самоопределения, обретения зрелости, затягивается из-за того, что юношеские мечты в реальности наталкиваются на множество проблем и трудностей взрослой жизни. Поэтому изучение вопроса жизненного самоопределения современной молодежи того, как она справляется с задачами периода вхождения во взрослость, становится сегодня актуальным.

Проблемой жизненного самоопределения занимались многие ученые такие, как К.А. Абульханова-Славская,

М.М. Бахтин, Б.С. Братусь, М.Р. Гинзбург, Е.И. Головаха, И.В. Дубровина, Б.В. Зейгарник, А.В. Мудрик, Г.П. Ников, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Сафин, В.И. Слободчиков и др. Под жизненным самоопределением в психологии понимается, во-первых, готовность и способность человека строить самого себя, осознанно и самостоятельно планировать и реализовывать перспективы собственного развития, во-вторых, процесс нахождения человеком своего места в социальных отношениях через активное формирование, обретение собственного ценностно-смыслового единства и его реализацию в жизни. Жизненное самоопределение всегда связано с выбором, совершая который, человек не только реализует собственную позицию, но и сам «рождается», обнаруживает себя, свою самотождественность.

Психологи выделяют различные компоненты жизненного самоопределения, но большинство из них считают важнейшими компонентами жизненного самоопределения – осмысленность жизни и временную перспективу (М.Р. Гинзбург, Е.И. Головаха, И.В. Дубровина, А.А. Кроник, А.В. Орлов, Н.Н. Толстых и др.).

Самоопределение связано с потребностью формирования смысловой системы, в которой центральное место занимает проблема смысла жизни, с ориентацией на будущее. По мнению В.Ф. Сержантова «Люди, если они неверно понимают смысл жизни, а то и вовсе не знают, для чего живут, мало чего достигают в своих жизненных предприятиях, часто ошибаются в выборе целей и определении задач, которые ставят перед собой, не способны устоять в жизненной борьбе» [1].

Д.А. Леонтьев определяет смысл жизни в феноменологическом аспекте как более или менее адекватное переживание интенциональной направленности собственной жизни [2]. С психологической точки зрения главным является не осознанное представление о смысле жизни, а насыщенность реальной повседневной жизни реальным смыслом. Именно объективно сложившаяся направленность жизни несет в себе истинный смысл, а любые попытки сконструировать себе смысл жизни интеллектуальным актом будут быстро опровергнуты самой жизнью. Д.А. Леонтьев рассматривает смысл жизни как концентрированную описательную характеристику наиболее стержневой и обобщенной динамической смысловой системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого [2]. То, что придает жизни смысл, может лежать и в будущем (цели), и в настоящем (чувство полноты и насыщенности жизни), и в прошлом (удовлетворенность итогами прошлой жизни).

Тема смысла жизни занимает центральное место в теории личности В. Франкла. В качестве ведущей движущей силы поведения он постулирует стремление человека найти и исполнить смысл своей жизни. Падение старых идеалов, отсутствие смысла означает экзистенциальную фрустрацию, которая порождает у человека состояние, названное Франклом экзистенциальным вакуумом. Именно экзистенциальный вакуум, по убеждению В. Франкла, является причиной таких социальных патологий, как алкоголизм, наркомания, самоубийство, преступность. В. Франкл в этой связи писал: «...работая с алкоголиком, мы очень часто убеждаемся, что жизнь, по-видимому, потеряла для него смысл. Подобные вещи мы наблюдаем и в случае наркомании. Также уровень экзистенциальной фрустрации у преступников существенно выше среднего. Экзистенциальная фрустрация и распространяющееся все шире ощущение бессмысленности поддерживают агрессивность, если вообще не являются её причиной. Агрессивные импульсы разрастаются, прежде всего, там, где налицо экзистенциальный вакуум. Что верно по отношению к преступности, может быть применено и к сексуальности – лишь в экзистенциальном вакууме набирает силу сексуальное либидо» [3].

По словам Д.А. Леонтьева, проблема утраты людьми смысла жизни явилась достоянием не только западного обще-

ства. С проявлениями «экзистенциального вакуума» столкнулась сейчас и наша страна. С точки зрения Д.А. Леонтьева, послевоенный мир «...стал более динамичным, более развитым, более богатым, если не считать первых послевоенных лет, у людей в этом мире стало больше выбора, больше возможностей и перспектив, но – парадоксальным образом – люди стали ощущать дефицит осмысленности своего существования» [2].

В силу природы смысловой реальности, полноценный анализ феноменов осмысленности жизни и смыслоутраты невозможен без учёта контекста тех взаимоотношений с миром, в которых находится, которые устанавливает и преобразует личность и которые, в свою очередь, оказывают на неё влияние. Смысловая реальность – это, прежде всего, реальность тех связей, которые связывают индивида с различными аспектами его жизненного мира. Благодаря этим связям возникает ощущение наполненности жизни смыслом – ощущение включенности ее в более широкий контекст и ее интенциональной направленности на мир. Осмысленность жизни соотносится с богатством связей с миром, прежде всего с их многообразием и структурированностью, связанностью и возникающей в результате связностью жизни как целого. Смысловая регуляция – это система критериев и механизмов самонастройки жизнедеятельности, направленных на обеспечение ее соответствия этим связям.

Смысл жизни – это важнейшее новообразование юности. И. Кон отмечает, что именно в этот период жизни проблема смысла жизни становится глобально всеобъемлюще с учетом ближней и дальней перспектив [4]. Также важным новообразованием юности является появление жизненных планов, а в этом проявляется установка на сознательное построение собственной жизни как проявление начала поиска ее смысла.

Не смотря на достаточно широкое освещение проблемы жизненного самоопределения, никто из исследователей не выделяет уровни жизненного самоопределения. На основе анализа литературы и выделенных компонентов были выделены уровни жизненного самоопределения.

Высокий уровень жизненного самоопределения характеризуется наличием четкой структурой ценностных ориентаций, то есть человек четко знает, что для него является в жизни главным, а что второстепенным; высокой осмысленностью жизни, у человека есть смысл жизни – то, для чего он живет и к чему стремится; временная перспектива четкая, имеются ближние и дальние цели планы на будущее.

Средний уровень жизненного самоопределения характеризуется наличием ценностных ориентаций, но они не четко структурированы, имеются незначительные противоречия; временная перспектива не четко дифференцируемая, имеется смысл жизни, но возможно не совсем определены цели для его реализации.

Для низкого уровня жизненного самоопределения характерно отсутствие структурированности ценностных ориентаций, ценности не определены, противоречивы или отсутствуют совсем; также характерен низкий уровень осмысленности жизни, либо смысл вообще отсутствует, то есть смысл жизни еще не определен. Временная перспектива короткая, то есть имеются планы и цели только на ближайшее будущее, либо не дифференцируемая, что подразумевает не ясность временной реализации своих планов, целей.

Исходя из актуальности и недостаточной проработки проблемы, было организовано исследование осмысленности жизни студентов 1 и 5 курсов ГОУ ВПО «Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина». В исследовании участвовали студенты факультета психологии: 40 студентов 1-го курса и 40 студентов 5-го курса.

Для исследования осмысленности жизни была выбрана методика «Смыслжизненные ориентации», разработанная Д.А. Леонтьевым [5]. Данные, полученные с помощью методики СЖО (Д.А. Леонтьева) представлены в таблице 1 и таблице 2.

Таблица 1

**Результаты исследования осмысленности жизни студентов 1-го курса,  
полученные с помощью методики СЖО (Д.А. Леонтьева)**  
N=40, данные в %

шкала уровень	ЦЖ	ПЖ	РЖ	ЛК - «Я»	ЛК - «Жизнь»
высокий	15	33	54	18	25
средний	53	57	38	47	34
низкий	32	10	8	35	41

Таблица 2

**Результаты исследования осмысленности жизни студентов 5-го курса,  
полученные с помощью методики СЖО (Д.А. Леонтьева)**  
N=40, данные в %

шкала уровень	ЦЖ	ПЖ	РЖ	ЛК - «Я»	ЛК - «Жизнь»
высокий	38	52	50	63	42
средний	57	39	38	30	44
низкий	5	9	12	7	14

Анализ результатов исследования показал, что 32% студентов 1-го курса живут сегодняшним и вчерашним днем. Напротив, большинство студентов 5-го курса обладают целеустремленностью, наличием в жизни целей, ориентированных в будущее, которые придают жизни осмысленность и направленность.

По шкале процесс жизни 33% первокурсников и 52% выпускников имеют высокий уровень, у 57% студентов 1-го курса и 39% студентов 5-го курса - средний уровень, это говорит о том, что большинство студентов как 1-го, так и 5-го курсов воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. И лишь небольшое число первокурсников и выпускников неудовлетворены своей жизнью в настоящем.

По шкале результативность жизни большинство студентов как 1-го, так и 5-го курсов оценивают пройденный отрезок жизни как довольно продуктивный и осмысленный период своей жизни. Лишь незначительное число студентов неудовлетворены прожитой частью жизни.

К сожалению, многие студенты 1-го курса (35%) не верят в то, что они могут контролировать события собственной жизни. Высокий уровень по шкале locus контроля «Я» имеют всего 18% первокурсников. Напротив, среди студентов 5-го курса 63% имеют высокий уровень по шкале locus контроля

«Я», это говорит о том, что у них преобладают представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле. И лишь 7% выпускников имеют низкий уровень, то есть они не верят в свои силы контролировать события собственной жизни.

По шкале locus контроля «Жизнь» - большинство первокурсников имеют низкий уровень, это свидетельствует о том, что они считают, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. У 25% студентов 1-го курса - высокий уровень, это говорит о том, что они уверены, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Напротив, большинство студентов 5-го курса убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, и лишь 14% имеют низкий уровень по шкале locus контроля «Жизнь», то есть считают, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Для удобства сравнения осмысленности жизни студентов 1-го и 5-го курса результаты исследования представлены на рисунке 1.

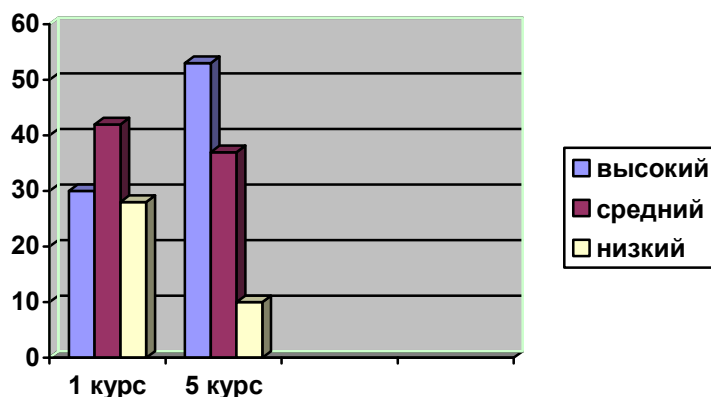


Рис. 1. Уровни осмысленности жизни студентов 1-го и 5-го курсов (данные в %)

Сравнение полученных данных по общему показателю осмысленности жизни показало, что большинство студентов 5-го курса (53%) имеют высокий уровень осмысленности

жизни, а у студентов 1-го курса высокий уровень осмысленности жизни имеют лишь 30% испытуемых.

Таким образом, полученные данные показывают, что студенты 5-го курса более целенаправленны, у многих студентов



1-го курса по результатам содержательного анализа можно отметить недоверие к себе, к своим возможностям. Испытуемые 5-го курса более осмысленно подходят к планированию своей дальнейшей жизни. Задумываются о способах самореализации, более четко строят реалистичные планы, задумываясь о своих возможностях и способностях для их реализации. Следовательно, уровень жизненного самоопределения у студентов 5-го курса выше, чем у студентов 1-го курса.

Итак, характерной чертой выпускника ВУЗа является формирование жизненных планов, жизненной перспективы, что приводит к коренному изменению отношения к дальнейшей жизни, оценкам себя и окружающих, к новому соотношению близких и далеких целей. В связи с этим со студентами начиная с 1-го курса необходимо проводить соответствующую работу по психологическому сопровождению жизненного самоопределения.

#### Библиографический список

1. Сержантов, В.Ф. Человек: его природа и смысл бытия. – Ленинград: Изд-во ленинградского университета, 1990.
2. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности: методическое пособие. – М.: Смысл, - 1999.
3. Франкл, В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.
4. Кон, И.С. Психология юношеского возраста: уч. пособие. – М., 1976.
5. Леонтьев, Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 1992.

#### Bibliography

1. Serzhantov, V.F. Human being: his nature and sense of existence. – Leningrad, 1990.
2. Leontyev, D.A. Psychology of sense: nature, structure and dynamics of sense reality: manual. – M., - 1999.
3. Francl, V. Human being in search of sense. – M.: Progress, 1990.
4. Kon, I.S. Psychology of teen's age: tutorial. – M., 1976.
5. Leontyev, D.A. Test of sense-life orientations (SLO). – M., 1992.

Статья поступила в редакцию 09.04.11

УДК 373.1.013

Sychev I.A., Sychev O.A. **CONCEPT OF SYSTEMS THINKING IN FOREIGN SCIENCE.** In this article some basic foreign concepts of systems thinking are being considered. Some different definitions of systems thinking are being discussed, differences from mechanical thinking are being considered, the problem of structure of systems thinking from the point of view of foreign approaches is being discussed.

**Key words:** systems thinking, mechanical thinking, system, system approach.

**И.А. Сычёв**, канд. пед. наук, доц. ГОУВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: isn1@mail.ru;

**О.А. Сычёв**, канд. психол. наук, доц. ГОУВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: osn1@mail.ru

## ПОНЯТИЕ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ\*

В статье рассматриваются некоторые основные представления о природе системного мышления в зарубежной науке. Представлен анализ различных определений системного мышления, рассмотрены его отличия от механистического мышления, обсуждается вопрос компонентов системного мышления с точки зрения зарубежных концепций и подходов.

**Ключевые слова:** системное мышление, механистическое мышление, система, системный подход.

Понятие «системное мышление» в последние три десятилетия получило широкую известность среди зарубежных специалистов в различных отраслях, связанных с применением идей системного подхода на практике. Системному мышлению уделяют значительное внимание специалисты в области технических наук, биологии, медицины, образования, но в первую очередь, оно находит применение в области менеджмента [1; 2; 3; 4; 5]. В последние годы за рубежом появилось множество изданий различного уровня научной строгости и веб-сайтов, посвященных теме системного мышления [6; 5; 7]. Это направление приобретает возрастающий интерес и со стороны отечественных ученых и практиков из различных сфер и отраслей, о чем свидетельствует появление оригинальных отечественных работ и переводов трудов известных иностранных авторов. Вместе с тем, приходится констатировать недостаточность систематического и обобщенного анализа зарубежных исследований в этой области, что в определенной мере может препятствовать полноценному пониманию и использованию этого опыта в отечественных исследованиях. Основной задачей нашей работы стало частичное восполнение этого пробела.

Попытка сопоставить и обобщить подходы разных зарубежных авторов обнаруживает в первую очередь некоторую нестрогость, недоопределенность самого понятия «системное мышление», которое часто получает описательные или метафорические определения. Можно предположить, что поскольку родовым понятием по отношению к системному мышле-

нию является психологическое понятие «мышление», ответ на вопрос о природе и характеристиках системного мышления следует искать в исследованиях психологов. Однако поиск соответствующих работ в психологических базах данных с использованием поисковой системы PsycARTICLES [8] показывает, что статей, связанных с анализом системного мышления, в психологических журналах опубликовано не было. Действительно, как показывает анализ приведенных далее определений, термин «мышление» в исследованиях системного мышления используется не в узком психологическом смысле, а скорее как обозначение способности постигать системно организованную реальность или средства такого постижения.

Так, например, в работе, посвященной использованию системного мышления в сфере образования Р. Сенге характеризует центральное понятие своей концепции следующим образом: «Системное мышление – это способность понимать (и иногда предсказывать) взаимодействия и отношения в сложных, динамических системах: тех системах, которыми мы (педагоги) окружены и в которые мы включены» [4, с. 239, цит. по 9, с. 222]. Для Р. Сенге системное мышление представляет собой концептуальный подход, который связан с совокупностью разработанных за последние десятилетия знаний, методов, средств, помогающих понимать и учитывать системную природу явлений [5, 20]. Ещё менее строго определяют это понятие Дж. О'Коннор и Я. Мак-Дермотт: «Системное мышление – это искусство абстрагироваться от част-

ностей того или иного предмета рассмотрения, от его характеристик, которые кажутся разрозненными частностями, выявляя глубинные между ними связи и закономерности» [6, с. 24].

Один из ведущих специалистов в области системного мышления В. Richmond характеризуя системное мышление, писал: «Мы можем использовать это выражение для обозначения некоторых познавательных средств, таких как схемы причинно-следственных отношений, наглядные или математические модели, т.е. инструментов, помогающих в понимании и исследовании динамических систем. Употребляя данное понятие мы можем иметь ввиду определенный угол зрения, который характеризуется вниманием к целостности и взаимодействию частей, образующих эту целостность. Наконец, системное мышление может означать использование определенной терминологии, которая используется для выражения нашего понимания динамических систем» [Цит. по 7].

Таким образом, в зарубежных исследованиях системное мышление выступает как некоторый способ, метод познания или концептуальный подход к пониманию системных объектов, а не как особый вид мышления в его психологическом смысле. Следовательно специфика системного мышления как способа или метода познания определяется не психологическими его характеристиками, а некоторыми общенаучными понятиями, принципами и методами, которые применяются в ходе мыслительной деятельности при решении задач определенного типа. Такие средства системного мышления под тем или иным названием (принципы, навыки, законы системного мышления и т.д.) представлены в целом ряде соответствующих работ, выступая в качестве элементов его структуры.

В частности, М. Mulej с соавторами, характеризуя системное мышление выделили семь групп терминов, отличающих системное мышление от механистического, несистемного: 1. Взаимосвязь, взаимозависимость, открытость. 2. Сложность и организация. 3. Аттракторы. 4. Эмерджентность (возможность порождения новых свойств и структур). 5. Синергия и синтез. 6. Холизм и целостность. 7. Сетевая организация и сетевое взаимодействие.

Все эти термины, по мнению данных авторов, далеко не всегда оказываются задействованы в реальном процессе системного мышления, однако они необходимы для характеристики его сущности. Точно также законы или принципы системного мышления не обязательно реализуются в каждом мыслительном акте при решении соответствующих задач. Чаще всего на практике в зависимости от особенностей задачи наибольший вес приобретает один из них или очень немногие. Тем не менее, общее количество таких законов, по-видимому, довольно велико, а их список может различаться в зависимости от той конкретной сферы практики, где их пытаются применять.

В качестве примера можно привести описанные в книге Р. Сенге [5] одиннадцать законов развивающейся организации, в основу которых положены принципы системного подхода и синергетики. Позднее, в статье В. Thornton, посвященной анализу роли системного мышления в деятельности менеджеров образовательных учреждений, было показано, что эти законы имеют существенное значение в преодолении многих типичных управленческих проблем [9]. Опора на эти законы может помочь менеджерам сферы образования более эффективно преодолевать трудности и осуществлять инновационную деятельность в своих образовательных учреждениях, способствуя, в конечном итоге, повышению уровня достижений учащихся.

Для анализа сущности системного мышления полезным может оказаться сопоставление его характеристик с противоположным типом мышления, который получил название механистического. Рассматривая проявления системного и механистического мышления в деятельности различных специалистов, зарубежные авторы выделяют некоторые наиболее характерные различия. Прежде всего, механистическое мышление, направленное на решение проблем, сфокусировано на частных недостатках, которые необходимо исправить или преодолеть. Такой редукционизм особенно явно проявляется в

профессиональной деятельности врачей, ориентированных на устранение частного заболевания или педагогов, ставящих целью исправление отдельных недостатков в знаниях или личности учащихся, хотя, безусловно, и у представителей других профессий – менеджера, инженера, педагога, психолога и т.д. – нередко встречается механистическое мышление [2].

Аналитическое выделение проблемы и акцентирование на ней приводит к тому, что специалист забывает о том, что любая система, представляющая собой сложное единство взаимодействующих компонентов, не может быть изменена в своих частях без определенного переструктурирования (изменения соотношения компонентов) системы в целом. В результате, воздействуя с благими намерениями лишь на некоторый элемент системы как самостоятельный объект, в лучшем случае, просто не удастся получить желаемого результата, а зачастую речь идет не только о низкой результативности в решении проблем, но и ухудшении функционирования системы в целом.

Иными словами, механистическое мышление проявляется в том, что в объекте, который может иметь разный уровень системной организации, пытаются путём анализа найти «плохие детали» и заменить их на другие «запчасти» или же починить эти отдельные детали. Если для элементарных технических систем при некоторых условиях такой подход иногда оказывается оправданным, то в отношении сложных самоорганизующихся систем, с которыми приходится иметь руководителям, биологам, психологам, педагогам и многим другим специалистам он совершенно неприменим. В этих сферах необходимо опираться на системное мышление, которое направлено не на поиск плохих «деталей», а на исследование устойчивых паттернов функционирования систем и создание условий для более оптимального их функционирования, для их самоорганизации и саморазвития.

В случае социальных взаимодействий осознание их системного характера становится особенно важным. Для эффективной деятельности педагога, врача, руководителя чрезвычайно важно понимать, что этот процесс не следует сводить к воздействию на неизменный и независимый от него объект. На самом деле и специалист, и сложная самоорганизующаяся система, с которой он взаимодействует (ученик, пациент, организация) являются компонентами единой более общей системы. Это означает, что в реальности имеет место не одностороннее воздействие со стороны субъекта деятельности на независимый от него объект, а двустороннее взаимодействие, включающее обратную связь. Понимание этого факта заставляет специалиста уделять внимание не только объекту воздействия, но и своим действиям в адрес этого объекта, основаниям собственных действий, содержанию обратной связи от объекта. Системное мышление – это ещё и рефлексивное мышление, предполагающее глубокий анализ собственных действий и их оснований [2].

Зарубежные исследователи обращают специальное внимание на тот факт, что системное мышление не сводится к наличию знаний о системном подходе. Более того, надежда на то, что обучение системному подходу автоматически сформирует системное мышление, и отсутствие специальных мер, направленных на его развитие, приводит к расхождению между известными теоретическими положениями и плохо осознанными принципами, проявляющимися в повседневной деятельности. На подобный эффект обратил внимание С. Argyris, выделив «теорию, которой придерживаются на словах» и «теорию, которую реализуют на практике» [1]. Реальное существование подобного расхождения в отношении системных представлений о человеческом организме у практикующих врачей было показано в различных исследованиях [2]. Есть основания предполагать, что аналогичное рассогласование может быть выявлено у педагогов, менеджеров и других специалистов, непосредственно взаимодействующих со сложными самоорганизующимися системами. Это означает, что подготовка современного грамотного специалиста предполагает не только формирование некоторой суммы знаний относи-

тельно принципов и законов, описывающих развитие и функционирование систем. Наряду с этим необходимо предпринимать особые меры, обеспечивающие способность применять эти знания в дальнейшей профессиональной практике. Зарубежные исследования, посвященные этой проблеме, убеждают в том, что необходима специальная работа по формированию

системного мышления, которая не сводится к усвоению учащимися идей и методов системного подхода.

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-06-00264а «Формирование системного мышления старших школьников и студентов средствами информационно-коммуникационных технологий»)

#### Bibliography

1. Argyris, C. Teaching smart people how to learn // Harvard Business Review. – 1991, May-June.
2. Bierema, L.L. Systems Thinking: A new Lens for Old Problems // Journal of Continuing Education in the Health Professions. – 2003. – Vol. 23.
3. Laporta, J. Systems Thinking : when engineering education calls itself into question // European Journal of Engineering Education. – 1988. – Vol. 13. - № 3.
4. Senge, P. Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education / P. Senge, N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, A. Kleiner. - New York: Doubleday. – 2000.
5. Senge, P. The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. – New York: Random House Business Books. – 1993.
6. O'Konnor, J. The art of systems thinking: The necessary knowledge about systems and creative approach to solving problems / J. O'Konnor, I. McDermott. – Moscow: Alpina Biznes Bux, 2006.
7. Systems Thinking in School. A Waters Foundation Project [E/r] / URL: <http://www.watersfoundation.org/index.cfm?fuseaction=content.display&id=120>
8. PsychNet [E/r] / URL: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.advancedSearchForm>
9. Thornton, B. Systems Thinking A Skill to Improve Student Achievement / B. Thornton, G. Peltier, G. Perreault // Clearing House. – 2004. – Vol. 77. - № 5.

Статья поступила в редакцию 09.04.11

УДК 378

*Krincyn D.V.* **DETERMINANTS OF SELF-DESIGNING OF THE FUTURE MANAGER DURING OF TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTE.** The importance of self-designing in structure of general preparation of the future manager is defined in this article. Terminological features of concept "self-designing" are revealed. The basic determinants of self-designing of professional activities of the future managers are presented. Conclusions about importance of self-designing in structure of preparation managers in higher education institute.

Key words: **self-designing, self-designing of professional activities, preparation of the future managers in higher education institute.**

*Д.В. Криницын, асп. ЧГАКИ, г. Челябинск, E-mail: dkrincyn@gmail.com*

## ДЕТЕРМИНАНТЫ САМОПРОЕКТИРОВАНИЯ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье определена значимость самопроектирования в структуре общей подготовки будущего менеджера; выявлены терминологические особенности понятия «самопроектирование»; представлены основные детерминанты самопроектирования профессиональной деятельности будущих менеджеров; сделаны выводы о значимости самопроектирования в структуре подготовки менеджеров в вузе.

**Ключевые слова:** самопроектирование, самопроектирование профессиональной деятельности, подготовка будущих менеджеров в вузе.

Определение детерминирующих факторов и условий развития системы подготовки будущих менеджеров в вузе позволяет выстраивать и корректировать образовательный процесс на нескольких уровнях и предвидеть перспективное влияние предложенных педагогических технологий на развитие бизнес-образования в целом.

В новых социально-экономических и культурно-правовых условиях становления российской государственности существенно возрастают требования, предъявляемые к уровню профессиональной подготовки специалистов, в том числе и менеджеров организации, что, в свою очередь, приводит к решению новых учебно-воспитательных проблем в вузе. Современное общество выдвигает новые требования к системе профессионального образования, перед которой стоит общепедагогическая задача подготовки молодого специалиста ко всем сложностям профессионального становления в условиях конкуренции на рынке труда.

Анализ современного состояния системы высшего профессионального образования показывает целесообразность использования интегрированных подходов к подготовке будущих менеджеров, способных к конкуренции в сфере профессиональной деятельности. Система высшего профессионального образования должна обеспечить социализацию, уве-

ренное вхождение в самостоятельную трудовую деятельность молодого специалиста, заложить основы построения успешной профессиональной карьеры. Этот процесс возможно осуществить не только при традиционном подходе к обучению с точки зрения теории, знаниевых позиций в обучении, но и путем непосредственного обращения к практической деятельности как к возможности разрешения проблемных ситуаций, а также обращением студентов к процессам самопознания, саморазвития, самоанализа при постоянном самопроектировании, что направляет на создание системы самопроектирования будущих менеджеров в современный период как наиболее значимой и прогрессивной. Итак, *первой детерминантой* самопроектирования профессиональной деятельности будущего менеджера в вузе выступает развитие в условиях модернизации современного высшего образования как главного, ведущего фактора преодоления кризиса цивилизации, социального и экономического прогресса на общемировом уровне.

Сегодня высказывается мысль, что человек становится субъектом социального развития в силу того и благодаря тому, что является субъектом собственного развития. Именно этот аспект человеческой реальности может быть понят в педагогической науке как индивидуальная образовательная активность, ориентированная на создание своей внутренней

формы [1, с. 167]. Система подготовки будущих менеджеров в вузе, ориентированная на самопроектирование профессиональной деятельности, обеспечивает успешную адаптацию специалиста в профессиональной среде, его направленность на самореализацию в профессии, постоянное развитие компетентности будущего менеджера. Каждый вуз по-своему дополнительно насыщает образовательные программы учебными, специальными курсами и дисциплинами, но практика свидетельствует, что таким немаловажным умениям, как: личностное самоутверждение в профессиональном статусе менеджера, ведение переговоров, самопрезентация, самоменеджмент, формирование управленческой команды, регуляция этапов саморазвития и повышение профессиональной компетентности уделяется недостаточно внимания, что усложняет решение профессиональных задач в условиях конкурентной среды.

*Второй детерминантой* мы выделяем востребованность самопроектирования как части профессионального становления и основы конкурентоспособности будущего специалиста. Термин «самопроектирование» получил научное теоретическое обоснование в конце XX – начале XXI веков. В его трактовке учеными, практиками наблюдаются различия, однако чаще всего под самопроектированием понимается деятельность, связанная с саморазвитием, совершенствованием и приобретением опыта, умений, навыков (Р.С. Арефьев, А.М. Мамадалиев, А.А. Попов и др.). Общим для определений разных авторов является деятельностный и субъектный характер самопроектирования.

В современный период актуальна диалектика изменчивости и устойчивости Я-личного и Я-профессионального, его полифоничность, самоконструирование в зависимости от действия наличных социокультурных факторов, необходимых для существования Я-конструкции в современном динамичном, быстро меняющемся мире.

Проблема самопроектирования рассматривается в философии, менеджменте, психологии и педагогике. Философы (В.И. Розанов, Ж.-П. Сартр, В.С. Соловьев и др.) и психологи рассматривают самопроектирование как сущностную природу человека, выражающуюся в его «способности строить самого себя, а значит, постоянно изменять содержание ответа на вопрос о его собственной сущности» (А.А. Леонтьев), как способ культурного самоопределения. Психологами раскрыты возможности самопроектирования как формы психотехнической практики (В.И. Клейман), как механизма восприятия научного и художественного образа (А.Н. Счастливцев). В менеджменте обоснована эффективность использования самопроектирования как «обучения действием» (Л.Д. Гительман). При этом понятие самопроектирование соотносится с понятием самоменеджмент. Психолого-педагогическая характеристика самопроектирования профессиональной подготовки как важного компонента профессионального самосовершенствования представлена во многих работах [2], в том числе в работах В.С. Безруковой, Н.В. Кузьминой, Ю.С. Тюнникова и др.

Основываясь на контент-анализе, мы рассматриваем самопроектирование как способность личности будущего профессионала к включению в систему самоопределенных и самоконтролируемых мероприятий, направленных на повышение эффективности профессиональной деятельности и самосовершенствование личных качеств.

При оптимизации самопроектирования будущих менеджеров в вузе как определенной ценностной позиции по отношению к аспектам своего «Я» в профессиональной деятельности, мы опираемся на взгляды В.А. Сластенина о том, что позиция представляет собой слияние трех сфер: познания, действия, переживания, и предполагаем, что отношение к себе

реализуется в особых сферах познания (самопознания), эмоциональных состояниях (переживаниях) и действиях относительно самого себя.

Следовательно, возрастает необходимость интеграции фундаментального, гуманитарного, специального знания, обеспечивающей всестороннее видение будущим менеджером своей профессиональной деятельности в современных условиях развития общества, что определяет тенденцию поиска соответствующей гуманистической парадигмы построения образовательного процесса в вузе и выступает *третьей детерминантой*.

Современная гуманитарная образовательная парадигма, основанная на исследованиях И.Г. Дистервега, Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского и др. включает три ведущих направления реальной педагогической деятельности вуза:

- обеспечение внутренних условий (установок, потребностей, способностей) для развития «самости» (self), для саморазвития (через механизмы самопознания, рефлексии, целеполагания, физической и психологической защиты, деятельности самоосуществления);

- создание благоприятных внешних условий (среды обитания) для психического и биологического (физического) существования и развития личности;

- организацию «очеловеченной» микросоциальной среды (гуманистические отношения, общение, творческая деятельность, психологический климат и т.д.) (Р.М. Вейсс, О.С. Газман, Н.Б. Крылова и др.) [3, с. 4].

Осознание необходимости модернизации бизнес-образования, разработка его новой системы, обоснование инновационных подходов к его организации, разработка «инновационного обучения» выступает *четвертой детерминантой*.

При этом отметим, что на сегодняшний день исследователи выделяют особую необходимость обеспечения системообразующего характера самостоятельной работы студентов в вузе. Стремление перейти от технологии learn – «хотьбы шаг в шаг вслед за учителем» (основанной на использовании традиционных методов «делай как я», показа, рассказа, объяснения и др.) к построению собственных познавательно-преобразовательных действий – в формате learning to know (учиться знать) и learning to do (учиться делать). В вузе должны доминировать методы инцентивного учения (от англ. incertion – побуждающего к самообучению) – расспрос педагога, «интерпретация понятий», смысловая организация знаний, интенция на творчество. Тем самым будет осуществлен переход от режима «функционирования ЗУНов» к режиму «развития личности».

Для обеспечения конкурентоспособности специалиста требуется постоянный анализ качества профессиональной подготовки будущих менеджеров в квазипрофессиональной деятельности и в период профессиональной адаптации. Для этого возможно применение при самопроектировании антропных технологий включения студента в социум (методы демасификации личности, университетской среды); педагогизация всей сферы социума (развивающийся человек в развивающейся системе образования); метатехнологии управления взаимодействием студента и социума на принципах оптимизации в соответствии с целями профессиональной деятельности.

Таким образом, основные детерминанты самопроектирования профессиональной деятельности будущих менеджеров в вузе определяют перспективу развития бизнес-образования, что позволяет реализовать интегративное единство образовательных проектов ВУЗа и профессиональных устремлений студента, обеспечивающее конкурентоспособность специалиста.

#### Библиографический список

1. Арламов, А.А. Проблемы современной педагогической науки и философия (заметки педагога-методолога) // Вопросы философии. – 2008. – № 1.
2. Зеленко, Н.В. Взаимосвязь проектирования и самопроектирования методических компетенций в системе общетехнической и методической подготовки учителя технологии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Астрахань, 2006.

3. Ежова, Ю.М. Педагогическое проектирование гуманизации образовательного процесса в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2008.

#### Bibliography

1. Arlamov, A.A. Problems of a modern pedagogical science and philosophy (a notes of the teacher-methodologist) // Philosophy questions. – 2008. – № 1.

2. Ezhova, Ju.M. Pedagogical designing of a humanization of educational process in high school: synopsis of a thesis of Cand. Sc. – Nizhny Novgorod, 2008.

3. Zelenko, N.V. Interrelation of designing and self-designing methodical competencies in system all-technic and methodical preparation of the teacher technologies: synopsis of a thesis of Doctor of Education. – Astrakhan, 2006.

*Статья поступила в редакцию 28.03.11*

УДК 378

**Shernijazova V.V. THE PROBLEM OF TRAINING OF SPECIALISTS TO THE RESOLUTION OF THE CONFLICTS WITH THE YOUNG PEOPLE.** The problem of training of specialists to the resolution of the conflicts with the young people and features conflictology competence of the future specialists are considered in this article. There is an analysis of the theoretical prerequisites of problem solving. Conclusions about ways of solving a problem of training of specialists to the resolution of the conflicts with the young people.

**Key words:** training of specialists, conflictology competence, conflict, the conflicts with the young people.

**В.В. Шерниязова, соискатель кафедры педагогики и психологии ЧГАКИ, г. Челябинск,**  
E-mail: dkrinitsyn@gmail.com.

## ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

В статье актуализируется проблема подготовки специалистов к разрешению конфликтов в молодежной среде; рассматриваются особенности конфликтологической компетентности будущих специалистов; дается анализ теоретических предпосылок решения рассматриваемой проблемы; делаются выводы о путях решения проблемы подготовки будущих специалистов к разрешению конфликтов в молодежной среде.

**Ключевые слова:** подготовка специалистов, конфликтологическая компетентность, конфликт; конфликты в молодежной среде.

В современном обществе риска, отмеченном социально-политическими и социально-экономическими катаклизмами, радикальными преобразованиями в российской общественно-политической жизни, управленческой нестабильностью, плюрализмом мнений и размыванием связующей идеологической основы общества, происходит рост количества конфликтных ситуаций и их разнообразия во всех социальных слоях, включая и молодежь, что напрямую влияет на эффективную адаптацию и социализацию молодого специалиста.

Значимость конфликтологической компетенции для личности молодого специалиста подчеркивается в нормативно-правовых документах. В Законе РФ «Об образовании» говорится о том, что содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми и народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации прав обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений. Среди целей и задач Национальной доктрины образования в Российской Федерации отмечены следующие: а) воспитание граждан правового государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью; б) разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование навыков самообразования и самореализации личности. Этому в значительной мере способствует конфликтологическая компетенция.

Значимость данного направления учебно-воспитательной деятельности в вузе подчеркивалась Президентом России Д.А. Медведевым в процессе видеомоста с участниками молодежного форума «Селигер-2009».

В категориальном аппарате наблюдаются различные подходы к описанию уровней функционирования конфликтных и конфликтогенных свойств личности (Г.Е. Григорьева, Н.В. Гришина, Г.В. Михайлова, Л.А. Петровская, Н.В. Самсонова, Б.И. Хасан). Качественные характеристики эффективной кон-

фликтологической деятельности представлены в таких понятиях, как «конфликтная компетентность», «конфликтная готовность», «конфликтологическая культура», которые отражают степень осмысления конфликта и целенаправленность участия личности в нем.

Анализ научной литературы показал, что не существует единого подхода к определению конфликта и его места в человеческих взаимоотношениях. Мнения относительно положительной (Г. Зиммель, Ж.-П. Сартр) или отрицательной (А.И. Стребков) роли конфликта непосредственно зависят от убеждений авторов. При рассмотрении конфликта с точки зрения психологии важным для нас является положение о взаимосвязи внутриличностного и межличностного конфликтов. Внутриличностные конфликты играют немаловажную роль в формировании новых черт характера и в перестройке личности. На протяжении всех возрастных периодов происходит переход от внешних детерминант жизни к внутренним процессам саморегуляции и самодетерминации. Следовательно, неразрешенный внутренний конфликт может привести к межличностному, и наоборот. Дуальность по отношению к конфликту сохраняется и в педагогике, где он рассматривается или как «разрыв отношений» (Т.А. Чистякова), или как возможность личностного развития и взаимного познания (Н.В. Самсонова) [1].

Анализ проведенных научных исследований позволяет утверждать, что в таких областях знаний, как философия и социология в отечественной и зарубежной литературе доминирующим признается значимость стороны конфликта, его понимание как нормы отношений между людьми, фактора обновления и развития, источника положительных изменений. В последнее время такая позиция прослеживается и в отечественной педагогической науке (Т.А. Полозова, Н.В. Самсонова, Г.А. Харханова, Б.И. Хасан), когда конфликт рассматривается не только как неотъемлемая составляющая учебно-воспитательного процесса, но и как важный атрибут станов-

ления личности, актуализирующий личностные функции. Следует констатировать, что в педагогической науке продолжает присутствовать подход к конфликту как к нежелательному явлению, деструктивному фактору.

В нашем понимании конфликт представляет собой особую форму взаимодействия, характеризующуюся наличием противостоящих установок, интересов, целей и потребностей у субъектов, действие которых направлено на разрешение создавшегося противоречия.

В то же время компетентность выступает как устойчивая социальная и образовательная ценность, интегративная характеристика субъекта труда, содержание которой динамично и зависит от требований социально-образовательной ситуации. В соответствии с акмеологическим подходом под профессиональной компетентностью понимается интегративная характеристика субъекта труда, его профессиональная подготовленность и способность к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности, которая включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и все субъектные свойства личности, проявляющиеся в деятельности и обеспечивающие ее эффективность.

Термин «конфликтологическая компетентность» имеет множество родственных понятий, таких, как «конфликтологическая грамотность», «конфликтная компетентность», «конфликтологическая культура». Анализ изучавшихся проблем позволяет сделать несколько выводов: были исследованы воспитательные, развивающие и обучающие возможности конфликта; большое внимание было уделено таким процессам, как разрешение и управление конфликтом [2].

Исходя из анализа работ И.А. Зимней, Х. Петиллона, В. Хутмаера, Б.И. Хасан, мы считаем конфликтологическую компетентность составной частью общей социальной компетентности и рассматриваем ее как способность и готовность действующего лица в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта и перевода социально-негативных конфликтов в социально-позитивное русло.

Значение конфликтологической компетентности в индивидуально-личностном развитии человека, его познавательной деятельности и социальном поведении выражается в ее функциях: мобилизационной, информативной, прогностической, регулятивной, ценностной, рефлексивной и интегративной [2].

Следовательно, анализ конфликтологической компетентности позволяет установить, что конфликтологическая компетентность студентов будет являться компонентом их профессиональной компетентности, как вид социальной компетентности. Это подготовленность и способность к управлению конфликтами в молодежной среде. Она подразумевает не только способность выполнять социальные функции в конфликтной среде, но и преобразовывать её для успешного решения задач.

Структура конфликтологической компетентности студентов представлена через акмеологическую систему и включает в себя: систему качеств, характеризующих индивидуальность и личность, – аксиологический компонент; содержательный блок (знания) – информационный компонент; операциональный блок (умения) – операциональный компонент. В нашем исследовании аксиологический компонент является инвариантным. Информационный и операциональный компоненты

включают инвариантную часть, т. е. знания и умения, необходимые во всех сферах воздействия на конфликт, и дифференцированную часть, отражающую специфику знаний и умений, необходимых для реализации каждой сферы ответственности.

Как показали наши исследования, в подготовке студентов большое внимание уделяется теоретическому обучению, но недостаточно исследуются аспекты их профессионально-личностного становления, адаптации, социализации. Проблема здесь проявляется в неумении разрешить социальные конфликты, как необходимой компетенции специалиста любого профиля. Так, конфликтологическая подготовка в вузах не рассматривается в качестве обязательной, носит фрагментарный, диффузный характер и не обеспечивает должного уровня компетенции личности, способной к их разрешению.

Решение данных проблем возможно при включении студентов в вариативную программу тренингов, направленных на интенсивную выработку и усвоение знаний, умений и установок конфликтологической компетенции. Тематика занятий тренинга определяется исходя из классификации выявленных качеств личности, заданий и упражнений тренинга: преодоление психологических барьеров; преодоление сложившихся стереотипов; формирование качеств самоконтроля и самосознания личности; формирование понимания в общении и группового сплочения; формирование понимания в общении и умения слушать; средства межкультурного общения; формирование стиля общения и техники выбора стратегии взаимодействия; формирование локуса контроля. Последовательность и стадии занятия определяются этапом преодоления конфликтов в молодежной среде и вероятностными факторами развития ситуации общения, а также разработанной таксономией заданий и упражнений на основе интегративных методов обучения. Результатом тренинговых программ выступает заполнение карты «Самодиагностика конфликтологической компетентности» на основе индивидуального тестирования и анкетирования с целью выявления собственного стиля поведения в конфликте и личностных качеств с последующим собеседованием и консультацией с преподавателем.

Значимым выступает разработка и реализация спецкурсов по развитию конфликтологической компетентности, где используются творческие занятия, деловые игры, проведение мастер-классов, лекций, психологических групповых консультаций, группы поддержки личностного роста, группы раскрытия творческого потенциала личности, обучающих блоков и др.

Эмпирической составляющей в процессе обучения являются интегрированные ситуативные методики практической конфликтологии, что требовало формирования отдельных операций целостного процесса психолого-педагогической подготовки, умений преодоления конфликтов, а также умений поиска способа преодоления трудности, понижения силы отрицательных эмоций, улучшения деятельности на основе разработанной динамической модели преодоления конфликтов. Ситуативные методики включали ролевые игры на преодоление психологических барьеров, письменные высказывания, кейс-технологии, вики-технологии, использование метода дебатов и поиска соглашений и др.

Все это позволяет осуществить поиск подходов, содержания педагогически эффективных методов и средств формирования компетенции у студентов по разрешению социальных конфликтов в молодежной среде.

#### Библиографический список

1. Бостанжи, А.П. Управление межкультурными конфликтами как компонент базовой культуры личности / Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: сб. ст. IX международной научно-практической конференции. – Пенза: АНОО «Приволжский Дом знаний», 2007.
2. Бережная, Г.С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательного учреждения: монография. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2007.
3. Немкова, А.Б. К вопросу о становлении конфликтологической компетенции старшеклассников в условиях внеклассной деятельности // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – М., 2007.
4. Теплоухов, А.П. Педагогические условия формирования конфликтологической компетентности студентов педвуза // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2010. – Т. 16. – № 2.
5. Щербакова, О.И. Развитие конфликтологической культуры личности специалиста в образовательной среде контекстного типа // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – № 8.

## Bibliography

1. Berezhnaja, G.S. Formation of conflictology competence of teachers of general education institution: the monograph. – Kaliningrad: IKSUR Press, 200.
2. Bostanzhi, A.P. Management of intercultural conflicts as a component of base culture of the person / Problems of education in modern Russia and on the post-Soviet space: the collection of articles of IX international scientifically-practical conference. – Penza: ANOO «Privolzhskij Dom znaniy», 2007.
3. Nemkova, A.B. To a question on formation conflictology the competence of senior pupils in the conditions of out-of-class activity // Magazine of scientific publications of post-graduate students and doctoral candidates. – Moscow, 2007.
4. Teplouhov, A.P. Pedagogical conditions of formation conflictology competence of students of Pedagogical Institution of Higher Education // The bulletin of Kostroma state university of N.A.Nekrasov. – 2010. – Т. 16. – № 2.
5. Scherbakova, O.I. Development conflictology cultures of the person of the expert in the educational environment of contextual type // Scientific problems of humanitarian researches. – 2010. – № 8.

*Статья поступила в редакцию 28.03.11*

УДК 378

*Solovyeva N.I.* **VALUABLE POTENTIAL OF VITAL INFORMATIVE EXPERIENCE OF STUDENTS AND ITS ROLE IN PERFECTION OF PROCESS OF TRAINING IN HIGH SCHOOL.** In article the valuable potential of vital informative experience of students reveals, the basic directions of its use for perfection of process of training at the higher school are revealed.

**Key words:** vital informative experience, process of training, personal knowledge, complete knowledge.

*Н.И. Соловьева, соискатель АлтГУ, ст. преп., г. Славгород, E-mail: solovyeva\_55@mail.ru*

## **ЖИЗНЕННЫЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ОПЫТ СТУДЕНТОВ В СТРУКТУРЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ**

В статье раскрывается ценностный потенциал жизненного познавательного опыта студентов, выявлены основные направления его использования для совершенствования процесса обучения в высшей школе.

**Ключевые слова:** жизненный познавательный опыт, процесс обучения, актуализация жизненного познавательного опыта.

Жизненный опыт человека – важная часть его внутреннего мира. В нем, преломляясь через психику индивида, своеобразно отражается окружающая человека действительность, находя свое проявление в его характере, убеждениях, мотивах, направленности, активном и пассивном багаже знаний.

Поэтому обращение преподавателя к жизненному опыту студента, использование этого опыта в процессе обучения поможет не только найти оптимальный путь к личности обучающегося, но и в значительной мере оптимизировать процесс решения многообразных педагогических задач.

Цель нашего исследования – выявление ценностного потенциала жизненного познавательного опыта студентов и его роли в совершенствовании процесса обучения в высшей школе.

Важность использования жизненного познавательного опыта студентов в процессе обучения отмечалась многими учеными. В рамках концепции витагенного обучения А.С. Белкина, опыт признается ценностью образования, основой целостного педагогического процесса, в котором актуализация опыта выступает механизмом личностных новообразований, ключом к сотрудничеству между педагогом и обучающимся.

Опора на жизненный опыт обучающихся выступает, по мнению Ю.Н. Кулуткина, Л.С. Кохановской, средством развития их познавательной самостоятельности. Достаточный жизненный опыт студентов в вопросах, рассматриваемых в процессе обучения, определяет повышенную роль методов, нацеленных на их самостоятельное участие в добытии научных истин.

Использование жизненного познавательного опыта студентов в процессе обучения является основой процесса гуманизации образования, основой личностно-ориентированного подхода. По мнению Ю.В. Сенько «восхождение преподавателя к жизненному опыту студента есть, по существу, обращение к личности будущего специалиста, к его способности «работать» со своим опытом, над своим опытом, с помощью своего опыта, вопреки собственному опыту» [1, с. 144]. Такой подход способствует тому, что студент «перестраивает свои

прежние представления или получает им подкрепление, продуцирует новые знания, обнаруживает в них личностные смыслы» [там же].

Влияние жизненного опыта студентов на процесс обучения обусловлено его важной ролью в структуре личности человека. Опора на жизненный опыт студента выступает как фактор, актуализирующий личностные качества студента, и формирующий их.

Исследователи подчеркивают особую роль наблюдений и сведений, накопленных обучающимися в ходе их разнообразной жизненной практики для достижения разнообразных дидактических целей в качестве необходимого элемента познавательного процесса. Одной из этих целей является «пробуждение интереса к новым знаниям и тем самым стимулирование поступательного движения учебного познания» [2, с. 36]. Через раскрытие не только общественной, но и личной значимости материала, обращение к актуальным, практическим потребностям, к знаниям и умениям, «добытым» студентом самостоятельно, развивается его непосредственный интерес к содержанию обучения.

Актуализация и последующее обогащение жизненного опыта студентов приводит к тому, что все большее число явлений и событий окружающего мира включается в сферу «интересного», вызывает вопросы. Эта задача является главной не только для процесса обучения, но и, с точки зрения С.Л. Рубинштейна, для процесса воспитания: «Главное дело воспитания как раз в том и заключается, чтобы тысячами нитей связать человека с жизнью так, чтобы со всех сторон перед ним вставали задачи, для него значимые, для него притягательные, которые он считает своими, в решение которых он включается» [3, с. 300].

Использование жизненного познавательного опыта студента, воздействие на него как на личность в целом во всей совокупности ее качеств, интересов, убеждений и заблуждений позволяет осуществить важнейшую цель обучения – формирование у студента определенных теоретических и профессиональных знаний, умений и навыков, воспитание его как субъекта познавательной деятельности.

В качестве единицы жизненного опыта, переживания, ключевой категории, влияющей на процессе формирования личности и ее познавательной сферы, американский психолог Ю. Гендлин использует категорию «смысл». Исследователь рассматривает личность как единый процесс переживания, элементами которого являются постоянно изменяющиеся и взаимодействующие между собой смыслы: «Смысл формируется во взаимодействии переживания и чего-либо, выполняющего символическую функцию» [4].

Динамике смысловых процессов будет способствовать разрешение противоречий в содержании жизненного познавательного опыта студентов, его корректировка и обогащение в процессе обучения.

Данные противоречия присущи как самому жизненному познавательному опыту студентов, так и их возрастным особенностям. В их числе:

1) резкое увеличение и усложнение вопросов, встающих перед молодым человеком даже из ткани самой повседневной жизни, с одной стороны, и отсутствие знаний и личного опыта, необходимых для полноценного ответа на эти вопросы, с другой;

2) расхождения (действительные и кажущиеся) между ранее усвоенными стереотипами, устоявшимся отношением к определенной совокупности фактов и новой информацией, добываемой ценой и личного и чужого опыта.

3) расхождения между логической ясностью, «простотой» усвоенных в процессе обучения теоретических положений и «сложностью, «шероховатостью», «неопределенностью» жизненных ситуаций, запечатленный в его опыте» [2, с. 12];

4) противоречия между уровнем полученных студентами теоретических и практических профессиональных знаний, умений и навыков, и их готовностью применить и использовать эти знания;

5) противоречия между усвоенным студентом содержанием процесса обучения и тем, что действительно, реально требуется для его будущей профессиональной деятельности, жизни в обществе и собственной самоактуализации.

Положительное значение этих противоречий состоит в следующих моментах. С одной стороны, их осознание, создает «проблемную ситуацию» и вызывает у студентов стремление разрешить ее с помощью новых знаний. С другой стороны, именно разрешение этих несоответствий, возникающих при вхождении во «взрослую жизнь», профессиональную деятельность, обеспечивает гармоническое развитие личности студента.

Преподаватель, актуализируя жизненный познавательный опыт студента, дает ему возможность понять естественность процесса учения, способствует его саморазвитию. В этом смысле тезис Э. Гуссерля «Естественное познание начинается с опыта и остается в опыте» [5, с. 123] является ключом понимания педагогической сущности процесса обучения.

Основную ценность жизненный познавательный опыт студентов имеет как средство организации их познавательной деятельности в процессе обучения. Педагог, актуализируя жизненный познавательный опыт студентов, придает познавательному процессу более целенаправленный характер, способствует формированию у них дисциплинированного, самокритичного, доказательного мышления, ориентированного на теоретическое осмысление окружающей действительности и практическое применение усвоенного содержания процесса обучения.

Жизненный опыт обучающегося является фундаментом познавательного процесса, составной частью того фактического материала, на основе анализа и обобщения которого формируются новые понятия и устанавливаются закономерности. Целенаправленный анализ и синтез эмпирических знаний, существующих в языковой, знаково-символической формах в различных структурах общественного сознания, в первую очередь, науки и искусства, позволяет индуктивным путем формировать у студентов научные понятия и закономерности. При последующем восхождении от абстрактного к

конкретному, мысль обучающегося вновь возвращается к показаниям опыта, но теперь уже с целью иллюстрации и конкретизации усвоенных обобщений.

Ценность внеучебного опыта состоит не только в использовании для иллюстрации и подтверждения рассматриваемых в учебном процессе теоретических положений, но и в том, что жизненные ситуации служат объектом применения усвоенных студентами научных знаний.

Важную роль при этом играет правильный выбор фактов как основы умозаключений студентов и корректировка их «житейских» фактофиксирующих суждений, проверка правомерности сделанных ими первичных обобщений [2]. При этом каждый вид таких суждений – оценочные, гипотетические или обосновывающие – требует особого подхода.

Переосмысление донаучных, житейских представлений студентов через фиксацию их внимания на суждениях так называемого «здравого смысла», осознание их ограниченности и несравнимого преимущества научных знаний позволяет сделать обучение средством более глубокого понимания обучаемыми их жизненного опыта, способствует прочному, сознательному усвоению содержания образования.

М.Н. Скаткин обращает особое внимание на необходимость преодоления формализма знаний, неизбежного при узкоучебной установке и одностороннем словесном преподавании. Именно сочетание в познавательной деятельности обучающихся жизненного опыта и учебных знаний позволяет «насытить плотью и кровью понятия и логические определения, правила и законы науки, сознательно овладеть обобщенным опытом поколений» [6, с. 157.].

Фактофиксирующие суждения, полученные студентами из разнообразных источников, должны быть систематизированы, включены в соответствующую систему ассоциаций, иначе, по выражению М.Н. Скаткина, они так и останутся «бездомными знаниями». Таким образом, использование жизненного познавательного опыта в процессе обучения в высшей школе способствует формированию целостного представления об изучаемых предметах и явлениях.

Т.В. Кудрявцев соотносит жизненный опыт с мировоззренческим содержанием учебного характера, оказывающим существенное влияние на качественные сдвиги в мотивационной сфере обучающихся. «В этом случае опыт, наряду с мотивами социального плана (осознание долга, важность, необходимость, ответственность), будет выступать в роли побудительной силы личности, отражающей влияние объективного мира в сознании человека и рождающей определенное отношение к действительности» [7, с. 210]. В ряде работ жизненный опыт выступает непосредственно мотивом учебной деятельности, способствующим встречному движению обучающегося и педагога (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина и др.).

Изменения в социальной, информационной, технологической сферах предопределили в настоящее время смену парадигмы образования от «знаниевой» к «компетентностной». Компетентностный подход позволяет осуществить отбор содержания профессионального образования в соответствии с потребностями развивающейся личности и предполагает приоритетную ориентацию на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. Опора на жизненный познавательный опыт студента, – неповторимый, служащий основой познания им жизни, социума и самого себя, – может способствовать достижению этих целей.

Основным понятием данного подхода является компетентность, представляющая собой «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [8, с. 35]. Основополагающим компонентом структуры компетентности, согласно одной из точек зрения, выступает «субъектно-деятельностный потенциал человека, проявляющийся в личностно значимых ситуациях деятельности и отражающий его опыт, знания и жизненные умения» [9, с. 110]. Опыт



включается данными исследователями в состав базовых составляющих компетентности.

Анализ данных теоретических подходов показывает, что компетентность представляет собой либо разновидность опыта, основанного на знаниях и обусловленного жизнедеятельностью человека, либо опыт входит в ее состав. Это позволяет сделать вывод о том, что опора на жизненный познавательный опыт студентов будет способствовать формированию их общих профессиональных компетентностей.

Таким образом, актуализация жизненного познавательного опыта студентов способствует совершенствованию обучения. Являясь важнейшим компонентом структуры личности будущего специалиста, жизненный опыт обладает уникальными ценностями с различных точек зрения:

– *организационной* – как средство организации процесса обучения в зависимости от выявленного содержания жизненного познавательного опыта студентов, сам опыт при этом также становится педагогически организованным;

– *воспитательной* – содействует развитию личности студента, повышает интерес к обучению, способствует появлению у студентов стремления пристальнее всматриваться в жизнь, накапливать и систематизировать сведения, приобретаемые из различных источников, проверять содержание своего индивидуального опыта научным знанием, и, следовательно, сознательно осваивать содержание образования;

– *интеллектуально-развивающей* – способствует динамике смысловых процессов, так как смысл является единицей опыта человека, а также развитию научного мышления у будущих специалистов;

– *познавательной* – в качестве основы познавательного процесса помогает критическому переосмыслению студентами собственных жизненных впечатлений, их систематизации, способствует самостоятельной аналитико-синтетической деятельности, формированию новых понятий и установлению закономерностей, при этом преодолевается формализм и вербализм знаний;

– *мировоззренческой* – опора на жизненный познавательный опыт в процессе обучения способствует готовности к овладению студентом смежными дисциплинами, формированию целостного представления об изучаемых предметах и явлениях, созданию гармоничной, внутренне непротиворечивой картины мира, объединяющей в себе содержание житейского опыта студента и научного знания.

– *прикладной* – усиливает личностную значимость образовательного материала, содействует развитию личностно-профессиональных качеств будущего специалиста, обеспечивает готовность человека к применению усвоенных знаний в жизни.

Выявленная ценность жизненного познавательного опыта студентов ставит перед вузовским преподавателем задачу педагогического управления процессом его актуализации, поиск наиболее оптимальных психолого-педагогических условий совершенствования образовательного процесса в высшей школе, необходимость разработки комплексной модели включения жизненного опыта в каждый этап процесса обучения.

#### Библиографический список

1. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000.
2. Сенько, Ю.В. Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся / Ю.В. Сенько, В.Э. Тамарин. – М.: Знание, 1989.
3. Рубинштейн, С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. – М.: Наука, 1997
4. Gendlin, E.T. The significance of felt meaning [Э/п] // R. Cormier, E. Chinn & RH Lineback (Eds.), Encounter: An introduction to philosophy, 1970. Р/д: [http://www.focusing.org/gendlin/docs/gol\\_2084.html](http://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2084.html)
5. Гуссерль, Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии // Философия XX века. Хрестоматия / сост. В.А. Сакутин, М.В. Казмирук. – Владивосток: Мор. гос. ун-т им. адм. Г.И. Невельского, 2004.
6. Скаткин, М.Н. Формализм в знаниях учащихся и пути его преодоления // Вопросы советской дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.
7. Кудрявцев, Т.В. Опыт в педагогике и психологии // Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / под ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова и др. – М.: Сов. Энциклопедия, 1966. – Т. 3.
8. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
9. Богдановская, И.М. Компетентность как субъектно-деятельностный потенциал успешности решения профессиональных и жизненных задач / И.М. Богдановская, Н.Н. Королева, А.Н. Кошелева, Ю.Л. Проект // В мире научных открытий. – 2010. – № 3. – Ч. 4.

#### Bibliography

1. Senko, Y.V. The humanitarian foundation of teacher education: Lectures: text. tool for students. Ped. Textbook. institutions. - M.: Academia, 2000.
2. Senko, Y.V. Education and life educational experience of students / U.V. Senko, V.E. Tamarin. - M.: Znaniye, 1989.
3. Rubinstein, S.L. Selected philosophical and psychological works. Fundamentals of ontology, logic and psychology. – Moscow: Nauka, 1997.
4. Gendlin, E.T. The significance of felt meaning [E/r] // R. Cormier, E. Chinn & RH Lineback (Eds.), Encounter: An introduction to philosophy, 1970. Access mode: [http://www.focusing.org/gendlin/docs/gol\\_2084.html](http://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2084.html)
5. Husserl, E. Ideas to Pure Phenomenology and Phenomenological Philosophy // Philosophy of the XX century. Reader / Comp. V.A. Sakutin, M.V. Kazmiruk. - Vladivostok: Mohr. state. Univ them. adm. G.I. Nevelsky, 2004.
6. Skatkin, M.N. Formalism in the students' knowledge and ways to overcome // Questions soviet didactics, Ed. M.N. Skatkin. – Moscow: APS of the RSFSR Academy. – 1950.
7. Kudryavtsev, T.V. Experience in pedagogy and psychology // Educational Encyclopedia. In 4 Vols, ed. I.A. Kairova, F.N. Petrov and others – M.: Sov. Encyclopedia, 1966. – Т. 3.
8. Zimnyaya, I.A. Key competencies - the result of a new paradigm of modern education // Higher education today. – 2003. – № 5.
9. Bogdanovsky, I.M. Competence as it is subject-activity potential of success of the decision of professional and vital problems / I.M. Bogdanovsky, N.N. Koroleva, A.N. Koshelev, J.L. Project // In the world of discoveries. – 2010. – № 3.

Статья поступила в редакцию 15.04.2011

УДК 378

#### Sapegina N.V. HIERARCHICAL STRUCTURE AND WEIGHTING COEFFICIENT IN RATING OF PROGRESS.

The paper present a method of hierarchical structure on the basis of which a final rating of progress is forming. We use a particular rating of progress of different educational kind of activities and indicate the algorithm of determination of vector of priorities (of weighting coefficients) of particular educational kind of activities (relatively a final result on the basic of inquiry of experts). Results are illustrated by numerical calculations.

**Key words:** rating of progress, hierarchical structure, weighting coefficient, ranking, priority vector, matrix of comparisons.

**Н.В. Сапегина, асп. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: sapegina.nata@gmail.com**

## ИЕРАРХИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА И ВЕСОВЫЕ КОЭФФИЦИЕНТЫ В РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКЕ УСПЕВАЕМОСТИ

В работе описан способ выявления иерархической структуры, на основе которой формируется итоговая рейтинговая оценка успеваемости из частных рейтинговых оценок успеваемости по различным учебным видам деятельности студента, и приведен алгоритм определения вектора приоритетов (весовых коэффициентов) частных учебных видов деятельности относительно итогового результата на основе опроса экспертов. Результаты иллюстрируются численным расчетом.

**Ключевые слова:** рейтинговая оценка успеваемости, иерархическая структура, ранжирования, весовые коэффициенты, вектор приоритетов, матрица сравнений.

Для контроля успеваемости студентов в вузах все чаще используются рейтинговые системы оценки. Итоговая рейтинговая оценка успеваемости (ИРОУ) студента формируется на основе частных рейтинговых оценок успеваемости (ЧРОУ) по различным видам учебной деятельности. ЧРОУ образуют иерархическую структуру и вносят различный вклад в ИРОУ. Для построения ИРОУ необходимо определить иерархическую структуру и найти удельные веса всех ЧРОУ в итоговой оценке. Ключевые виды деятельности студента в течение учебного промежутка времени, по которым формируется ИРОУ, частично отражены в Государственных образовательных стандартах по специальностям и направлениям, учебных планах, а также могут быть выявлены на основе результатов анкетирования преподавателей.

В данной работе для выявления ведущих видов деятельности студента в семестре и определения их вклада в РОУ проведено анкетирование преподавателей, состоящее из двух этапов. На первом этапе анкетирования было предложено выделить основные виды учебной деятельности студента в семестре и ранжировать их по значимости вклада в РОУ. В результате первого этапа анкетирования получено некоторое множество мнений экспертов, представленных в виде ранжированного ряда выделенных ими факторов. Набор и количество выделенных экспертом факторов отражают его субъективное мнение и поэтому изначально не фиксируются. Для обработки информации, полученной на первом этапе анкетирования, разработан алгоритм, учитывающий её особенности.

Алгоритм обработки данных первого этапа анкетирования:

1. Для последующего анализа отобрать анкеты с совпадающими ключевыми видами деятельности без учета их ранжирования.
2. Вычислить коэффициент конкордации Кендалла, измеряющий тесноту связи мнений экспертов [1]. Значения коэффициента конкордации Кендалла  $\hat{W} = 0$  и  $\hat{W} = 1$  отвечают значениям полного отсутствия связи во мнениях экспертов и полного совпадения мнений исследуемой группы экспертов, соответственно. Приемлемым значением коэффициента конкордации Кендалла принято считать  $\hat{W} \geq 0,7$ . Если значение коэффициента конкордации  $\hat{W} < 0,7$ , то следует, по возможности, сформировать группу согласованных мнений, исключая те мнения, которые отклоняются от мнения всей группы в наибольшей степени. Для дальнейшей обработки использовать только согласованную группу мнений, представленную в виде ранжирований.
3. Оценить значимость полученного результата [1].
4. Построить итоговое ранжирование, отражающее мнение всех преподавателей, входящих в согласованную группу методами Кондорсе [2], Борда [3] и медианы Кемени [4]. Сравнить полученные результаты и выявить возможные причины разногласия по данным методам.

В результате обработки данных первого этапа анкетирования выделены основные виды учебной деятельности сту-

дента в семестре и получено итоговое ранжирование, отражающее мнение группы экспертов (опрошенных преподавателей). Второй этап анкетирования проведен с целью получения матрицы сравнений факторов, выделенных по итогам первого этапа анкетирования, и определения на её основе по методу Т. Саати [5] количественного вклада (веса) каждого фактора в РОУ студента в семестре. Анкеты для второго этапа анкетирования разработаны на основе результатов первого этапа анкетирования и метода Т. Саати – метода получения матрицы сравнений с помощью анкетирования. В ходе второго этапа анкетирования преподавателям было предложено провести попарное сравнение ранжированного множества факторов в терминах доминирования одного фактора над другим. Использование результатов обработки данных первого этапа анкетирования значительно упростило заполнение анкет второго этапа, так как экспертам предъявлялось уже упорядоченное множество выбранных факторов и это, в свою очередь, позволило снизить внутреннюю несогласованность мнений опрашиваемого эксперта. На втором этапе анкетирования были получены матрицы сравнений по шкале Саати, являющиеся обратно симметричными матрицами с единицами на главной диагонали. Заменяя каждую такую матрицу вектором, составленным из её элементов расположенных над главной диагональю, можно существенно упростить обработку данных второго этапа анкетирования. Приведем соответствующий алгоритм обработки.

**Алгоритм обработки данных второго этапа анкетирования:**

1. Для каждой матрицы сравнений вычислить отношение согласованности (ОС) [5]. Далее обрабатывать матрицы с приемлемым ОС ( $ОС \leq 0,2$ ).
2. С помощью коэффициента конкордации Кендалла определить согласованность мнений экспертов, представленных в виде векторов, соответствующих матрицам с приемлемым ОС. Построить группу векторов, имеющих  $\hat{W} > 0,7$ .
3. Оценить значимость полученного результата [1].
4. Итоговое мнение определить, вычисляя следующие величины: среднее арифметическое, медиану рангов, медиану Кемени. Сравнить полученные результаты и выявить возможные причины разногласия.
5. По полученному вектору восстановить матрицу сравнений и на её основе по методу Саати [5] вычислить вектор приоритетов (весов).

**Результаты обработки данных проведенного анкетирования**

Автором разработано анкетирование, состоящее из двух этапов и алгоритмы обработки результатов данных анкет, приведенные выше. При этом были учтены требования, предъявляемые к анкетам [6], и возможные ошибки, допускаемые при проведении экспертного опроса [7]. Анкетирование проводилось на факультете математики и информатики Алтайской государственной педагогической академии (АлтГПА). В анкетировании принимали участие преподаватели

факультета, проводящие занятия по дисциплинам, при изучении которых студенты выполняют схожие виды работ.

#### Результаты обработки данных полученных на первом этапе анкетирования

В первом этапе анкетирования приняли участие 20 преподавателей, проводящих занятия по дисциплинам математического и информационного профиля. 13 из 20 опрошенных преподавателей в качестве ключевых факторов, влияющих на итоговую оценку успеваемости студентов, выделили следующие виды учебной деятельности, порядок которых был заранее зафиксирован:  $O_1$  - посещение лекций,  $O_2$  - работа на практических занятиях,  $O_3$  - сдача экзамена (зачета),  $O_4$  - выполнение контрольных аудиторных работ (лабораторных работ),  $O_5$  - выполнение домашних (индивидуальных) работ. 11 преподавателей из 13 представили свои мнения относительно степени влияния выделенных факторов на итоговую оценку успеваемости в виде ранжирований, а 2 преподавателя отметили, что порядок значимости выделенных факторов зависит от индивидуальных особенностей студентов, следовательно, ранжирование будет меняться от студента к студенту. Таким образом, по результатам первого этапа анкетирования были получены ранжирования, которые представлены в виде матрицы

$$A_0 = \begin{pmatrix} 2 & 2 & 4,5 & 4,5 & 2 \\ 1 & 2 & 5 & 4 & 3 \\ 1 & 2 & 5 & 4 & 3 \\ 5 & 3 & 1 & 2 & 4 \\ 2,5 & 2,5 & 5 & 3,5 & 3,5 \\ 5 & 4 & 1 & 2 & 3 \\ 1 & 2 & 5 & 4 & 3 \\ 5 & 4 & 2 & 3 & 1 \\ 3 & 2 & 5 & 4 & 1 \\ 3 & 1 & 5 & 4 & 2 \\ 4 & 1 & 5 & 3 & 2 \end{pmatrix}$$

Из представленной матрицы видно, что мнения 4, 6, 8 экспертов существенно отличаются от мнений всей оставшейся группы экспертов. Таким образом, результирующее ранжирование определено на основе мнений экспертов, представленных в матрице  $A_{468}$ , полученной из матрицы  $A_0$  исключением 4, 6, 8 строк.

Для подтверждения этого факта полученные данные обработали по приведенному ранее алгоритму.

Коэффициент конкордации Кендалла для матрицы  $A_0$   $\hat{W}_{A_0}(11) = 0,1895$ , не является приемлемым. Мнения, представленные матрицей  $A_0$ , «слабо» согласованы по шкале Чеддока [8]. Коэффициент конкордации Кендалла для матрицы  $A_{468}$   $\hat{W}_{A_{468}}(8) = 0,7222$ , т.е. эти мнения имеют высокую согласованность по шкале Чеддока [8] и полученное значение согласованности является приемлемым.

Для определения достоверности полученного результата мы воспользовались методикой указанной в работе [1]. Критическое (табличное) значение статистики при уровне значи-

мости  $\alpha = 0,05$ . В ней количество строк соответствует количеству ранжирований (мнений), представленных преподавателями, а количество столбцов – количеству ранжируемых элементов (выделенных факторов). Если факторы имеют одинаковую значимость, то каждому из них присваивается ранг, равный среднему арифметическому порядковых номеров, которые получили одинаково оцененные факторы. Например, первый эксперт (строка 1 матрицы  $A_0$ ) считает, что факторы  $O_1$ ,  $O_2$ ,  $O_5$  равнозначны между собой и являются наиболее важными среди всех перечисленных факторов, следовательно, их порядковые номера – 1, 2, 3, а их ранги

$$\frac{1+2+3}{3} = 2$$

Факторы  $O_3$ ,  $O_4$  – менее значимы, чем факторы  $O_1$ ,  $O_2$ ,  $O_5$ , но при этом фактор  $O_3$  равноценен фактору  $O_4$  и их порядковые номера – 4, 5, значит, их ранги

$$\frac{4+5}{2} = 4,5$$

$$A_{468} = \begin{pmatrix} 2 & 2 & 4,5 & 4,5 & 2 \\ 1 & 2 & 5 & 4 & 3 \\ 1 & 2 & 5 & 4 & 3 \\ 2,5 & 2,5 & 5 & 3,5 & 3,5 \\ 1 & 2 & 5 & 4 & 3 \\ 3 & 2 & 5 & 4 & 1 \\ 3 & 1 & 5 & 4 & 2 \\ 4 & 1 & 5 & 3 & 2 \end{pmatrix}$$

мости  $\alpha = 0,05$ , соответствующее 8 мнениям экспертов и 5 ранжируемым элементам  $S_k = 183,7$ , а экспериментальное (полученное в результате расчетов)  $S_0 = 442$ .  $S_0 > S_k$ . Следовательно, можно сделать вывод о значимости полученного результата на уровне 0,05.

Из матрицы  $A_{468}$  видно, что в результирующем ранжировании фактор  $O_3$  – занял последнее место (иметь ранг 5),  $O_4$  – предпоследнее (ему соответствует ранг 4), так как большинство экспертов поставили фактор  $O_3$  на последнее место (приписали ему ранг 5), а фактор  $O_4$  на предпоследнее. Места трех оставшихся ранжируемых элементов, в итоговом ранжировании без использования специальных методов определить затруднительно. Для установления этих мест и подтверждения нахождения факторов  $O_4$ ,  $O_3$  на 4 и 5 местах в итоговом ранжировании соответственно были использованы метод Кондорсе (правилом Колленда [2]), по которому получено ранжирование:  $O_2, O_5, O_1, O_4, O_3$ , и метод Борда [3]:  $O_2, O_5, O_1, O_4, O_3$ .

Для определения результирующего ранжирования вычислили медиану Кемени по методу, изложенному в работе [4]. Для этого:

- Для каждого ранжирования из матрицы  $A_{468} = |a_{ij}^{(468)}|$  построили матрицы отношений  $P^{(i)} = |p_{jk}^{(i)}|$ ,  $i = \overline{1,8}$ ,  $j, k = \overline{1,5}$  следующим образом

$$p_{jk}^{(i)} = \begin{cases} 0, & \text{если } a_{ij}^{(468)} \sim a_{ik}^{(468)} \\ 1, & \text{если } a_{ij}^{(468)} \succ a_{ik}^{(468)} \\ -1, & \text{если } a_{ij}^{(468)} \prec a_{ik}^{(468)} \end{cases}, \quad i = \overline{1,8}, j, k = \overline{1,5}$$

- Для определения мер близости предложенных ранжирований по полученным матрицам отношений составлена матрица потерь

$$R = \| r_{jk} \|, \quad j, k = \overline{1,5}, \quad r_{jk} = \sum_{i=1}^8 d_{jk}^{(i)}, \quad d_{jk}^{(i)} = \begin{cases} 0, & \text{если } p_{jk}^{(i)} = 1 \\ 1, & \text{если } p_{jk}^{(i)} = 0, \text{ где } j, k = \overline{1,5} \text{ и } j \neq k \\ 2, & \text{если } p_{jk}^{(i)} = -1 \end{cases}$$

$$\text{Если } j=k, \text{ то } d_{jk}^{(i)} = 0$$

- С помощью эвристического алгоритма вычислили медианы Кемени.

В результате получили ранжирование  $O_2, O_3, O_1, O_4, O_5$ .

Итоговые ранжирования, отражающие мнения всей группы опрошенных преподавателей, полученные методами Борда, Кондорсе, медианы Кемени совпали. Таким образом, с учетом принятого ранее обозначения, по результатам обработки данных первого этапа анкетирования получили следующее ранжирование, отражающее мнение опрошенных преподавателей, относительно влияния выделенных ими факторов на оценку успеваемости студентов факультета математики и информатики АлтГПА по дисциплинам математического и информационного профиля: работа на практических занятиях; выполнение домашних работ (индивидуальных работ); посещение лекций; выполнение контрольных работ; сдача экзамена (зачета). Полученное ранжирование представлено в порядке убывания влияния на оценку успеваемости студента в семестре.

**Результаты обработки данных полученных на втором этапе анкетирования**

$$C = \begin{pmatrix} 7 & 5 & 5 & 3 & 3 & 7 & 5 & 5 & 5 & 7 \\ 3 & 5 & 3 & 5 & 9 & 5 & 5 & 3 & 3 & 5 \\ 5 & 7 & 7 & 9 & 7 & 5 & 7 & 5 & 5 & 9 \\ 3 & 3 & 3 & 5 & 3 & 3 & 7 & 3 & 7 & 7 \\ 3 & 3 & 3 & 3 & 3 & 5 & 5 & 3 & 3 & 3 \\ 3 & 3 & 5 & 7 & 5 & 5 & 7 & 5 & 5 & 3 \\ 7 & 7 & 5 & 3 & 7 & 5 & 5 & 5 & 3 & 9 \\ 5 & 3 & 5 & 5 & 3 & 5 & 3 & 7 & 5 & 5 \\ 3 & 3 & 3 & 5 & 3 & 3 & 5 & 5 & 5 & 5 \\ 3 & 5 & 3 & 3 & 5 & 3 & 3 & 3 & 3 & 3 \\ 5 & 3 & 5 & 3 & 5 & 5 & 3 & 3 & 5 & 5 \\ 5 & 7 & 5 & 3 & 7 & 5 & 5 & 3 & 3 & 3 \\ 3 & 3 & 9 & 3 & 9 & 9 & 3 & 3 & 7 & 3 \\ 3 & 5 & 5 & 3 & 3 & 7 & 3 & 7 & 7 & 5 \\ 3 & 3 & 3 & 3 & 3 & 3 & 3 & 3 & 3 & 3 \\ 5 & 7 & 3 & 3 & 7 & 3 & 3 & 3 & 3 & 3 \\ 3 & 3 & 5 & 5 & 3 & 3 & 5 & 5 & 5 & 3 \\ 3 & 5 & 3 & 5 & 3 & 3 & 5 & 3 & 3 & 3 \\ 3 & 7 & 5 & 5 & 7 & 3 & 7 & 3 & 5 & 7 \end{pmatrix}$$

Во втором этапе анкетирования приняли участие 19 опрошенных на первом этапе анкетирования преподавателей факультета математики и информатики АлтГПА. По результатам второго этапа получили матрицы, отражающие мнения преподавателей относительно степени доминирования одного выделенного фактора над другим. Каждой полученной матрице поставили в соответствие вектор, и для простоты восприятия все полученные векторы представили виде матрицы  $S$ , в которой количество строк соответствует количеству экспертов (опрошенных преподавателей), а количество столбцов – количеству проведенных сравнений выделенных видов деятельности.

Для каждой полученной в результате анкетирования матрицы определим отношения согласованности. Мнения преподавателей с приемлемым ОС ( $ОС \leq 0,2$ ) представим в виде матрицы  $C_0$ .

$$Q = \begin{pmatrix} 0 & 31 & 12 & 43 & 27 & 28 & 28 \\ 31 & 0 & 33 & 32 & 16 & 33 & 25 \\ 12 & 33 & 0 & 41 & 25 & 18 & 30 \\ 43 & 32 & 41 & 0 & 16 & 41 & 25 \\ 27 & 16 & 25 & 16 & 0 & 25 & 21 \\ 28 & 33 & 18 & 41 & 25 & 0 & 30 \\ 28 & 25 & 30 & 25 & 21 & 30 & 0 \end{pmatrix} \begin{matrix} s_i \\ 169 \\ 170 \\ 159 \\ 198 \\ 130 \\ 175 \\ 159 \end{matrix}$$

Коэффициент конкордации Кендалла для матрицы  $C_0$   $\hat{W}_{C_0}(9) = 0,5169$ , это значение свидетельствует о «заметной» по шкале Чеддока [8] согласованности мнений представленных матрицей  $C_0$ , но не является приемлемым для получения среднего мнения комиссии опрошенных преподавателей. Сформируем группу мнений  $C_{38}$ , с приемлемым коэффициентом конкордации Кендалла  $\hat{W}_{C_{38}}(7) = 0,7731$ . Полученное значение коэффициента конкордации свидетельствует о «высокой» по шкале Чеддока [8] тесноте связи мнений, представленных матрицей  $C_{38}$ .

Результирующее мнение группы экспертов по матрице  $C_{38}$  определим с помощью среднего арифметического, округляя полученные значения до целой части, медианы рангов и медианы Кемени.

Для определения среднего мнения группы мнений преподавателей с помощью метода медианы Кемени выполним следующие действия [4]:

- Мнения преподавателей относительно степени доминирования одного выделенного фактора над другим, отраженные

в матрице  $C_{38} = \left| c_{ij}^{38} \right|$  представим в виде матриц отношений  $B^{(i)} = |b_{jk}^{(i)}|$ ,  $i = \overline{1,7}$ ,  $j, k = \overline{1,10}$ , где

$$b_{jk}^{(i)} = \begin{cases} 0, & \text{если } c_{ij} \sim c_{ik} \\ 1, & \text{если } c_{ij} \succ c_{ik} \\ -1, & \text{если } c_{ij} \prec c_{ik} \end{cases}, \quad i = \overline{1,7}, j, k = \overline{1,10}$$

- Составим квадратную матрицу  $Q = |q_{lt}|$ ,  $l, t = \overline{1,7}$  (порядка 7) попарных расстояний для множества бинарных отно-

шений, представленных матрицами  $B^{(i)} = |b_{jk}^{(i)}|$ ,  $i = \overline{1,7}$ ,  $j, k = \overline{1,10}$ , где  $q_{lt} = \frac{1}{2} \sum_{j,k=1}^{10} |b_{jk}^l - b_{jk}^t|$ .

- В соответствии с определением медианы Кемени определим строчные суммы  $s_i$ ,  $i = \overline{1,7}$  для матрицы  $Q$ . Номер строки с наименьшей строчной суммой соответствует номеру мнения преподавателя, которое является медианой Кемени для предложенной группы мнений. Так как наименьшей строчной суммой для матрицы  $Q$  является  $s_5 = 130$ , то медианой Кемени для группы мнений представленных матрицей  $C_{38}$  является вектор  $c_5 = (3,3,3,3,3,3,3,3,3,3)$ .

Средние мнения, представленные в виде векторов, полученные в результате вычисления среднего арифметического  $c_{CPA} = (3,4,3,4,3,3,4,3,3,3)$ ,

медианы рангов  $c_{MP} = (3,3,3,5,3,3,5,3,3,3)$

и медианы Кемени  $c_{MK} = (3,3,3,3,3,3,3,3,3,3)$  отличаются по некоторым показателям. Необходимо было определить, какой из полученных векторов выбрать в качестве итогового мнения комиссии экспертов и насколько отличаются между собой векторы приоритетов, полученные на основе векторов  $c_{CPA}$ ,  $c_{MP}$ ,  $c_{MK}$ .

По итоговым векторам  $c_{CPA}$ ,  $c_{MP}$ ,  $c_{MK}$  восстановим матрицы сравнений. Матрица, соответствующая вектору  $c_{MK}$ , полученному с помощью медианы Кемени, имеет приемлемое отношение согласованности. Это следует из определения медианы Кемени [4] и условия отбора группы векторов для построения итогового вектора, отражающего «среднее» мнение группы опрошенных преподавателей (см. алгоритм обработки данных второго этапа анкетирования п.1). Вычислим ОС для матрицы соответствующей вектору  $c_{CPA}$   $OC = 0,0974$ , и для матрицы, соответствующей вектору  $c_{MP}$   $OC = 0,0793$ .

Получили приемлемые значения ОС для обеих матриц. Следовательно, все векторы могут быть использованы для определения вектора приоритетов ключевых видов деятельности студентов, выделенных преподавателями в ходе анкетирования.

Определим векторы приоритетов на основе матриц сравнений, восстановленных по каждому из векторов  $c_{CPA}$ ,  $c_{MP}$ ,  $c_{MK}$  следующим образом. Для каждого вектора  $c_{CPA}$ ,  $c_{MP}$ ,  $c_{MK}$  построим матрицу сравнений и вычислим соответствующий ей вектор весов по методу Т. Саати [5]:

$v_{CPA} = (0,803; 0,4771; 0,2825; 0,1902; 0,1077)$

$v_{MP} = (0,7864; 0,5013; 0,2935; 0,1871; 0,0959)$ ,

$v_{MK} = (0,7695; 0,4958; 0,3195; 0,2059; 0,1327)$ .

Нормализуя полученные векторы, получаем:

$w_{CPA} = (0,43; 0,26; 0,15; 0,1; 0,06)$ ,

$w_{MP} = (0,42; 0,27; 0,16; 0,1; 0,05)$ ,

$w_{MK} = (0,4; 0,26; 0,17; 0,1; 0,07)$ .

Получили, что весовые коэффициенты, соответствующие одному виду деятельности, представленные в виде одноименных координат различных векторов, отличаются друг от друга лишь на сотые доли. Это позволяет предположить, что для определения итогового мнения можно использовать любой из рассмотренных методов: вычисление среднего арифметического, медианы рангов и медианы Кемени. Так как применение среднего арифметического в порядковых шкалах некорректно [9, 10], а использование медианы рангов малоинформативно в силу очень грубой оценки [10], то в качестве среднего значения выбираем вектор, полученный с помощью медианы Кемени. По мнению Б.Г. Литвака [4], он более адекватно отражает реальность в сравнении с другими, рассматриваемыми в данной работе, методами. Тогда результирующим вектором приоритетов является вектор  $w = (0,4; 0,26; 0,17; 0,1; 0,07)$ .

Таким образом, в итоге проведенного автором на факультете математики и информатики АлтГПА анкетирования получены следующие результаты. Опрашиваемые преподаватели, проводящие занятия по дисциплинам математического и информационного профиля выделили ключевые факторы, в наибольшей степени влияющие на оценку успеваемости студентов в семестре. Выделенные факторы ранжированы в порядке убывания влияния на ИРОУ: 1) работа на практических занятиях; 2) выполнение домашних (индивидуальных) работ; 3) посещение лекций; 4) выполнение контрольных работ; 5) сдача экзамена (зачета).

Для приведенного ранжирования получили вектор приоритетов  $w = (0,4; 0,26; 0,17; 0,1; 0,07)$ , отражающий весовой вклад ЧРОУ, по каждому из перечисленных видов деятельности в ИРОУ.

Заметим, что полученный в результате проведенного нами анкетирования вектор приоритетов не является универсальным. Он отражает всего лишь мнение конкретной группы людей в конкретных условиях и будет меняться в зависимости от выбора экспертной группы, специфики предмета и т. д. В тоже время приведенное автором анкетирование и алгоритмы обработки его этапов являются достаточно универсальными. Данное анкетирование можно проводить не только для опре-

деления иерархической структуры ИРОУ студента и определения весового вклада ЧРОУ в ИРОУ. Его можно использовать в любой ситуации, когда необходимо выделить иерархическую структуру и определить весовой вклад компонент нижнего уровня в компоненты вышестоящего уровня рассматриваемой иерархии.

Для обработки результатов анкетирования автором в среде MatLab созданы функции, позволяющие: вычислить коэффициент конкордации Кендалла; определить итоговое ранжи-

рование по методу Борда; найти медиану Кемени; подсчитать ОС; определить вектор приоритетов. Использование данных функций позволяет значительно сократить вычислительную работу, проводимую при обработке данных проведенного анкетирования.

Автор выражает благодарность преподавателям факультета математики и информатики АлтГПА, за участие в анкетировании.

#### Библиографический список

1. Прикладная статистика. Основы эконометрики: учебник для вузов: в 2 т. – Т. 1. / Айвазян С.А., Мхитарян В.С. Теория вероятностей и прикладная статистика. – М.: Юнита-Дана, 2001.
2. Теория принятия решений - <http://www.dep805.ru/education/tpr/t7.pdf>
3. Bury, H. Kemeny's median algorithm. Application for determining group judgment / H. Bury, D. Wagner // CSM'2002. July 15-17, 2002, IIASA, Laxenburg, Austria.
4. Литвак, Б.Г. Экспертная информация: методы получения и анализа. – М.: Радио и связь, 1982.
5. Саати, Т. Принятие решений. Метод анализа иерархий. – М.: Радио и связь 1993.
6. Энциклопедия социологии <http://slovari.yandex.ru/dict/sociology/article/soc/soc-0055.htm>
7. Литвак, Б.Г. Экспертные технологии управления. – М.: Дело, 2004.
8. Сизова, Т.М. Статистика: учебное пособие. – СПб.: СПбГУ ИТМО, 2005.
9. Шаповалов, А.А. Аз и Буки педагогической науки: введение в педагогическое исследование. – Барнаул: БГПУ. 2002.
10. Полещук, О.М. Методы представления информации в виде совокупности терм-множеств в ПОСП // Лестной вестник. – 2002. – № 5.

#### Bibliography

1. Applied Statistics. Foundations of econometrics: a textbook for high schools : In 2 m. 2 nd ed., Corr. – Т. 1. / Aivazian SA, Mkhitaryan VS Probability theory and applied statistics. – Moscow : Unity Dana, 2001.
  2. Decision theory – <http://www.dep805.ru/education/tpr/t7.pdf>
  3. Bury, H. Kemeny's median algorithm. Application for determining group judgment / H. Bury, D. Wagner // CSM'2002. July 15-17, 2002, IIASA, Laxenburg, Austria.
  4. Litvak, B.G. Expert Information: Methods of obtaining and analyzing. – M.: Radio and Communications, 1982.
  5. Saaty, T. Decision-making. The method of analysis of hierarchies. – M.: Radio and Communication, 1993.
  6. Encyclopedia of Sociology <http://slovari.yandex.ru/dict/sociology/article/soc/soc-0055.htm>
  7. Litvak, B.G. Expert technology management. – M.: Delo, 2004.
  8. Sizov, T.M. Statistics: Textbook. – St.: ITMO, 2005.
  9. Shapovalov, A.A. Az Buki and pedagogy: An introduction to pedagogical research. – Barnaul: BSPU, 2002.
  10. Poleschuk, O.M. Methods of presenting information as a set of term-sets in the POSP / Flattering Gazette. – 2002. – № 5.
- Статья поступила в редакцию 15.04.2011*

## Раздел 3

# КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

ЛИДИЯ ПАВЛОВНА ГЕКМАН – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусства (г. Барнаул)

ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА – кандидат культурологии, доцент, проректор по научной работе АлтГАКИ (г. Барнаул)

УДК 316.344.42:316.344.3

*Aksenov P. V.* **ELITE EDUCATION AS A FACTOR IN THE FORMATION OF AN INTELLECTUAL ELITE.** The intellectual elite is one of the most important and simultaneously one of the complex formations of elite configuration. Its degree of «intellectual» is largely dependent on the level of education. The paper deals with the dividing line between elite and elitist education. The entire educational system is presented in the form of two corridors - for the elite and for the masses, which are separated by insurmountable socio-cultural barriers.

**Key words:** intellectual elite, corridor of elite, elite, elitist, mass education, elite education, brain drain, stratification, social elevator.

*П.В. Аксенов, аспирант КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: pavel\_aksenov@mail.ru*

## ЭЛИТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ

Интеллектуальная элита является одним из важных и одновременно одним из сложных образований элитной конфигурации. Степень ее «интеллектуальности» во многом зависит от уровня ее образования. В статье проводится водораздел между элитным и элитарным образованием. Вся образовательная система предстает в виде двух коридоров – для элиты и для массы, которые отделены друг от друга непреодолимыми социокультурными барьерами.

**Ключевые слова:** интеллектуальная элита, элитный коридор, элитный, элитарный, массовое образование, элитное образование, утечка мозгов, стратификация, социальный лифт.

В современную постиндустриальную информационную эпоху важное место занимает образовательный процесс. От того насколько адаптирован отдельно взятый индивид к быстро меняющимся тенденциям в обществе зависит его конкретное положение в нем. Проблема социальной дифференциации посредством образовательной системы, приобретает сегодня особый интерес, так как является одной из главных в общественной стратификации и социальной мобильности. Особое значение для нас представляет образование представителей современной интеллектуальной элиты, которое совместно с воспитанием и окружающей средой формирует их сознание, умение особо мыслить, их интеллектуальный и морально-нравственный облик. Появляется возможность проследить процесс становления и воспроизводства этого сознания, увидеть связь между общественной дифференциацией и уровнем образовательных учреждений, в которых проходит становление будущей элиты. В результате значимости этого явления начало синтезироваться новое неизвестное до этого научное направление как «элитопедагогика». Инициаторами этого нововведения выступили отечественные элитологи Г.К. Ашин, П.Л. Карабушенко и др. Они осторожно относят ее к философии элитарного образования, пока опасаясь возводить ее в ранг прикладной науки. Несмотря на это им удалось обосновать значимость этого направления, предложить адекватные научно-теоретические подходы к исследованию, четко проследить зарождение этого явления, начиная с античной Греции, выявить исторические закономерности. Элитопедагогика «особенно интересна с точки зрения впитывания современными образовательными институтами традиций, накопленных многовековым опытом элитного образования» [1, с. 84], «элитопедагогика изучает генезис гениальной лично-

сти, т.е. процесс ее самовоспитания, а также анализ тех педагогических систем, которые позволяют ей раскрыть свое творческое начало» [2, с. 145].

Для начала разберемся в понятийном аппарате для максимально эффективного анализа системы образования элит. Сегодня это образование принято называть двумя терминами – элитное, либо элитарное. На практике их словоупотребление является неоднозначным и трактуется в различных смыслах, либо же они вообще представляются как синонимичные, что вносит путаницу в исследовательский анализ. Наиболее адекватной сегодня представляется точка зрения Г.К. Ашина на эту проблему. «Элитарное образование – говорит он – это образование для узкого круга, предназначенное для выходцев из знатных («элита крови») и наиболее состоятельных семей (элита богатства)» ... «Ясно, что элитарное образование – это закрытая система» [1, с. 83]. Оно является уделом выходцев из высших привилегированных классов и страт общества. Элитное же образование напротив, применимо к «такому типу высококачественного образования, которое носит открытый характер, т.е. им охвачены дети, отличающиеся высокими интеллектуальными способностями, выходцы из любых социальных слоев, классов, групп, где критерием отбора являются не знатность, богатство или связи, но именно интеллектуальные и иные качества личности, ее таланты» [1, с. 83]. Как мы видим, в размышлениях Ашина прослеживается деление на «элиту крови» и «элиту способностей», что соответствует двум альтернативным подходам социологии образования – элитаризму (социологии неравенства) и эгалитаризму (социологии равенства). Красной нитью через его труды проходит приверженность именно элитному открытому для всех образованию. Только таким способом можно получить высокоин-

интеллектуальную элиту с высокой моральной производной, что отвечает требованиям здоровой демократии. Но так ли это на самом деле?

Посредством образования происходит социализация индивида, причем оно адаптирует индивида к группе в соответствии с общим характером социальной структуры. Образовательная система при этом выполняет двойную функцию: она социализирует и селекционирует одновременно. От того к какой образовательной системе привержен индивид во многом зависит возможность его инкорпорации в элиту, так как система эта наряду с интеллектуальным развитием личности осуществляет и ее отбор по интеллектуальным показателям. Этот посыл в равной степени применим как элитному, так и элитарному образованию, так как и в том и в другом случае признается селективная направленность образовательной системы, посредством учета интеллектуальных качеств личности. Поэтому уже в школе «возникла раздвоенная, разделенная социально школьная система, направляющая поток детей в два коридора (то, что в коридор элиты попадала и некоторая часть детей рабочих, не меняя дела). Это – «школа капиталистического общества», новое явление в цивилизации» [3, с. 249]. Это только де-юре даже самая обычная школа является общей и равной для всех и детей и носит гордое имя «общеобразовательной», де-факто происходит разделение учеников и их дальнейшее прохождение по двум коридорам. В первый попадают те дети, которые интеллектуально превосходили своих одноклассников и продолжают идти по нему непрерывно повышая свой образовательный уровень, во второй – все остальные, кто не смог этого сделать и поэтому автоматически попадают в разряд массы. Это меритократическая трактовка селекции элиты в рамках концепции эгалитаризма является на первый взгляд справедливой, но даже она не признается большинством второго коридора (потому что кто захочет открыто признать свою несостоятельность), поэтому ее приходится искусно вуалировать, путем легитимации уже на первоначальной стадии формирования страт общества. Сама школа является инструментом культурной легитимации, так как формирует у людей массы определенную систему ценностей, формирует групповую лояльность, обеспечивает принятие индивидом его места в общественной иерархии.

Если рассматривать элитарное образование как институт, не смотря на приверженность к нему той или иной страны, то оно представляет собой самоценность. Элитарные учебные заведения воспитывают и образуют саму элиту, морально-нравственные аспекты личности, ее интеллект. «Здесь – говоря про элитарные школы Г.К.Ашин пишет – преподают высокочастотные педагоги, в старших классах порой – профессора, в классе всего несколько учеников, ... подход к ученику – строго индивидуальный, ... тут не только обеспечивается обучение по лучшим академическим программам, тут обучают хорошим манерам, в этих школах завязываются светские знакомства, полезные в дальнейшем в жизни. Ученикам стараются дать всестороннее развитие, и интеллектуальное, и физическое (в школе есть роскошные бассейны, поля для гольфа, теннисные корты). Подавляющее большинство выпускников таких школ поступают в элитные университеты» [4, с. 39]. Так выглядит элитарная школа, по окончании которой ученик, посредством достаточно богатого накопленного интеллектуального багажа, гарантированно поступает в элитарный университет, а после него гарантированно входит в состав элиты, концепт селекции при такой модели конечно же присутствует, но его доля ничтожно мала и до элитных кресел подбирается заявленное число учащихся.

Элитное образование является собой единый и непрерывный процесс, который помимо элитной школы и университета дополняется еще непрерывным самообразованием. Элитно лишь то образование, которое пройдено от начала до конца, образование, посредством которого индивид может инкорпорироваться в элиту, по достоинству называться этим словом в его полном меритократическом содержании. Дети элитной школы в отличие от детей общей средней школы получают фундаментальное классическое образование, посредством

которого складывается их менталитет, относящий их определенной духовно-интеллектуальной культуре. В незлитной обычной школе дается фрагментарное образование, не имеющее глубоких логических связей и последовательностей, поэтому детям такой школы часто приходится все постоянно учить и зазубривать. Их представление о культуре, равно как и знания, являются мозаичными и для человека массы этого вполне достаточно. С.Г. Кара-Мурза называет такую школу «полусредней практической» и заключает о ней, что «она активно формирует подростка как личность, в принципе несовместимую со школой для элиты. Переход в этот коридор означает не просто усилие, а этап саморазрушения сложившейся личности – разрушения и воспринятой системы знания, и метода познания, и стереотипа поведения» [3, с. 249].

Родители будущей элиты это четко понимают и поэтому стремятся во что бы то ни стало оградить своих отпрысков от второго незлитного коридора и подготовить им элитное место в общественной иерархии. Это нормальное желание любого родителя и поэтому говорить о эгалитаристическом строении общества необходимо с определенной долей условности. Интересное замечание по этому поводу британского журналиста газеты «The Sunday Times», который в одной из своих статей говорит: «Для стремительно растущей российской страты сверхбогачей отправление своих детей на учебу в английскую частную школу является такой же необходимостью, как и владение виллой в Сардинии и яхтой, плавающей на Карибском море. Но все же для большинства дорога в Итон, Харроу и Винчестер начинается с Московской школы эконмики ... – одной из элитнейших школ в России ... Определить ребенка в эту школу – знаковое событие. Попасть туда – все равно что стать членом особого клуба» [5].

Вместе с тем чистого элитаризма в природе не существует. Элите нужен (выражаясь британо-американской терминологией) впрыск свежей крови, она нуждается в своем постоянном обновлении за счет тех индивидов, которые смогли приложить сверхусилия и приблизиться к элите. На необходимость обновления элиты путем постепенного внедрения в ее состав элементов из более низших слоев указывали еще классики элитологии Г. Моска и Р. Михельс, предвосхищая опасность трансформации высшего слоя в замкнутую касту. Однако фактически доля этой свежей крови ничтожно мала и это факт, который необходимо признать, а не утопать в идеализированных представлениях. Социальный лифт работает лишь в элитарной вертикали, не допуская представителей второго коридора, что неизбежно приводит к эрозии элит, их декадансу и, как следствие, социокультурной стагнации. Если проанализировать биографию практически любого представителя современной политической элиты, то можно с легкостью зафиксировать, что «наиболее полно в профессиональных биографиях элита представляет собственный образовательный статус (наличие высшего образования, тип образования, ученые степени, опыт по повышению квалификации и др.), а также «символический капитал» (звания, награды, премии, изобретения и др.)» [6, с. 78]. А если углубится в эту биографию, то можно проследить непрерывный элитный образовательный процесс, в рамках которого уже началась инкорпорация в элиту, путем приобретения связей в элитной ученической и студенческой среде. Показательны в этом отношении сводные «рейтинги вузов по образованию представителей элиты государственного управления России», представленные в 2010 году независимым рейтинговым агентством «РейтОР». По данным агентства в состав управленческой элиты входят представители из 423 вузов страны. Рейтинг является до того подробным, что указываются даже те вузы из которых в состав элиты вошел хотя бы один человек (таковых добрая половина от общего числа). Бесспорными лидерами этого рейтинга стали хорошо известные всем МГУ им. Ломоносова и СПбГУ, а замыкает тройку лидеров МГИМО(У). Данные университеты, судя по статистическим данным, являются кузницей российской политической элиты. В конце рейтинга приводится образ статистически усредненного представителя современной политической элиты России: «это мужчина, ро-



дился в г. Москве, ему 52-53 года, окончил МГУ им. Ломоносова или СПбГУ, проходил срочную службу или служил в Советской Армии и других силовых ведомствах, имеет ученую степень кандидата экономических либо юридических наук, получил второе высшее образование (или еще учится) в Российской академии государственной службы при Президенте РФ» [7, с. 62].

Элитарное образование как уже говорилось, есть самоценность. Индивид, попавший в это интеллектуальное поле, развивается в нем, согласно концепции этого учебного заведения. Элитарный университет, зачисляя в свои ряды студентов, берет на себя ответственность за их подготовку, воспитывает и образовывает их как в русле передовых инновационных знаний, так и в системе глубокого философского видения первопричин (последнее, кстати, неприменимо к подавляющему большинству нынешней политической элиты). Качество элитарного образования в результате этого является одним из главных отличительных критериев от массового. Оно поэтому и уникально, что является уделом избранных, так как его крайне сложно получить, а степень закрытости и жесткий отбор говорят о его элитарной направленности. Кроме того «Сама идея элитности уже мобилизует в человеке те тайные духовные силы, которые при обычных условиях достаточно редко проявляются в индивиде, как целостной личности. Психологически относя себя к этой категории, мы уже на подсознательном уровне начинаем строительство особой учебной системы. Элитизация учебного заведения начинается именно с психологического и духовного уровней, а затем уже оформляется в материально-техническую базу» [2, с. 149].

Индивид, попавший в такое учебное заведение, априори становится представителем будущей элиты, впитывая и поглощая образ мыслей и образ действий, культивируемый в его стенах. Элитные университеты мира и России в частности, имеют за своими плечами вековую традицию воспитания элиты, у них своя субкультура, они по своему историческому определению являются именно элитарными и закрытыми для большинства. Элитарность включает в себя долю известного позитивного консерватизма, дани традициям, морально-нравственным и ценностным установкам. Однако доля «элитности» в малой степени в них все же присутствует. Происходит баланс между элитным и элитарным, но с большим перевесом в сторону последнего.

Для воспитания интеллектуальной элиты необходимо совмещение малой доли элитного и большей долей элитарного; одно невозможно без другого и наоборот. Казалось бы очевидным является то, что для повышения интеллектуального уровня и компетенции элиты в рамках эгалитарной демократии необходимо соблюдать баланс, поддерживать равновесие сил и включать в состав элиты достойных людей из всего спектра социальной системы. Однако с другой стороны, тотальная ликвидация элитаризма в образовательной среде и «усреднение» всех и вся приводит, в конечном счете, к вырождению элитарного духа нации, границы между человеком элиты и человеком массы окончательно размываются.

К сожалению сегодня ряду исследователей в области образовательных программ и процессов приходится констатировать кризис всей образовательной системы современной России. Из этого следует, что элитное образование, являясь частью общей системы образования, ждет та же участь, если не предпринять решительных мер. Причиной сложившейся ситуации и выходом из нее многие видят отсутствие здоровой политической воли и недостаточное бюджетное финансирование всей системы, начиная от детского сада и заканчивая Российской академией наук, что, безусловно, верно. Однако в контексте заявленной темы просматриваются альтернативные пути выхода из сложившегося кризиса.

Уже давно доказано, что кризис в системе образования неуклонно влечет за собой кризисы в социально-экономической, политической и, что самое негативное, – культурной сферах. Элитное образование, несмотря на то, что является частью более общей системы, при этом сохраняет свою элитарную независимость и автономию. Политическая воля

здесь успешно заменяется волей ректорского состава, а финансирование происходит не из федерального бюджета, а из бюджета родителей учащихся. Последнему аспекту в литературе уделяется довольно много внимания, оно критикуется с этих позиций. Элитное образование является далеко не общедоступным. Оплатить дорогостоящую учебу в элитных школах и университетах могут только представители из привилегированных страт общества, что лишний раз подтверждает элитарную направленность этих учреждений, так как по мере движения вниз по социальной лестнице в геометрической регрессии падают шансы на получение элитного образования. Даже взимая непомерную на первый взгляд плату за обучение, элитарные школы и университеты ничуть не теряют в спросе на свои образовательные услуги, так как в замен дают неопределенно больше – высочайшее качество образования. Более того, Г.К. Ашин приводит довольно любопытные сведения относительно платы за обучение в элитных университетах Европы и США. По его наблюдению в ряде университетов Северной Европы, а также ФРГ и Франции доминирует бесплатное элитное образование, так как государство покрывает все расходы на обучение, стараясь максимально высоко поднять конкурентоспособность своих университетов. В США же напротив – элитная образовательная система является наиболее дорогостоящей во всем мире. В ней могут учиться только дети состоятельных родителей, а также наиболее одаренные дети из малообеспеченных семей, которым выделяются гранты из гос. казны – яркий пример баланса элитного и элитарного (о чем говорилось выше). Казалось бы что привлекательность американских университетов должна быть на порядок ниже европейских. Налицо обратная тенденция: «обнаружилось, что европейская образовательная система все больше проигрывает американской системе, причем именно в элитном образовании, потребители которого заинтересованы прежде всего в качестве, а за ценой не постоют. Немецкие исследователи элитного образования в последние годы стали часто отмечать, что даже самые элитные университеты ФРГ, в том числе Берлинский, проигрывают в конкуренции с Гарвардом и другими элитными вузами США» [4, с. 34]. К этим словам остается только добавить, что высокая плата за обучение является очень действующим психологическим стимулом для детей и особенно для их родителей, что лишний раз подчеркивает тот факт, что ребенок действительно обучается в дорогом престижном университете. Все рассуждения относительно того, что представители привилегированной страты уже не знают куда девать свои деньги и поэтому позволяют себе и своим детям вычурные излишества, не имеют под собой никаких оснований. Люди, добившиеся высокого положения в обществе, заработавшие целые состояния и получившие признание как никто другой умеют считать деньги. После окончания американского элитарного университета выпускник может не утруждать себя поиском места работы, так как аскриптивно попадает в определенную элитарную структуру (в зависимости от своей специальности), где его заработная плата за первый месяц работы может полностью покрыть все расходы за время пребывания в таком элитарно-платном университете.

Таким образом, в условиях тотального недофинансирования общего образования (особенно это касается России), когда платными фактически являются даже обычные массовые школы, говорить о безвозмездности элитарно-платного образования не приходится. В противном случае его уровень снизойдет до уровня массовой образовательной системы, так как не сможет в полном объеме предоставлять действительно качественное образование. Если мыслить в категориях эгалитаризма и меритократии и допустить тот факт, что выпускник обычной массовой школы благодаря своим талантам и усердию достоин и способен стать студентом элитного университета, то тут появляется двойные интересы одной системы образования и другой, которые на определенном этапе общественного развития встречаются в одной точке. Проведенный водораздел между массовой и элитной средой образования продолжает нарастать и углубляться, образуя собой глубокую

интеллектуальную и культурную пропасть. Человек из массы, чтобы преодолеть ее и попасть в элитный коридор, должен приложить не просто сверхусилия, а гиперусилия, которые при условии динамично расширяющейся пропасти его не спасут уже в обозримом будущем. При таком сценарии элита превращается в замкнутую систему, не пополняемую впрыском свежей крови, так как человек из массы, даже попав туда, не может социализироваться в рамках элитной субкультуры. В случае если пропасть будет нарастать и дальше, развитие будет происходить так, как об этом писали классики элитологии Г. Моска и Р. Михельс: элита превратится в замкнутую касту, что, в конечном счете, приводит ее к декадансу и, как следствие этого, необратимым революционным трансформациям всего общества.

Массовая школа поэтому и является той платформой, на которой стоит школа элитная. Элитная школа хоть и занимает качественно иной уровень, но должна являться рациональным продолжением школы общеобразовательной. От того, какого качества здесь будет «общеобразовательность» напрямую зависит от выстроенной политики государства. Разобраться в этом вопросе – стратегически важная задача для современной России, так как школа, выражаясь словами С.Г. Кара-Мурзы, является «генетической матрицей» культуры. Разрешив этот знаковый вопрос, мы автоматически разрешим ряд вопросов в других областях российского жизнеустройства, которые сейчас нам кажутся неразрешимыми.

Несовершенство всей системы образования объясняется существующим социальным расслоением и отсутствием социальной перспективы для массы. Образование предстает как важное средство продвижения для элит и камнем преткновения для массы на ее пути социальной мобильности. Вся критика элитного образования базируется на идее эгалитаристического общества, признания общего равенства для вхождения в элитный коридор. В таком контексте дифференциация образования и создание элитных школ нарушает принципы социальной справедливости, что служит укреплению существующей социальной стратификации и в результате делает элиту недостижимой для большинства. Однако если взглянуть на это с другой стороны, то элитное образование, напротив, является одним из важнейших каналов усиления социальной мобильности. Необходимо признать несостоятельность теории абсолютного эгалитаризма, который в интеллектуальной среде просто невозможен. Если политические, правовые и общественные нормы и могут быть с известной долей условности отнесены в разряд эгалитаризма, то индивидуальные духовно-интеллектуальная и субкультурные сферы элитарны по определению и не могут быть общими и равными для всех. Ровно тоже самое относится к элитному образовательному коридору, главной конечной целью которого является именно «поштучный» выпуск Личностей с высоким коэффициентом образованности, ... носителей элитарного сознания, ... способных нести в себе пассионарный заряд своего социума» [2, с. 157].

В складывающейся образовательной системе России сегодня можно наблюдать процесс «демократизации» образования, детищем которого является т.н. ЕГЭ (единый государственный экзамен). Слово «единый» сразу обличает эгалитаристическую направленность этого процесса. Сегодня вокруг него разгорается множество споров в рамках образовательного дискурса, о которых можно много говорить, однако, идеальная цель этого процесса при всех его существенных недостатках и пробелах – увеличить социальную мобильность общества, социализировать личность посредством равной конкуренции в рамках «общеобразовательной» школьной программы и селективировать тем самым в элитный коридор наиболее достойных. Можно заключить, что в современной России намечается тенденция эгалитаризации образовательной системы, но это, заметим, не давая указанному явлению качественной оценки, является всего лишь тенденцией, а не закономерностью, вытекающей из целого ряда других образовательных проблем.

Опасение вызывает обратная сторона проблемы российской образовательной системы «утечки мозгов» – их последующий приток в страну. Дело в том, что сегодня все больше отроков высокопоставленных родителей стремятся получить основное либо уже второе образование не у себя на родине, а за границей – в Сорбонне или Гарварде, Принстоне либо Йеле, справедливо объясняя это тем, что это элитное образование открывает им куда больше дверей в жизни. Выпускник такой высшей школы заведомо обречен на успех и далеко пойдет по элитному коридору. На первый взгляд это явление можно объяснять в негативном ключе, говоря об антипатриотичности и нежелании в дальнейшем жить (как сейчас говорят «российские антироссияне») «в этой стране». С позитивной точки зрения это явление можно представить как диалог культур и элитных (открытых в своем смысле даже для граждан иных стран) образовательных систем, однако это должен быть действительно диалог, а не монолог. Ситуация в глубинном своем смысле представляется куда более катастрофичной. Индивид, обучаясь в иностранном элитном коридоре, невольно воспитывается той страной, впитывает ту культуру, принимает ее парадигму жизни. Он становится представителем элиты другого порядка, другой общественной ментальности. Лишним будет говорить о фундаментальной значимости элитной образовательной системы как особого института с мощным идеологическим механизмом, кардинальным образом воздействующим на личность при ее складывании. И когда такое складывание будущей элиты России проходит в рамках чуждой для нее культуры, то это приводит к необратимым деструктивным процессам для всего общества. Там они обрастают тесными связями с другой национальной элитой и действуют с ней в одном ключе. Там совершенно иная культура, традиции, стереотипы мышления и поведения. О какой российской национальной элите можно после этого говорить, когда они даже думают и мыслят по-английски? Все деструктивные тенденции такого рода сейчас принято списывать на «объективно-неизбежные» глобализационные процессы, однако, потом непонятно откуда в исследованиях академического толка мы все чаще встречаем выражения следующей направленности: «Правящая сегодня в России элита, к сожалению, далеко не представитель русского народа и, конечно же, не живет его жизнью, насущными проблемами. Она открыто проповедует западные ценности и ориентируется на западные политические эталоны, самоутверждающиеся на основе агрессивного отрицания собственной национальной традиции» [8, с. 162]. Такова складывающаяся реальность, в очередной раз доказывающая нам то, что для подчинения себе любого народа не обязательно разжигать войны и проводить насильственную экспансию, достаточно завладеть умами и настроениями будущей элиты страны.

Кратко резюмируя вышесказанное можно заключить, что роль всей образовательной системы и элитной в особенности трудно переоценить. Ее значимость легко можно представить в любых прикладных и гуманитарных величинах, как в экономической мощи страны, так и в ее культурно-интеллектуальном капитале. Растущая закономерность интеллектуальной миграции приобретает угрожающие масштабы. Если в первой четверти XX века интеллектуальная элита уплывала из страны печально известными «философскими пароходами», то уже в начале XXI века она массово мигрирует на «философских самолетах», преодолевая континенты и океаны, а в замен нее поставляется элита компрадорской направленности. В это время в пределах страны активно протекает процесс тотального разрыва между двумя образовательными коридорами, которые все больше отдаляются друг от друга и развиваются обособленно. Процесс рекрутации в элитный коридор приобрел характер закрытой системы, попасть в который человеку из массы становится тем сложнее, чем ниже его социальный статус. Элитное меньшинство обнаруживает тенденцию монополизировать элитное образование, автоматически преобразуя его в элитарное – в высококачественный продукт исключительно для внутреннего потребления, еще более углубляя этим общественную стратификацию. Непомерно высо-

кая плата и замаскированная дискриминация в практике приема в элитный коридор автоматически отстраняют от него достойных представителей из низших страт общества. В то время как одаренный и способный человек из массы шаг за шагом, долгое время, прилагая гиперусилия, восходит по кру-

той и шаткой социальной лестнице к заветной вершине – элите, его элитный «друг» быстро и уверенно достигает этой вершины посредством четко отлаженного социального лифта: элитный детский сад – элитная школа – элитный университет – элитное положение в обществе.

#### Библиографический список

1. Ашин, Г.К. Элитное образование // Общественные науки и современность. – 2001. – № 5.
2. Карабушенко, П.Л. Антропологическая элитология / П.Л. Карабушенко. – М.-Астрахань: АстраМосу, 1999.
3. Кара-Мурза, С.Г. Манипуляция сознанием. – М.: Эксмо, 2007.
4. Ашин, Г.К. Элитный университет в системе элитного образования // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2008. – Т. XI. – № 1.
5. Franchetti, M. The future ruling class of Russia // The Sunday Times / May 4, 2008. // <http://www.timesonline.co.uk/tol/news/world/europe/article3850193.ece>
6. Колесник, Н.В. Биография элиты: возможности социоструктурного анализа // Социологические исследования. – 2009. – № 6.
7. Рейтинги вузов по образованию представителей элиты государственного управления России. – М.: АНО НРА «РейтОР», 2010. // [http://www.reitor.ru/ru/news/agency\\_news/index.php?id19=1632](http://www.reitor.ru/ru/news/agency_news/index.php?id19=1632)
8. Василенко, И.А. Диалог цивилизаций: социокультурные проблемы политического партнерства. – М.: Эдиториал УРСС, 1999.

#### Bibliography

1. Ashin, G.K. Elite Education / Social studies and modernity. – 2001. – № 5.
  2. Karabuschenko, P.L. Anthropological elitology / P.L. Karabuschenko. – Moscow- Astrakhan: AstrMOSU, 1999.
  3. Kara-Murza, S.G. Manipulation of consciousness. – Moscow: Eksmo, 2007.
  4. Ashin, G.K. An elite university in the system of elite education // Journal of sociology and social anthropology. – 2008. – Т. XI. – № 1.
  5. Franchetti, M. The future ruling class of Russia // The Sunday Times / May 4, 2008. // <http://www.timesonline.co.uk/tol/news/world/europe/article3850193.ece>
  6. Kolesnik, N.V. Biography of the elite: the possibility of sociostructural analysis // Sociological research. – 2009. – № 6.
  7. University rankings for the education of elite governance in Russia. – Moscow: ANO NRA «ReyTOR», 2010. // [http://www.reitor.ru/ru/news/agency\\_news/index.php?id19=1632](http://www.reitor.ru/ru/news/agency_news/index.php?id19=1632)
  8. Vasilenko, I.A. Dialogue of civilizations: socio-cultural challenges of political partnership. – Moscow: Editorial URSS, 1999.
- Статья поступила в редакцию 15.03.11

УДК 008:140.8(571.513)

*Archimacheva M.* **WORLD PICTURE AND SYMBOL IN THE TRADITIONAL WORLD OUTLOOK OF THE NATIVE POPULATION OF THE KHAZAKS – MINUSINSK DEPRESSION.** The main purpose of the research is the traditional world outlook of the Khazaks people. The research object is the word picture as a text of ethnic culture. The research includes the analysis of the peculiarities of the world picture and symbol formation in the traditional world outlook of the Khazaks people. The world picture and symbol as a text of culture can bear information, ideas and one of the sources for the analysis of the ethnic history, way of living, traditions and rites.

**Key words:** ethnic, ethnic culture, traditional world, world picture, symbol, the Upper/ Middle/Lower World, the World Tree.

*М. Ю. Арчимачева, соискатель ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: culturology@khsu.ru*

## КАРТИНА МИРА И СИМВОЛ В ТРАДИЦИОННОМ МИРОВОЗЗРЕНИИ КОРЕННОГО НАСЕЛЕНИЯ ХАКАССКО-МИНУСИНСКОЙ КОТЛОВИНЫ

Основной целью исследования является традиционное мировоззрение хакасов. Объектом исследования являются картина мира и символы как тексты этнической культуры. Статья посвящена анализу особенностей формирования картины мира и символов в традиционном мировоззрении хакасов. Картина мира и символы как тексты культуры способны нести информацию, смыслопорождение и поэтому являются источниками для анализа истории, образа жизни, традиций, обрядов и проч. этноса.

**Ключевые слова:** этнос, этническая культура, традиционное мировоззрение, картина мира, символ, Верхний, Средний, Нижний мир, Мировое Древо.

В условиях этнического возрождения народов России осуществляется активный поиск маркеров этноидентификации. Каждая культура в процессе своего становления вырабатывает свои способы освоения пространства и временные параметры, благодаря чему любой народ обладает свойством познать мир и оценивать свое место в нем. В мировоззрении каждого этноса формировался собственный образ мира, выражавший глубинные пласты национального духа и благодаря которому возможно было обрести духовную опору с тем, чтобы не потерять качества самого этноса.

Традиционное мировоззрение – это исторически исходная форма мировоззрения этноса, в рамках которой жизненно важные проблемы народа рассматриваются с позиции взаимоотношения Природы и Человека. Ранние представления, рож-

давшиеся в условиях контекста культуры – природно-географического фактора и в течение всего исторического времени, в процессе диалога Человека с Природой, легли в основу создания картины мира, символов, ритуалов и обрядов.

Основой, на которой формируются компоненты мировоззрения, является картина мира, ставшая ядром самоорганизации и функционирования этносов, в т.ч. хакасов, коренного населения Хакаско-Минусинской котловины. Понимание такого текста культуры, как картина мира, восходит к самым разнообразным источникам (философским, лингвистическим, историческим и др.) и является многоаспектным явлением. Являясь универсальным для всех народов, картина мира в то же время, имеет вариативный характер и имеет сложное семиотическое осмысление.

В рамках культурологического подхода исследователи (Г.Д. Гачев, А.Я. Гуревич, Л.Н. Гумилев, Д.С. Лихачев, В.Н. Топоров, Вяч. Вс Иванов и др.) пытаются реконструировать «картину мира» через мировосприятие того или иного этноса в различные периоды развития. Например, А.Я. Гуревич, подчеркивает, что картина мира – понятие исторически обусловленное, и каждой исторической эпохе соответствуют свои способы и формы переживания мира [1, с. 11]. Любая картина, по Л. Витгенштейну является логической картиной, которая способна изображать мир [2, с. 8].

Современные гуманитарные и естественные науки выделяют множество картин мира, например, по историческим периодам, по субъекту (национальная, этническая и т.д.), по объекту познания (космогоническая, социальная, гуманитарная и др.), форме и методу отражения реальности (мифологическая, религиозная, научная, обыденная, философская и др.) и т.д. Современные отечественные исследователи, такие как Т.И. Борко [3, с. 6], А.Н. Суворова [4, с. 14], А.Д. Синявский [5, с. 9], и др. считают, что «картина мира» является одной из предпосылок познавательной деятельности человека и предельного основания жизнедеятельности. Картину мира так же определяют как систему интуитивных представлений о реальности [6, с. 12].

Сложность изучения картины мира связана с тем, что во всей своей целостности она не осознается полностью человеком, она не может быть полностью опредмечена, «ее экспликация вербальными и невербальными средствами осуществляется в деятельности человека, в процессе общения людей в различных условиях, она познается только фрагментарно» [7, с. 24].

На формировании национальной и этнической картин мира отразилась вся совокупность наиболее значимых условий существования и развития этноса, например, геополитическое положение, природно-географическая среда, хозяйственное освоение, и др. Ранние представления, рождавшиеся в условиях контекста культуры – природно-географического фактора и в течение всего исторического времени, легли в основу картины мира хакасского народа. У хакасов переплелись модели мира степняков и жителей тайги, но к началу XX века сформировалась относительно целостная картина мира, где культ степняков слился с культом гор и духов тайги.

В основе традиционного мировоззрения и картины мира хакасов лежат идеи, являющиеся принципами существования хакасов в мире, как то: 1. Мир вечен, но и сотворяем в каждый значимый момент времени будь, то акты первотворения Вселенной, начало года, дня, человека. 2. Целостность и единство мира. Законы функционирования трех миров (Верхнего, Среднего и Нижнего) тождественны, взаимосвязаны между собой. 3. Изначальным качеством мира является стремление к Небесной гармонии, равновесию. Порядок понимается как состояние мира, для которого естественным являются рождение, развитие и смерть как переход в новое состояние. 4. Целостность миру придает всеобъемлющая Жизнь, которая предполагает механизм обмена как имманентного свойства всего живого: все в этом мире получает жизнь от других живых существ и в свой срок отдает другим. Все эти положения закрепляют, прежде всего, те изменения, которые имеют позитивный характер для этнического сообщества, поэтому в традиционном мировоззрении Хаос является вторичным, но необходимым элементом развития мира, формой перехода из одного состояния порядка в другое.

Картина мира является одним из базовых пластов сознания, которое вырабатывается на основе переживания и сопереживания, возникающего в результате контакта человека с миром и является основой, на которой формируются компоненты мировоззрения. Картина мира является не только одним из источников для анализа истории, образа жизни, традиций и обрядов этноса, но самое главное - ядром самоорганизации, функционирования, силой сплачивающей этносы.

Построение целостной картины мира человек осуществляет с помощью специфического механизма символизации. В культуре и философии существует многообразие трактовок

символа в работах Гегеля, Канта, Шеллинга, Э. Кассирера, Юнга, Фромма, П. Флоренского, А. Ф. Лосева, А. Белого, Вяч. Иванова, М. Бахтина и др.

Любые тексты культуры «тяготеют к символизации и превращаются в символы культуры» [8, с. 190]. Символы, являясь результатом древнейшего освоения мира, выражают основные принципы бытия. Особенностью традиционного мировоззрения являлось то, что оно не проводило различий между символом и тем, что оно обозначает. Ритуалы, обряды, символы воспроизводили сущность внутреннего духовного мира человека, его целостности и гармонии. Основатель семиотики Ч. С. Пирс отмечал, что действие символа основано на том, что закодированная в нем информация будет понята определенным образом, интерпретирующим ее человеком [9, с. 194]. Для традиционного общества в окружающей действительности все имело значение и обладало душой: дом, который уподоблялся Космосу; очаг, символизирующий счастье, богатство, связанный с солнцем и матерью; дерево, в котором заключен дух рода и т.д.

Ю. М. Лотман отмечал, что символ обладает свойством накапливать, закреплять и передавать информацию на протяжении многих поколений, выступая хранителем негенетической, культурной памяти народа, уходящей корнями в глубины архаики [10, с. 242]. Способность символов содержать определенный смысл и возможность их прочтения и понимания делает их текстами культуры. При помощи них человек входит в иное измерение реальности, преобразуя в символы все окружающие предметы и явления, благодаря чему производится целостность построения образа мира. Например, Жизнь ассоциируется с чревом матери, рождением, свадьбой, солнцем, домом и очагом. В то время как Смерть – с ночью, концом, переходом в «иной мир», похоронами, кладбищем. В то же время, символ не только придает объекту определенный смысл, но и трансформирует его на другой предмет. Так, идея перехода кодируется через порог, очаг, костер, коновязь, и др.

Благодаря символам у человека появляется символическая «реальность», куда Э. Кассирер включает все духовно-культурные деятельности человека как-то: язык, миф, искусство, религия, наука [11, с. 28]. Все это позволило Э. Кассиреру внести новое определение человека – «animal symbolicum», что подчеркивает сущность человека, заключающуюся в способности производить и использовать символы.

Символ всегда предполагает переключку смыслов: «символ может вступить в неожиданные связи, меняя свою сущность и деформируя непредвиденным образом текстовое окружение» [12, с. 240], его расшифровка не может сводиться только к однозначной формулировке, а подтверждает мировоззренческую установку этноса, что мир в своей целостности и гармонии многообразен. Один и тот же элемент, при помощи символа пронизывая разные слои системы, связывает их между собой. Одни и те же символические предметы обладают множеством интерпретаций. То, что непонятно в одном контексте использования символа, может раскрыться в других подходах сознания. Например, белый цвет как символ счастья применялся в свадебных и похоронных обрядах как очистительная сила.

Кроме того, символ способен создавать в сознании человека образ, который возникает в процессе эмоционального переживания, например чувство радости в момент рождения человека и чувство утраты в результате наступления смерти. Образ, в свою очередь, способен выражаться с помощью нескольких символов, в зависимости от конкретной ситуации. Например, образ «дома» связывается с центром мирового порядка, родной землей, семьей, очагом, и в то же время с утратой, «загробным миром», могилой, что говорит о тесной связи образа и символа. Способность символа к фиксации, хранению и передаче информации обеспечивает его тесную связь с традициями, обрядами и ритуалами, а через них «система символов включается в национальное самосознание» [13, с. 81].

Общим для всех текстов культуры является глобальная идея единства бытия, отражающая целостное представление

об окружающем мире. Идея взаимосвязанности всех элементов мира четко прослеживается в мифах о сотворении вселенной из хаоса. В своем диалоге с Природой человек в первую очередь обращался к стихиям, под которыми подразумевал жизненно важные для него явления Природы: Небо и Земля, Солнце и Луна, Огонь и Вода, Воздух и Дерево. В тексте о сотворении Вселенной у хакасов творцы мира представлены в виде уток (названные позже Ульгеном и Эрлик-ханом). Они способны летать, плавать, выводить потомство на суше, т.е. существовать во всех трех стихиях трех миров, выступая, таким образом, связующим звеном между ними. «Ульген послал Эрлика-хана за песком на дно реки. Песок утка толкла колоушкой девять дней, и начала земля расти, выросли большие горы» [14, с. 104-105]. Здесь также присутствует наличие воды, олицетворяющей океан и вечное движение, из которой доставали песок – первичный материал Земли и Человека. На ранней стадии человеческого развития, по словам В. И. Топорова, животные еще не отделились со всей резкостью от человеческого коллектива [15, с. 440], поэтому в традиционном мировоззрении хакасов животный и растительный миры по значимости тесно переплетаются с миром людей. Хакасы вели свою родословную от животных или птиц, растений или деревьев, каждый из которых, как текст, наделен смыслом.

Древнейшие тексты этносами не отбрасывались, а сохранялись, переосмысливались и приспособлялись к новым взглядам на мир. Например, плоскостной горизонтальный мир, делившийся на «мир наш» и «мир иной», менялся и усложнялся вертикальным делением. Утверждение Вселенной, где главными стихиями были Небо и Земля, знаменовало победу Космоса над Хаосом. Космологический акт отделения Неба от Земли и создания воздушного пространства между ними, обустроил Вселенную по трем сферам и отделил силы хаоса в подземный мир. Небесная сфера превратилась в мир богов, где у каждого были свое владение, дворец, семья и пр. Высший и низший миры стали многоярусными. Так, Эрлик-хан, понес наказание за утайку для себя песка, он вынужден был уйти под землю и стать Владыкой Нижнего мира. Ульген же стал владыкой Верхнего мира.

Возникновение древних представлений строилось на базе эмоционально-интуитивного восприятия явлений природы и осознании их важности в жизни людей. Это явилось стимулом для стремления понять и объяснить связи между Небом и Землей. Идея целостности мира символически выражена в выделении сакрального центра, при помощи которого происходило структурирование мира, пронизывающего все его три части. В горизонтальной плоскости центр противопоставляется периферии, освоенная территория – неосвоенная, «свой мир» – «чужой мир». Кроме того, горизонтальное структурирование мира сочетается с четырехчленным делением относительно центра: запад – восток, север – юг. Вертикальное деление связано с понятием времени: прошлое, настоящее, будущее. С вертикальным членением связано так же три основных понятия – Хаос, Космос и лежащий между ними мир людей. В любой мифологической системе создание мира начинается с разделения неорганизованного Хаоса и организованного Космоса, которые сакрализовали все пространство. Человек не отвергал беспредельный Хаос, а понимал, что это Нечто, наделенное собственной жизнью. Это мир, из которого происходили боги, определяющие судьбы людей. В отличие от Хаоса Космос обладает строгой организацией, где действуют законы цикличности и развития. Происходящие в Космосе изменения проецируются на мир людей в силу своего тождества, так как человеческий разум построил идеальный мир по образу и подобию своему миру. Так же как и Хаос, Космос наделен собственной жизнью. Собственный мир человек ставил в центр Вселенной, но при этом понимал, что он лишь песчинка в этом пространстве, наделенном более могущественными существами, чем он сам. Срединный мир является опосредующим звеном в горизонтальном и вертикальном членении пространства.

В качестве баланса между Хаосом и Космосом выступает Мировое Древо, чьи корни тянутся из темного прошлого, на-

стоящее время существования человека представлено в виде крепкого ствола, ветви устремляются в светлое будущее. Поэтому установка символов Мирового Древа означала не только структурирование мира, но и связь времен. В пространственно – временной структуре мира Мировое Древо выступает в качестве центра и границы миров, создавая условия для моделирования отношений человека и окружающего мира. Образ Мирового Древа тесно связан с основополагающими понятиями, такими как, Жизнь и Смерть, то есть внутренним и внешним семиотическим пространством. Мировое Древо, выступая в качестве равновесия в пространстве, олицетворяет цикличность процессов во Вселенной: жизнь содержит в себе потенцию смерти, но и смерть несет в себе возрождение. Поэтому Смерть представляется как переход из одного мира в другой, потенциальное возрождение. В хакасских традиционных обрядах роль Мирового Древа выполняли береза и коновязь. Береза всегда считалась чистым, сакральным деревом и активно используется во многих ритуалах. Коновязь – символ благополучия семьи и хозяйства, устанавливающийся возле юрты. Поэтому, образ Мирового Древа выступает как способ выражения жизни и бессмертия, мудрости и знания, чистоты и благополучия. С концептом Мирового Древа тесно связана идея посредничества между мирами. В качестве этого могли выступать шаман, священное шаманское дерево, коновязь, священные птицы, конь, поминальный костер и т. д.

Эквивалентом Мировому Древу является Мировая Гора. В древнетюркской традиции образ Горы полифункционален. Гора – это и прародительница всего народа, или определенной родовой группы, она – центр освоенной территории, родовых кочевий. Такие горы становились местом отправления родовых культов, на их склонах размещались родовые хакасские кладбища.

Взаимоотношения между людьми Среднего мира и небожителями Верхнего мира строились на основе закона взаимобмена как способа существования мира. В реальном «нашем мире» этот закон, например, выражается через ритуал жертвоприношения. Если судьба людей определялась небожителями Верхнего мира, смерть людей – богами Нижнего мира, то жизнь человека в Среднем мире – его мыслями, чувствами, поступками. Особенностью традиционного мировоззрения является то, что деление мира на три сферы не означает нечто сверхъестественного, «сакрального», фантастического, он есть, он существует, но, как «иной мир», как «инобытие» нашего мира.

Первоначальные представления о Космосе и Человеке стали дополняться мифами о населявших их невидимых существах и, постепенно выстраивалась иерархия обитателей трех миров. Народная фантазия стала наделять Небо богами и демонами, Землю – добрыми и злыми духами, спускающимися с неба или поднимающимися из подземного мира. С созданием иерархии богов уточнялись представления об их функциях и сферах власти в каждом слое миров.

Все этнические группы хакасов (сагайцы, бельтыры, качинцы, кызыльцы), алтайцы, алтай-кижи, телеуты, кумандинцы, шорцы верили в существование главы небожителей Кудая, в котором объединились образы доброго Ульгена и злого Эрлика-хана. Главные небожители, сотворившие Вселенную, имеют двойственную характеристику. С одной стороны, они следят за порядком, равновесием в мире, преследуют злых духов, определяют судьбу мира, дарят жизнь ребенку. В то же время они могли наслать на людей болезни и смерть.

Нижний мир, так же как и Верхний мир, похож на Средний мир. В нем есть реки, горы, но он сумрачен и является местом, которое предназначено для умерших людей. Особенностью представления многих народов Саяно-Алтая о Нижнем мире являлось, что он рассматривался как истинный мир («сын чир»), «иной мир», но «живой мир», как часть Вселенной.

В Среднем мире все имеет душу: и горы, и деревья, и животные, и растения. В соответствии с этим была разработана целая система запретов, например: в лесу или в горах нельзя

сильно шуметь, кричать, без нужды не рвать траву, не ломать ветви деревьев, не бросать в огонь (очаг) мусор.

По мере того как человек отделялся от Природы, в традиционном мировоззрении оформлялась картина мира в сторону ее дуальности - «мир наш» и «мир иной». Согласно традиционному мировоззрению хакасов, горизонтальное структурирование Вселенной по странам света, так же, как и вертикальное, оставалось значимым, создавая целостность восприятия. Горизонтальная ориентация по странам света имеет связь с вертикальной моделью: север (запад) тождественен низу, юг (восток) – верху, выявляя присущие сторонам света качественные различия. Восток и Юг ассоциировался с мужским началом, со здоровьем, с правой стороной и Верхним миром. Они противопоставлялись Западу и Северу как рождение и жизнь противостоят Смерти. Запад и Север ассоциировались с женской половиной, болезнью, левой стороной и подземным миром. Каждый из миров (Верхний, Средний, Нижний) существует не изолированно друг от друга, а наоборот они взаимосвязаны, образуя тем самым целостность Вселенной. Понимание времени шло параллельно с осмыслением пространства. Земное существование человека определялось его существованием в «ином мире».

Выделение в пространстве и времени полярности и дуальности мира оформило хроматические и нумерологические характеристики мира, с помощью которых выражались эмоциональные состояния и нравственные категории. Цвет и число - не просто выражение свойств вещей и отношений, а представляют выражение сущности явлений, символы, тексты культуры. Например, в хакасской мифологии, Нижний мир состоит из 7 или 9 слоев и управляется семью Эрликами, имеющими 7 (9) сыновей и 7 (9) дочерей [16, с. 33-35].

Восприятие мира древними людьми не допускало каких-либо случайностей, так как материальные и духовные предметы любой культуры обладают разнообразными связями, общностью дополнительных элементов, на основе которых образуются своего рода поля, которые определяют их место в картине мира. Картина мира, система символов абсолютизировали главную универсальную категорию - Жизнь, что проявлялось во всех обрядах жизненного цикла. В традиционном сознании моменты вступления в жизнь и ухода из нее были равновелики и равнозначны. В традиционном мировоззрении, где прошлое неотделимо от настоящего и будущего, а умершие люди – от живых, смерть превращалась в новую жизнь. Эта идея была порождена всей мировоззренческой системой.

#### Библиографический список

1. Гуревич, А.Я. Категории средневековой культуры. – М.: «Искусство» 1984.
2. Витгенштейн, Л. Философские работы / пер. с нем. М. С. Козловой. – М.: изд. «Гнозис», 1994. – Ч. I.
3. Борко, Т.И. Картина мира в культурах с шаманским мировоззрением: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Тюмень, 1999.
4. Суворова, А.Н. Картина мира и проблема ее типологизации: автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Самара, 1996.
5. Снявский Д.А. Картина мира и кризис современной цивилизации: автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Ростов-на-Дону, 2002.
6. Лурье, Р.В. Исследования национального характера и картины мира // Отечественные записки. – 2002. – № 3.
7. Гришаева, Л.И. Национальные картины мира: язык, литература, культура, образование / Л.И. Гришаева, М.К. Попова // Научные доклады конференции Воронежского межрегионального института общественных наук. – Воронеж, ВГУ, 2003.
8. Лотман, Ю.М. Текст как семиотическая проблема. История и типология русской культуры. – СПб.: «Искусство», 2002.
9. Пирс, Ч. Логические основания теории знаков / пер. с англ. В.В. Кирущенко, М.В. Колопотина. – СПб.: «Алетейя», 2000.
10. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. – СПб.: «Искусство», 2000.
11. Кассирер, Э. Избранное. Опыт о человеке: введение в философию человеческой культуры. – М.: Гардарики, 1988.
12. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. – СПб.: «Искусство», 2000.
13. Корецкая, Н.Л. Символ в национальной культуре // Дефиниции культуры. – Томск, изд-во ТГУ, 1998. – Вып. III.
14. Катанов, Н.Ф. Хакасский фольклор. – Абакан, хакасское книжное издательство, 1963.
15. Топоров, В.Н. Животные // Мифы народов мира. – М., 1991. – Т.1.
16. Бутанаев, В.Я. Архаические обычаи и обряды Саянских тюрков / В.Я. Бутанаев, Ч.В. Монгуш. – Абакан, изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2005.

#### Bibliography

1. Gurevich, A.J.A. Categor of medieval culture. – M: "Art", 1984.
2. Wittgenstein, L. Philosophical work / Trans. with him. compiled., Jg. Article MS Kozlova. - Moscow: ed. "Gnosis", 1994. - Part I.
3. Borko, T.I. A world in cultures with shamanic worldview: Author. Dis. ... Candidate. Sc. Science. - Tyumen, 1999.
4. Suvorov, A.N. Picture of the world and the problem of typology: Author. Dis. ... Candidate. philosopher. Science. - Samara, 1996. - 18 sec.
5. Sinyavsky, D.A. Picture of the world and the crisis of modern civilization: Author. Dis. ... Candidate. philosopher. Science. - Rostov-na-Donu, 2002.
6. Lurie, R. Studies of the national character and worldview // Domestic note. - 2002. - № 3.
7. Grishaeva, L.I. national picture of the world ": language, literature, culture, Education / L.I. Grishaeva, M.K. Popova. – Voronezh: Voronezh State University, 2003.
8. Lotman, Y.M. text as a semiotic problem / History and typology of Russian culture. - St.-Petersburg: "Art", 2002.
9. Pierce, C. Logical Foundations of characters / Trans. from English. V.V. Kiryushchenko, M.V. Kolopotina. - St.-Petersburg: Aletheia, 2000.
10. Lotman, Y.M. Inside minded Worlds. - St.-Petersburg: "Art", 2000.
11. Cassirer, E. Favorites. Essay on Man: An Introduction to the philosophy of human culture. - M.: Gardariki, 1988.
12. Lotman Y.M. Inside minded Worlds. - St.-Petersburg: "Art", 2000.
13. Koretsky, N.L. symbol in national culture // Culture Definitions. – Tomsk, 998. – V. III.
14. Katanov, N.F. Khakass folklore. – Abakan: Khakass book publishing house, 1963.
15. Axes, V.N. Zhivotnye // Myths of nations of the world. - M, 1991. - T.1.
16. Butanaev V.Ja. Archaic customs and ceremonies of Sayansk Turkis / V.Ja. Butanaev, C.V. Mongush. – Abakan, publishing house HGU of N.F. Katanova, 2005.

Статья поступила в редакцию 28.03.11

УДК 303.446.2

**Drozdz A.N. PROCESSING AND COMPLETENESS OF ART WORK: THE ASPECTS OF THE CONTRADICTIONS.** This article reveals the basic aspects of contradictions of art work process concerning to it processing and completeness. The conclusion proves, that the content of the creation is the result of intense coexistence of the vectors of these actions, what is shown at various levels of the art text.

**Key words:** psychology of the creation, art work, Processing, completeness, the contradiction.

А. Н. Дрозд, асп. КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: andrei-drozd@mail.ru

## ПРОЦЕССУАЛЬНОСТЬ И ЗАВЕРШЕННОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА: АСПЕКТЫ ПРОТИВОРЕЧИЙ

В статье выявляются основные аспекты противоречий процесса художественного творчества в отношении к его процессуальности и завершенности. Делается вывод, что содержание творчества является результатом напряженного сосуществования векторов этих действий, что проявляется на различных уровнях художественного текста.

**Ключевые слова:** психология творчества, художественное творчество, процессуальность, завершенность, противоречие.

Феномен художественного творчества на протяжении всей истории его развития неизменно являлся предметом рассмотрения в философии, искусствоведении, филологии, социологии и т.д. Многоаспектность явления порождает огромное количество подходов к его изучению, определяет множество порою абсолютно противоположных векторов в динамике его раскрытия, что, с одной стороны, диктуется культурно-историческим контекстом, задающим определенный ракурс видения проблемы, с другой стороны, — наличием противоречий, не поддающихся логическому объяснению, взламывающих любую структуру аналитического описания художественного творчества, однако попытки выявления его специфики остаются в центре внимания многих исследователей и прежде всего в сфере психологии искусства.

Основоположником отечественных исследований в области психологии художественного творчества, Л.С. Выготским, был сделан ряд важных замечаний, касающихся особенностей порождения произведений искусства. В отличие от А.А. Потемкина, А.Н. Веселовского, Н.А. Бердяева ученый фокусирует свое внимание на результате творчества и его психологическом своеобразии, но одновременно произведение для него воплощает и характер творчества. На основании изучения работ своих коллег Л. С. Выготский делает вывод, что понимание искусства возможно на пересечении двух проблем — воображения и чувства: «...Все решительно психологические системы, пытающиеся объяснить искусство, в сущности, говоря, представляют собой комбинированное в том или ином виде учение о воображении и чувстве. Надо, однако, сказать, что нет в психологии глав более темных, чем эти две главы...» [1, с. 251]. Обращая внимание на то, что эстетические чувства и переживания, в отличие от обычных, не разрешаются немедленными действиями, а как бы «гасятся» фантазией и воображением, он приходит к заключению, что всякое художественное произведение заключает в себе аффективное противоречие, возбуждая одновременно взаимно противоположные чувства, приводя к их взаимоуничтожению. В этом противоречии он видит и всеобщий закон художественного творчества не только в плане восприятия, но и сотворения: «...от басни и до трагедии закон эстетической реакции один: она заключает в себе аффект, рождающийся в двух противоположных, направлениях, который в завершительной точке, как бы в коротком замыкании, находит свое уничтожение.

Вот этот процесс мы и хотели бы определить словом катарсис. Мы могли бы показать то, что художник всегда формой преодолевает свое содержание, и мы нашли для этого блестящее подтверждение и в строении басни, и в строении трагедии. Стоит только рассмотреть психологическое действие отдельных формальных элементов, и мы сейчас увидим, что они как бы нарочно приспособлены для того, чтобы отвечать этой задаче» [1, с. 275].

Таким образом, понятие катарсиса, можно воспринимать и в качестве некоего завершения восприятия-соучастия с психологической точки зрения; и как протяженный во времени творческий процесс снятия напряжения и противоречия — как иногда говорят, когнитивной напряженности — или, другими словами, «очищения», с точки зрения процессуальности, ибо «катарсис — это не только мгновенное самосгорание аффектов, это более сложное и устойчивое духовное состояние, в кото-

ром ощущение колоссальной потери сталкивается с предощущением обнаружения огромных ценностей» [2, с. 167] даже можно сказать, что катарсис и есть ощущение ценности, рождение этого ощущения из «пограничной ситуации», в которую «окунается» творец.

Таким образом, искусство — это всегда единство и борьба содержания и формы, эмпирического и идеального, жизненного потока и материи.

Подобного рода противоречия в рассмотрении творчества были открыты виднейшим представителем философии жизни А. Бергсоном, актуализировавшим в своих суждениях о творчестве значимость постоянного напряжения, определяющего процессуальность мышления как постоянную константу. Ученый рассматривал этот процесс как противодействие «жизненного порыва» разрушительному характеру физических процессов.

Из размышлений французского философа видно, что субъектом творчества является сама жизнь, не сводимая им к физико-химическим реакциям. Но жизненный поток, представляющий собой лишь возможность «многообразия», способен к индивидуализации, созданию организма, только на основе материального потока. И творчество представляется как борьба этих двух потоков, борьба стремления к соединению и стремления к индивидуализации.

Развитие сознания человечества состоит в отбрасывании различных свойств по мере эволюции. Но, по мнению А. Бергсона, отброшено было не только ненужное. «По-видимому, для того чтобы приобрести господство над материей и затем господство над самим собой, сознанию пришлось употребить свои лучшие силы. Эта победа, при тех особенных условиях, при которых она произошла, потребовала, чтобы сознание приспособилось к свойствам материи, концентрировало на них все свое внимание, словом, чтоб оно определилось именно, как интеллект. Сохранилась, правда, и интуиция, но смутная и отрывочная. Она походит на почти погасшую лампу, которая вспыхивает время от времени, всего на несколько мгновений» [3, с. 295]. Жизнь невозможно познать, основываясь только на интеллекте, способном на конструировании застывших форм, вещей. Естественно, что А. Бергсон скептически относится к участию в творческом процессе интеллекта, подменяющего свободную деятельность на подражательную, состоящую в повторении, алгоритме, соединении «одинакового с одинаковым» [3, с. 299].

Таким образом, А. Бергсон не принимает принципы телеологии, что обуславливается таким свойством творческого процесса, как бесконечность. Если рассматривать творчество «интеллектуально», выйдя за рамки концепции философии жизни, то творческую деятельность можно назвать творческой только по ее результату, поскольку незавершенный, длящийся процесс не позволяет нам определить новизну его результативности.

Согласно более распространенной точке зрения телеологичность мира не отрицается. Но значение выводов А. Бергсона в том, что утверждается спонтанность, непредзаданность и, как следствие, свобода, а не клишированность творения, так как возникновение первоначального импульса может быть непредсказуемым и необъясненным какой-либо конкретной целью.

Обращая внимание на противоречия как основу феномена художественного творчества, не следует ограничиваться рассмотрением процессов, происходящих в сознании человека, что отмечал Л. С. Выготский, обращаясь к художественным текстам, но возможно и обращение к универсалиям в мире. Так, С. Вайман полагает, что иллюзия вне-положенности субъекту творческого процесса, выражающаяся в персонификации образов, происходит от непонимания «опережающего» участия целого в творчестве: «То, что отодвинуто вглубь сознания, представляется как бы и вовсе чем-то наружным, проступившим извне. Первичный образ еще не созданного произведения мифологизируется и очень может быть, что существует определенная изоморфная генетическая связь между структурой этого образа и прирожденной способностью Олимпийских муз – дочерей Зевса и Мнемосины (Богини памяти) – «ведать» прошлое, настоящее и будущее. Ведь и первичный образ как психолого-эстетический феномен принадлежит сразу трем временам: настоящему, поскольку он переживается сейчас, в момент творческого прозрения и необычайного духовного взлета; будущему, поскольку он представляет еще не созданный художественный текст; и прошлому, ибо уже сотворен и хронологически старше текста. «Муза» – впрочем, и любой другой стимулятор творческой активности – не что иное, как мифологизированное, выведенное из сознания в бытие «целое раньше частей» [4, с. 15].

Таким образом, С. Вайман расширяет действие творческого процесса. Согласно его точке зрения, предшествует замыслу, имеющему вполне рационально-логический характер, еще один этап, который он определяет как «праобраз», которому свойственна скорее иррационально-интуитивная форма экзистенциального, а не эмпирического знания. «Подобно многорукому и многоименному индуистскому божеству, праобраз полифункционален и полисемиен. Его компоненты еще не части, но как бы возможность частей. В каких-то нерасчлененных составах здесь свернуты «общие идеи», «отдельные образы», ритмические комплексы, эмоциональный тон, масштаб будущего произведения, «композиционные проекты», синтетически соотнесенные «первичные элементы» и т.п. Это не замысел, но еще только бесструктурное поле; замысел аналитичнее, он резче проработан в деталях и более продвинут в сторону текста» [4, с. 21].

Известный русский мыслитель А.Ф.Лосев, размышляя над диалектикой художественной формы, видит также ее разгадку в ее первообразе, определяя художественную форму в качестве «арены игры первообраза с самим собою, когда он энергично изливается на самого себя, порождая тождество

чувственности чистого смысла со смыслом чистой чувственности» [5, с. 111].

Спецификой художественного творчества А.Ф. Лосев считает соотношение факта и смысла и качество смысла. Так произведение искусства можно воспринимать как вещь, как факт бытия, весь смысл которой состоит в его полезности и пригодности для исполнения своих функций, но произведение искусства, являясь одновременно вещью, художественным фактом своей формы, являет нам смысл, превосходящий практическую значимость его составляющих. Как справедливо определяет М.С. Каган, особенностью художественного освоения мира является синкретичность, недифференцированность сознания, обуславливающие целостность восприятия.

Именно поэтому такую важную роль в художественном творчестве играют миф, архетип как глубиннейшие компоненты структуры сознания, принадлежащие дорациональному уровню мироощущения, о чем писал К. Юнг, обращаясь к коллективному бессознательному, что является условием продуктивности художественного творчества. «Поэтому и не в состоянии отдельный индивид развернуть свои силы в полной мере, если одно из тех коллективных представлений, что зовутся идеалами, не придет ему на помощь и не развяжет всю силу инстинкта, ключ к которой обычная сознательная воля сама найти никогда не в состоянии» [6, с. 230]. Таким образом, привычная дискретность восприятия мира, аналитический подход к объекту для лучшего его понимания, а также субъект-объектный подход к самому процессу нарушают продуктивность творчества. В этом случае подлинное творчество отмечается визионерской окраской.

Множество подходов к пониманию творчества связывает констатация его противоречивого содержания, определяющегося различными контекстами его существования от характеристики художественного сознания и текста, выражающего его специфику, до обращения к целому, возможному благодаря актуализации доопытного знания. Одновременно это разнообразие контекстов связывает проблема соотношения процессуальности и завершенности творчества, что можно связать с наличием двух стихий: первая ориентирована на установление порядка и осуществление охранительной функции, что возможно благодаря действию аккумуляции, требующему локализации смыслов и значений; вторая ориентирована на постоянное изменение мира, нарушение установленного порядка, что необходимо при рождении новых значений и смыслов. Творчество, мы можем сделать вывод, в этом смысле есть такое сосуществование этих стихий, определяющих своеобразное напряжение между разными аспектами и атрибутами бытия и разрешение этого противоречия.

#### Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Психология искусства. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998.
2. Яковлев, Е. Г. Эстетика: учебное пособие. – М.: Гардарики, 1999.
3. Бергсон, А. Творческая эволюция. Материя и память. – Минск: Харвест, 1999.
4. Вайман, С.Т. Неевклидова поэтика. Работы разных лет. – М.: Наука, 2001.
5. Лосев, А.Ф. Диалектика художественной формы. Форма - Стиль - Выражение. - М.: Мысль, 1995.
6. Юнг, К.Г. Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. Тракаты, статьи, эссе. - М.: Изд-во МГУ, 1987.

#### Bibliography

1. Vygotski, L.S. Art psychology. - Rostov-on-Don: "Fenix", 1998.
2. Yakovlev, E.G. Artist: personality and creative work. - Moscow: Gardariki, 1999.
3. Bergson, A. Creative evolution. Substance and memory. - Moscow: Harvest, 1999.
4. Vaiman, S.T. Non-Euclid's poetics. Works of different years. - Moscow: Science.
5. Losev, A.F. Art form dialectic. Form - Style - Expression. - Moscow: Thought, 1995.
6. Ung, K. Analytical psychology attitude to poetic and art creation // Foreign aesthetics and literature theory. - Moscow: Moscow State University, 1987.

*Статья поступила в редакцию 28.03.11*



УДК 397.4

*Ulturgasheva I.G. ETHNIC ART EDUCATION AND TRAINING BASED ON NATIONAL AND CULTURAL TRADITIONS OF NOMADIC PEOPLES OF THE SAYAN-ALTAI.* The article describes current processes, phenomena, events, history of indigenous peoples of the Sayan-Altai and specific features of condition of these peoples' spiritual life. Their home practice offers as a compensatory mechanism for spiritual rebirth of all the region inhabitants, developing culture of these ethnic groups together with meaningful for the ethnic communities values, lifestyles, ethnic art education on the basis of the national cultural traditions.

**Key words:** traditional culture, axologic aspects of ethnic art education, traditional culture of nomadic peoples, ethno-cultural traditions, ethnic confessional traditions, folk music.

*И.Г. Ултургашева, канд. культурологии, доц. КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: n.d.ult@mail.ru*

## ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ КОЧЕВЫХ НАРОДОВ САЯНО-АЛТАЯ

В работе описаны современные процессы, явления, события, история развития коренных народов Саяно-Алтая, специфические особенности состояния духовной жизни этих народов. Их бытовая практика выдвигает в качестве компенсаторного механизма духовного возрождения всех жителей региона, развития культуры данных этносов в единстве со значимыми для этнических общностей, ценностями образа жизни, этнохудожественное образование на основе национально – культурных традиций.

**Ключевые слова:** традиционная культура, аксиологические аспекты, этнохудожественное образование, традиционная культура кочевых народов, национально-культурные традиции, этноконфессиональные традиции, музыкальный фольклор.

Формирующаяся сегодня глобальная культура, понимаемая учёными как форма сохранения многообразия в единстве, актуализирует изучение диалога между кочевой и оседлой культурами в прошлые столетия, восприимчивости кочевой культуры коренных этносов Сибири к переменам, ибо этнокультурной основой единства народов Саяно-Алтая являются многовековые взаимосвязи и совместная жизнедеятельность [1].

В подавляющем большинстве отечественная гуманитарная наука социалистического периода кочевую культуру исследовала либо как частный случай историко-культурного процесса, либо вообще не изучала. Отечественный ученый-монголовед Н.Л. Жуковская в своих работах доказала, что кочевники имели и имеют свою историю и культуру. Несмотря на жесткость природы Центральной Азии и Южной Сибири, они усвоили её законы и попытались найти с ней компромисс. В работах Н.Н. Крадина и Г.Д. Гачева, вышедших в свет в это время, кочевая культура выступает как своеобразное и маргинальное явление в истории человечества. Философское осмысление кочевой культуры как особого типа в мировой культуре было проведено М.С. Каганом. Его заслуга в том, что он поставил кочевую культуру в один ряд эволюционного развития мировой культуры с культурой земледельцев и горожан [2].

Таким образом, отечественные аналитики в своих работах стремились отойти от отрицательных коннотаций в отношении к кочевой культуре, не рассматривать её в рамках культуры «низшего порядка», а изучать как культуру, обладающую самобытностью и неповторимыми чертами.

Этнохудожественная педагогика имеет глубокие исторические корни. В настоящее время она сложилась как целостная педагогическая система, имеющая свои цель, задачи, содержание, формы, методы этнохудожественного воспитания, обучения и развития личности на каждом из уровней образования. На наш взгляд, необходимо в образовательных учреждениях (школах, учреждениях дополнительного образования, школах фольклора и детских центрах традиционных культур и др.) республик Алтай, Бурятия, Тыва, Хакасия, а также в Кемеровской области - Горной Шории (Таштагол, Беково и др.) создавать школы и классы с этнокультурным компонентом под научным руководством ученых, путем создания Лабораторий непрерывного этнохудожественного образования при высших учебных заведениях [3].

На современном этапе развития Россия как никогда нуждается в использовании всех достижений Советской, Российской и мировой методологии обществоведения в рамках определения методологии системных исследований в сфере этно-

национальных и межнациональных процессов. Этнонациональное и многонациональное развитие вмонтированы в общие процессы российской модернизации, поэтому реформирование социально-политической жизни страны важно осуществлять не методом «проб и ошибок», а на должной научно-теоретической базе – старой и новой, сохраняя преемственность и развитие [4].

Источниками весомой научной информации изучения традиционной культуры народов Саяно-Алтая явились труды А.В. Анохина, Л.П. Потапова, Н.П. Дыренковой, Н.Ф. Катанова, Г.Г. Котожекова, Д.С. Куулара, Л.Р. Кызласова, Л.П. Потапова, Г.Н. Потанина, С.С. Суразакова, П.А. Троякова, Г.Г. Котожекова. Концептуальные основы развития преемственной системы этнохудожественного образования разработаны такими учеными как Т.И. Бакланова, Г.П. Блинова, Л.И. Васеха, М.И. Долженкова, В.Ф. Зива, А.С. Каргин, Т.Г. Леонова, Л.В. Орлова.

Для архаичного мировоззрения его сакральность и ценность несомненны. Тот, кто обладал большей информацией о мире, тот был в состоянии правильно оценивать прошлое и настоящее, прогнозировать будущее и, что самое важное, – «подправлять» его. Люди, несомненно, догадывались о значении той силы, что сокрыта в мысли, знании, интеллекте (даже если сами эти понятия не формулировались). «Разум шире моря, знание выше гор», – гласит хакасская пословица [5].

Исследование такого сложного явления как традиционная культура кочевых народов в контексте этнохудожественного образования, требует выделения ее уникальных свойств, признаков кочевой цивилизации, этапов развития целостной системы в пространственно – временном аспекте. Основной характеристикой кочевой цивилизации, находящей символическое выражение в формах культуры, является движение, кочевье. Кочевье – кругами – возвратами совершающееся колебание маятника. В нем есть определенный ритм, задаваемый самой природой. Это и есть покой и порядок кочевого мира. Движущийся мир – это животный мир, передвигающийся копытами стада. Здесь все находится в едином движении: стадо – человек – время года – жизнь. Иными словами, данный мир есть отношение тождества и полной нерасчлененности. Это мир не вертикальный, а горизонтальный, где вертикаль растворяется в горизонтальности, она не доминирует как в европейской цивилизации. Данное тождество создает ощущение внутреннего родства с животным миром. Отсюда распространенность животных тотемных культов, т.е. их обожествление и символическая значимость в ритуалах и обрядах [6].

Космос кочевника, его Логос предопределяют и социальный порядок. Постоянное движение, путь как вечный круговорот задают иной принцип укорененности бытия человека, совершенно отличный от земледельческих культур. Земля не воспринимается как предмет культурной деятельности, она не обрабатывается. Монолитность, целостность этого коллектива родственников порождает и собственный смысл природы власти как системы господства – подчинения. Хан – это семья прародителя, от которого род ведет свое происхождение и сплачивается вокруг него. Родословное предание воспроизводит ось племени, структурирует систему взаимоотношений, придавая им определенные смыслы и значения. Другими словами, родословное предание – это традиция кочевого коллектива. Представление о Родине достаточно сложно. С одной стороны, оно связано с местом рождения, с территорией происхождения рода, т.е. понятие Родины, как у перелетных птиц и кочующих животных, его нельзя забывать, оно есть место постоянного возвращения. Но, в то же время, отсутствует абсолютная привязанность к территории, так как Родина – это кочующий род, его тело. Социальность кочевых народов, поэтому возникает и развивается на основе родовых отношений, закрепляя и узаконивая их. Именно родственные отношения воспроизводятся и укореняются в структуре социума, подчиняясь его функциям. Они как каналы связи, которые консолидируют и разграничивают, создавая метаопозицию «свое – чужое», «мы – они». Аксиология данной метаопозиции задает онтологические рамки культуры, ее предметную выраженность в системе социальных отношений [6].

«Как известно, термин «цивилизация» появился примерно в середине XVIII в. и употреблялся для обозначения определенной стадии исторического развития общества, - подчеркивает далее профессор Г.Л. Санжиев. Социальный прогресс в истории той или иной цивилизации не может быть полноценным без творческой деятельности человека, без высокого уровня экономического потенциала общества, без прогресса науки и техники. Следовательно, цивилизация – это единство экономической, политической и культурной среды жизнедеятельности общества. В исторической литературе отмечают существование таких

локальных цивилизаций, как индийская, китайская, японская, европейская, центрально-азиатская, дальневосточная и т.п.» [7] Одним из примеров, на наш взгляд, является единое Монгольское государство во главе с Чингисханом в XIII в., развивавшееся в рамках центрально - азиатской цивилизации. Как известно, Чингисхан создал институт управления всей страной, в основу которого было положено военно - административное устройство, было принято Собрание законов «Их засаг» (Великая яса). На всей территории государства функционировала центрально-азиатская цивилизация, которую следует отнести к типу кочевой цивилизации. Духовная жизнь кочевников, их взгляды, творчество, этническая культура, нормы поведения и организация быта были непосредственно связаны с их образом жизни, занимающее достаточно прочное место в человеческой истории [6].

В советский период каждая национальная культура объявлялась невосполнимым достоянием мировой культуры, и в то же время культуры малочисленных народов стали утрачивать свою самобытность. Это проявилось, прежде всего, в сужении рамок функционирования национальных языков. Функции и сферы влияния родного языка стали ограничиваться рамками бытового употребления. Наверное, прав известный хакасский поэт Валерий Майнашев, утверждая:

*Хакас хакас нимес потхы – талган чибезе,  
Хакас хакас нимес айран – абыртхы испезе,  
Хакас хакас нимес чатханны хынып испезе,  
Хакас хакас нимес постын тилін пилбезе.*

Подстрочный перевод:

*Хакас не хакас, если не ел потхы\* - талкана,\*\**

*Хакас не хакас, если не пил айран\*\*\*- абыртху\*\*\*\**

*Хакас не хакас, если не слушал с любовью звуки чатхана\*\*\*\*\**

*Хакас не хакас, если не знал родного язык [8].*

Таким образом, этнохудожественное образование и воспитание на основе национально-культурных традиций кочевых народов Саяно-Алтая является важным механизмом приобщения подрастающего поколения к родной, российской и мировой культурам.

#### Библиографический список

1. Нава, С.С. Культурные контакты тувинцев в контексте кочевой культуры (конец XVIII – первая половина XX вв.): автореф. дис. ... на канд. культурологи. - Улан-Удэ, 2010.
2. Жуковская, Н.Л. Судьба кочевой культуры. - М., 1990; Крадин, И.Н. Кочевые общества: проблемы формационной характеристики. - Владивосток, 1992; Гачев, Г.Д. Национальные образы мира: Космо-Психо-Логос. - М., 1998; Каган, М.С. - СПб., 2001-2003.
3. Бакланова, Т.И. Этнохудожественная педагогика как отрасль современной педагогической науки и практики // Непрерывное этнохудожественное образования: методология, проблемы, технологии. - М., 2005.
4. Абдулатипов, Р.Г. Этнонациональная политика в Российской Федерации. - М., 2007.
5. Унгвицкая, М.А. Хакасское народное поэтическое творчество / М.А. Унгвицкая, В.Е. Майногашева. - Абакан, 1972.
6. Баторова, Е.Б. Социокультурные признаки кочевой цивилизации / Е.Б. Баторова, Е.К. Митупова, //Проблемы истории и культуры кочевых цивилизаций Центральной Азии. Материалы международной конференции. Улан-Удэ, 2000.
7. Санжиев, Г.Л. Цивилизации в евразийском пространстве в XIII-XX вв. и место Бурятии в них // Проблемы истории и культуры кочевых цивилизаций Центральной Азии. Материалы международной конференции. - Улан-Удэ, 2000.
8. Ултургашев, С.П. Институт Саяно-Алтайской тюркологии как образовательное и научное учреждение: Ежегодник ИСАТ. Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова. Абакан, 1997. - Вып. 1.

#### Bibliography

1. Nava, S.S. The Tuvinians' Cultural Contacts in the Context of Nomadic Life (end of 18th – first half of 20<sup>th</sup> century): author's abstract of the dissertation for the degree of a candidate of Culturology. - Ulan-Ude, 2010.
2. Zhukovskaya, N.L. The Fate of Nomadic Culture. - M., 1990; Kradin, I.N. Nomadic Communities: Issues of Formation Features. - Vladivostok, 1992; Gachev, G.D. National Pictures of the World: Cosmo-Psycho-Logos. - M., 1998; Kagan, M.S. - St.-Petersburg, 2001-2003.
3. Baklanova, T.I. Ethno-Artistic Pedagogics as a Branch of Modern Pedagogic Theoretical and Applied Science // Continuous Ethno-Artistic Education: Methodology, Problems, Technology. - M., 2005.
4. Abdulatipov, R.G. Ethno-National Policy in Russian Federation. - M., 2007.
5. Ungvitskaya, M.A. The Khakass Folk Poetry / M.A. Ungvitskaya, V.E. Mainogasheva. - Abakan, 1972.
6. Batorova, E.B. Socio-cultural Features of a Nomadic Civilization / E.B. Batorova, E.K. Mitupova // The Issues of Central Asia Nomadic Civilizations History and Culture. International Conference Materials. - Ulan-Ude, 2000.
7. Sanzhiev, G.L. Civilizations in Euro-Asian Area in 18<sup>th</sup>-20<sup>th</sup> centuries and the place of Buriatia in them. // The Issues of Central Asia Nomadic Civilizations History and Culture. International Conference Materials. - Ulan-Ude, 2000.
8. Ulturgashev, S.P. Sayan-Altai Turkish Languages Institute as an Educational and Scientific Institution. SATLI annual bulletin. Issue. 1. Publish. House of KhSU named in honour of N.F. Katanov. - Abakan, 1997.

*Статья поступила в редакцию 28.03.11*

УДК 130:321.922

**Sudakova O.N. GENESIS OF CULTURE BY SIBERIAN MERCHANTS (RAISING THE PROBLEM).** In the article an author analyses conception by A. Flier and examines methodology of research of genesis of the cultural systems. An author offers the model of genesis of culture by Siberian merchants.

**Key words:** genesis of culture, Siberian merchants, model of social genesis, daily culture.

**О.Н. СудакOVA**, канд. культурологии, доц., докторант СПбГУКИ, г. С-Петербург,  
E-mail: kdoscha@hotmail.ru

## КУЛЬТУРОГЕНЕЗ СИБИРСКОГО КУПЕЧЕСТВА (ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ)

В статье анализируется концепция культурогенеза А.Я. Флиера. Рассматривается методология исследования генезиса культурных систем. Намечаются задачи изучения культурогенеза сибирского купечества XVIII-XIX вв.

**Ключевые слова:** культурогенез, социогенетическая модель, сибирское купечество, культура повседневности.

Одной из фундаментальных проблем культурологии является исследование динамики развития культуры. Формирование отечественной культурогенетики происходило во взаимодействии с зарубежными исследованиями в этой области, в частности, в рамках цивилизационной парадигмы (О. Шпенглер, А.Дж. Тойнби), системного подхода к изучению идеациональной и идеалистической типов культуры (П.А. Сорокин), концепции глобальной истории и различных масштабов процессуальной протяженности (Ф. Бродель), эволюции культуры (Л.Э. Уайт), анализа социодинамики культуры (А. Моль), закономерности культурного процесса (Р.Л. Карнейро) и др. В результате в российской гуманитарной науке сложилось несколько теоретических направлений исследования культурогенеза: философско-культурогенетический (А.Я. Флиер), палеокультурогенетическое (М.С. Каган, Ю. Семёнова и др.), психокультурогенетическое (А.А. Майер, В.Н. Романова и др.), археолого-культурогенетическое (В.М. Массон, В.С. Бочкарёв и др.), этнолого-культурогенетическое (Л.Н. Гумилёв, Р.Х. Барнева, И.Н. Михеева и др.) [1]. Задача настоящей статьи – выявить разноразмерную структуру, этапы культурогенетического процесса в работах А.Я. Флиера [2; 3] для построения модели культурогенеза сибирского купечества XVIII-XIX вв.

Свою концепцию А.Я. Флиер начинает выстраивать из предположения, что культурогенез выступает универсальным явлением культурной изменчивости, в рамках которого порождение отдельных культурных форм, систем, морфологических типов культуры как видового признака человека представляет собой разные уровни осуществления одного и того же процесса, определяемого и регулируемого одними и теми же закономерностями и механизмами социальной инноватики. Следовательно, применение понятия «генезис» в его классическом понимании (происхождение чего-либо как разового, уникального события) по отношению к культуре не возможно, пишет культуролог. Сам автор концепции генезиса под культурой понимает совокупность огромного числа частных технологий и продуктов человеческой деятельности и взаимодействия, объединенных в локальные социокультурные и этнокультурные системы и конфигурации разного масштаба. Более того каждая культурная форма или система будучи совершенно самостоятельным явлением, имеет свой уникальный генезис, хотя и связанный с другими такого же рода явлениями [3, с. 29]. Таким образом, исследователь расширил содержательные рамки термина «культурогенез», подчёркивая не однократное событие происхождения культуры где-то в глубинах древности, а постоянное порождение новых культурных форм и систем.

В основе динамики генезиса культуры А.Я. Флиер выделил два базовых процесса, осуществляемые посредством деятельности и взаимодействия людей в пространстве и времени – это адаптация и самоорганизация [3, с. 20-21]. В качестве характерных черт данной концепции можно назвать её разноразмерную структуру. Так, культурогенез, по мнению культуролога, происходит на микро- и макроуровнях. Причём на первом уровне действуют процессы генезиса от-

дельных культурных форм, созданных личностями или коллективами людей, а также принятие этих форм в той или иной микросоциальной среде. На втором – происходит моделирование процессов нормообразования уже в общечеловеческом масштабе и на разных стадиях социального развития исторических сообществ людей [3, с. 30]. Как видим, автор между историческим процессом и динамикой культуры ставит знак тождества.

Далее, развивая свою идею, исследователь, выделяет ещё четыре сравнительно автономных феномена – формогенез, социогенез, этногенез и морфогенез, для моделирования культурогенетических процессов в обозначенных уровнях. Краткая характеристика этих явлений такова. Формогенез культуры есть постоянный процесс порождение новых форм или норм и стандартов деятельности, рефлекслируемых обществом как образы его идентичности и воспроизводимых в большем или меньшем числе интерпретирующих эти формы культурных фактов. Подобные процессы протекают непрерывно и не зависят от периодов эволюции культуры. Социогенез культуры связан с зарождением и развитием норм и стандартов определенных видов деятельности, с появлением особых социально-профессиональных групп людей, осуществлять эту деятельность и объединяющих эти группы профессиональных корпораций, сословий, каст, классов. Этногенез культуры отражает формирование локальных культур конкретно-исторических обществ, складывающихся по территориальному признаку (собственно этнических, суперэтнических, этнополитических, этноконфессиональных и пр.). Уникальность каждого этногенеза культуры обусловлена своеобразием ландшафта, сформировавшие общность, отчасти опытом адаптации к историческим условиям существования конкретной общности, и комплексом маркирующих и идентифицирующих их черт. Морфогенез культуры находит своё выражение в становлении основных морфологических характеристик, комплексов норм и стандартов деятельности уже в масштабе всего человечества, а также выражает историческую макродинамику культурной изменчивости стадийного характера [3, с. 141]. Таким образом, разноразмерная структура культурогенеза позволяет охватить как объект, так и субъект культурного развития.

Автономность названных выше явлений обусловили поиск механизмов взаимодействия, существующих между ними и придающих целостность всему культурогенетическому процессу. Для чего вначале выстраивается иерархия культурных феноменов, в основании которой находится формогенез. И хотя по содержательно-смысловым признакам многие явления культуры схожи, как пишет А.Я. Флиер, их формы всегда детерминированы конкретным сочетанием места и времени. На следующей ступени находятся процессы генезиса социальных и этнических культурных систем, протекающие параллельно и взаимосвязано. Если в рамках социогенеза новая культурная форма институционализируется в технологиях и формирует своего производителя, то в этногенезе она обретает уже своего потребителя, превращаясь в объект культурных интерпретаций. Третью иерархическую ступень занимают процессы морфогенеза культурных систем, определяемые

стадиями социально-экономического и технологического развития культуры человечества, как в целом, так и культур конкретных сообществ [3, с. 31-32]. Следовательно, моделирование культурогенеза сибирского купечества XVIII-XIX позволит нам увидеть порождение культурных объектов, формирование производителя и потребителя этих объектов, а также динамику порождения культуры данной социокультурной общности на конкретном историческом отрезке времени.

Культурогенетические процессы как таковые, указывает автор концепции, осуществляются в большей части на уровне генезиса отдельных культурных форм, социальных и этнических культурных систем (иначе говоря, на уровне социальной динамики), ибо на макроуровне происходит лишь отражение исторических типов социогенетических и этногенетических процессов, характерных для определённых стадий культуры [3, с. 67]. Наряду с этим, в микродинамике генезиса культурных форм и систем имеется также ряд особенностей, среди которых – ограниченность во времени, масштабы распространения культурных явлений, целостность и универсальность культурных систем, антропологическая детерминированность.

Так, характеризуя названные особенности, А.Я. Флиер отметил, что процессы формогенеза отдельных культурных систем занимают время от нескольких дней до нескольких недель или месяцев, реже годы. Усреднённым сроком генетического формирования культурных систем следует считать период жизни двух-четырёх поколений (50-100 лет). Критерием интеграции новой формы в культурную систему выступает сам факт воспроизводства культурной формы независимо от его масштабов. Свершимся актом культурогенеза социальной системы независимо от масштаба распространения и числа задействованных субъектов, есть устойчивое воспроизводство определённой деятельности в социальной практике какого-либо сообщества [3, с. 69, 70]. В силу того, что культурных систем вне конкретно-исторических сообществ не бывает, то функциональная целостность культурной системы обеспечивается единым языком социальной коммуникации и принципами социальной регуляции, например, необходимые знания, умения, навыки, специальная терминология, сложившиеся на практике нормы взаимодействия. Упорядоченная совокупность культурных паттернов составляет культурную систему, где культурные формы являются «смыслоносителями» социокультурных систем или культурными единицами. Единицы, в свою очередь, обладают свойствами, среди которых амбивалентность, полифункциональность и полисемантность. В рамках локальной культурной системы одни и те же паттерны и формы могут использоваться одновременно в нескольких «языках» культурной коммуникации и нести самостоятельную смысловую нагрузку [3, с. 73, 76]. Если порождение новационных культурных форм детерминировано решением проблем обеспечения и сохранения человеческой жизни, регуляцией поведения людей в малых социальных группах, считает А.Я. Флиер, то при формировании культурных систем решающие эти же вопросы, но в более крупных масштабах. Отсюда и важность антропологической составляющей культурогенеза на микроуровне [3, с. 78, 79]. Таким образом, моделирование культурогенеза сибирского купечества позволит раскрыть несколько аспектов его социокультурного бытия. Среди них – необходимость в адаптации к меняющимся природным и историческим условиям посредством разработки новых технологий деятельности и получения требуемых результатов. Саморазвитие технологий и организации деятельности предпринимательского сословия. Реализация интересов отдельных представителей сибирского купечества. Необходимость совершенствования эффективности социальной регуляции, т.е. социализации и инкультурации членов купечества, посредством способов фиксации и передачи своей культуры, а также заимствованием каких-либо идей, образов у других сообществ.

В самом процессе генезиса социокультурных систем А.Я. Флиер обозначил два типа. На первом происходит формирование комплексов единообразных норм и стандартов, определяющих функционирование людей в разных видах дея-

тельности и социального взаимодействия. На втором – процессы объединения людей, связанных единством рода, функциональными признаками и чертами специфических профессиональных субкультур и/или общностью своих социальных интересов, на базе которых формируются малые и крупные социальные группы [3, с. 114]. Исходя из этого, культурогенетические процессы сибирского купечества возможно рассматривать и этим по двум процессам отдельно.

Технология протекания процессов культурной изменчивости включает в себя пять этапов, считает культуролог. Так, по его мнению, на первом этапе происходит вызревание и озвучивание социального запроса на новый класс продуктов или услуг, которые ещё либо не получили распространение, либо не производились самостоятельно в конкретном обществе. Причинами такого запроса, считает А.Я. Флиер, могут быть изменившиеся обстоятельства существования, инерция собственного социально-экономического развития, заимствование этого запроса у соседей. Важным моментом этого этапа является именно новый класс продуктов и услуг, а также соответствующее направление деятельности, которое не практиковалось в этом обществе. В качестве способов выражения нового запроса могут быть структурные изменения сообщества, при котором новый запрос может возникнуть одновременно в массовом масштабе. Запрос может улавливаться и артикулироваться «наиболее чуткими к процессам общественной жизни людьми» – политики, религиозные деятели, предприниматели и т.п. [3, с. 120-21].

На втором этапе социогенетического процесса в культуре происходит поиск наиболее приемлемых технологий для решения возникших задач. Данный этап протекает в форме массовых разработок соответствующих технологий или же имеет организованные формы. И, как подчёркивает автор, здесь предметом поиска для исследователя должны стать именно приемлемые технологии получения того или иного «продукта». Данный подход позволит обнаружить не одну культурную форму, а целый «веер» родственных технологий, применение которых способствует формированию новой функциональной специализации или особого профиля деятельности [3, с. 123-124].

В качестве важного этапа А.Я. Флиер назвал третий, ибо именно на этом этапе происходит рефлексия заказчика и потребителя, а также специалистов, применяющих новые технологии в практической деятельности, по поводу эффективности технологий и соответствия полученных продуктов исходному социальному запросу. Завершением данного этапа будет наличие систематизированного свода правил, требований, норм и стандартов по осуществлению определённой деятельности. Культурной формой воплощения являются учебные программы подготовки специалистов соответствующего профиля, т.е. переход от обыденной к профессиональной культуре, основанной на отрефлексированном и систематизированном комплексе профессиональных знаний и умений [3, с. 126].

Четвёртый этап генезиса социокультурных систем предполагает объединение представителей одной специальности в профессиональные корпорации, будь то цеха, гильдии, общины, сословия. В этих объединениях культурная близость их членов в плане профессиональных знаний и умений перерастает в специфические профессиональные субкультуры. Постепенно специфичность распространяется и на сферы повседневности, которые напрямую не связываются с профессиональной деятельностью. На этом этапе идёт сложение особых этических норм, правил поведения, иерархия статусов и ролевых функций, символика престижности, профессиональные и социальные жаргоны в языке, цеховые праздники, ритуалы.

Подобное выделение профессиональных субкультур отражает не только общую основу социокультурной стратификации общества, но и начало пятого этапа генезиса социокультурных систем. По словам А.Я. Флиера, в нём происходит постепенное объединение специализированных субкультур и профессиональных корпораций на основе родства технологий или интересов сферы деятельности в крупные социальные констелляции, будь то сословия, касты и пр. Именно близость

сфер деятельности корпораций и выполняемые ими социальные функции детерминируют сходство социокультурных интересов, систем ценностных ориентации, образов идентичности и престижности. Не последнюю роль здесь играет и сходство на почве социально-экономических и политических интересов. В качестве результата пятого этапа автор теоретической модели социокультурных систем называет распространение на повседневную культуру членов соответствующих социальных групп символов и ценностей, сложившихся первоначально в сугубо профессиональной деятельности. Этот этап подразумевает также социальную дифференциацию общества не только на основе комплекса норм и стандартов, специализированных сфер деятельности, но и воплощении образов жизни, специфичных ценностных ориентациях и образах идентичности, т.е. на сформировавшихся социально субкультурах [3, с. 128, 132]. Таким образом, каждая такая культура будучи самодостаточным феноменом состоит из профессиональных и повседневных компонентов целостной культуры, которые позволяют существовать сравнительно автономно от других социальных субкультур этого же сообщества.

Говоря о реализации культурогенетического процесса, А.Я. Флиер не раз отмечал его местную специфику, выражающуюся в том, что формирование профессиональных объединений может иметь менее организованный и формализованный вид. Следовательно, некоторые этапы генезиса сибирского купечества как социокультурной системы могут и не следовать один за другим, а происходить практически одновременно. Например, образование купеческих корпораций в Новое время не предшествовало процессу формирования сибирского купечества как сословия, а протекало одновременно. Однако лишь со становлением этой торгово-промышленной системы сословное деление сибирского общества обрело раз-

витый вид. Моделирование этапности культурной изменчивости сибирского купечества позволяют материалы исторических и культурологических исследований, опубликованные за последние десятилетия [4; 5; 6].

Заключая изложение основных позиций концепции культурогенеза А.Я. Флиера, мы, наряду с уже намеченными задачами по изучению культурогенеза сибирского купечества, обозначим ещё несколько положений. В частности, модель культурогенеза сибирского купечества может быть описана и как процесс разделения труда в его нормативно-регулятивном выражении, определяющий стандартизацию форм социально-функциональной и культурной дифференциации сибирского общества, социокультурных интересов и образов идентичности купеческих гильдий и семей.

Ещё одним из возможных вариантов моделирования культурогенеза сибирского купечества может стать рассмотрение локальных институционализированных и отрефлексированных, а также представленных в виде обычаев комплексов норм и стандартов в формах их жизнедеятельности. Сюда входят как технология, так и продукты деятельности купечества, передаваемые посредством обучения, детерминированные как процессом адаптации к природным и культурно-историческими условиям существования, так и процессом саморазвития культурных форм.

Таким образом, применение методологии моделирования культурогенетических процессов, разработанной А.Я. Флиером, при исследовании культурогенеза сибирского купечества XVIII-XIX веков даёт возможность рассматривать его как сложную социокультурную систему, где сопутствующие единообразным признакам российского купечества черты сибирского как социального многообразия будут систематизированы в динамике его становления и деятельности.

#### Библиографический список

1. Бондарев, А.В. История отечественной культурогенетики: опыт систематизации основных стратегий научного поиска [Э/р]. – Р/д: <http://hischool.ru/userfiles/bondarev-history-culturegenetika.doc>
2. Флиер, А.Я. Культурогенез в истории культуры // ОНС. – 1995. – № 3.
3. Флиер, А.Я Структура и динамика культурогенетических процессов: дис. ... д-ра философ. наук. – М., 1998.
4. Зуева, Е.А. Русская купеческая семья в Сибири конца XVIII – первой половины XIX в. – Новосибирск, 2007.
5. Разгон, В.Н. Сибирское купечество в XVIII – первой половине XIX в.: региональный аспект предпринимательства. – Барнаул, 1999.
6. Судакова, О.Н. Ценностный мир русского купечества Нового времени (культурологический анализ). – Улан-Удэ, 2001.

#### Bibliography

1. Bondarev, A.V. History of domestic kulturogenetiki: experience ordering the main strategies of scientific inquiry [electronic resource]. – Mode of access: <http://hischool.ru/userfiles/bondarev-history-culturegenetika.doc>
  2. Flier, A.J. Cultural genesis in the cultural history // ONS. – 1995. – № 3.
  3. Flier, A.J. Structure and Dynamics kulturogeneticheskikh processes: Dis. ... Doctor of Philosophy. Science. – M., 1998.
  4. Zueva, E.A. Russian merchant family in Siberia late XVIII – early XIX century. – Novosibirsk, 2007.
  5. Razgon, V.N. Siberian merchants in XVIII – first half of the XIX century.: the regional dimension of entrepreneurship. – Barnaul, 1999.
  6. Sudakova, O.N. Axiological world of Russian merchants Modern Times (cultural analysis). – Ulan-Ude, 2001.
- Статья поступила в редакцию 09.04.11*

УДК 130+75. 041. 5

**Likhatskaya L.N. MIRROR IS THE UNIVERSALIA OF CULTURE.** The paper raises the problem of study of mirror as the universalia of culture. To mark actuality of concept «mirror» is marked out on the culturology aspect. Historical dynamics of functioning of the artifact. Has been followed and also concept «mirror» on the culture.

**Key words:** mirror, artefact, artistic image, reflection, antinomy, binariness, identity, symbol, attribute, mythologeme, projection, mirror symmetry.

**Л.Н. Лихацкая**, канд. искусствоведения, доц., АлтГТУ им. И.И. Ползунова, г. Барнаул,  
E-mail: RIK426a@mail.ru

## ЗЕРКАЛО КАК УНИВЕРСАЛИЯ КУЛЬТУРЫ

В работе поставлена проблема изучения зеркала как универсалии культуры. Отмечена актуальность понятия «зеркало» в культурологическом аспекте. Прослежена историческая динамика функционирования артефакта, а также понятия «зеркало» в культуре.

**Ключевые слова:** зеркало, артефакт, художественный образ, отражение, антиномичность, тождество, метафора, аллегория, символ, атрибут, мифологема, проекция, зеркальная симметрия.

В истории культуры сложилось понятие зеркало, которое выступает в качестве культурной универсалии. Всеобщность этого понятия обусловлено его масштабной универсальной функцией, которая прослеживается в разных отраслях культуры. Понятие «зеркало», принятое в культурологии, приведенное в энциклопедии «Культурология. XX век», имеет три значения:

- инструмент визуальной магии
- мифологема отражения альтернативы реального
- позиция и образ проективного видения, универсалия культуры [1, с. 217].

В современной культуре зеркало широко используется как физический объект, обладающий определенными физическими свойствами. Зеркало как физический объект соотносится с понятием зеркала, функционирующим в культуре.

Зеркало – это изобретение человечества, основанное на наблюдении фундаментального свойства природы – отражения. В физике зеркало оптическое трактуется как тело, обладающее полированной поверхностью правильной формы, способной отражать световые лучи с соблюдением равенства углов падения и отражения и образующее оптические изображения предметов (в том числе источников света), положение которых может быть определено по законам геометрической оптики. Основой зрительного восприятия предмета является его оптическое изображение, спроектированное на сетчатку глаза [2]. Оптические изображения, с точки зрения физики, – это картина, получаемая в результате прохождения через оптическую систему лучей, распространяющихся от объекта, и воспроизводящая его контуры и детали. При практическом использовании оптические изображения пользуются возможностью изменения масштаба изображения предметов и их проектирования на поверхность (киноэкран, фотопленку, фотокатод и т.д.). Для современной культурологической проблематики важно не только зеркало-объект с его физическими свойствами, но более важно – изображение, наблюдаемое в зеркальном отражении. К тому же, изображение в зеркале как оптическое изображение ставится в один ряд с изображениями на киноэкране, фотопленке, фотокатод и т.д. Однако, в отличие от изображений на киноэкране, фотопленке и т.д. зеркальное отражение с точки зрения естествознания – это преобразование пространства относительно данной плоскости  $\alpha$ , при котором точке  $P$ , расположенной по одну сторону плоскости  $\alpha$  соответствует точка  $P'$ , расположенная по другую сторону от  $\alpha$  так, что плоскость  $\alpha$  перпендикулярна к отрезку  $PP'$  и проходит через его середину. Зеркальное отражение оставляет неподвижными точки плоскости  $\alpha$ . Аналогичным образом определяется зеркальное отражение плоскости относительно данной ее прямой [3]. В современной культуре зеркало как физический предмет постоянно находит применение в естественнонаучных исследованиях, в физике, в астрономии, в технике, в физических приборах, в ультразвуковой аппаратуре, в качестве инструмента в медицине и т.д. Современные оптические системы, включающие зеркальные отражающие поверхности, являющиеся обязательной частью оптических и оптико-электронных приборов, широко применимы зеркало оптическое, зеркало акустическое, зеркально-линзовые системы (катадиоптрические системы), зеркальные антенны, зеркальные ядра и т.д. В разных отраслях науки и в частности, в математической науке используются понятия, связанные с зеркалом: правило зеркальной симметрии (правило Левшиана), зеркальное отражение света и т.д. Постоянно расширяется сфера применения зеркала как физического объекта.

В истории естественных наук мы находим много примеров и упоминаний о зеркале: в 9 веке – изучение оптики с применением зеркал (Альхазен) и т.д. [4]. Наиболее ранние упоминания о зеркале в истории культуры говорят о применении зеркала в быту и в оккультных обрядах. Еще в Древнем Египте использовались зеркала (бронзовые) [5, с. 59], о чем можно судить по сохранившимся изображениям, росписям и рельефам Древнего Египта («Царица Кавит за туалетом». Рельеф гробницы Кавит. 21 в. до н. э. [6, с. 33]). В магических обрядах-мистериях эффекты зеркала могли использоваться древнеегипетскими жрецами. Здесь зеркало выступало в каче-

стве предмета визуальной магии, как и в дальнейшем в истории культуры, когда этому предмету приписывались оккультные свойства [1, с. 217]. По-видимому, именно в оккультных обрядах зарождается понятие образа зеркала. Так как здесь зеркало выступает как фантом, участник сценического представления, предмет, которому приписываются свойства. Здесь большую роль играло внушение и воображение.

Изначально, роль зеркала выполняла любая отражающая поверхность, позволившая человеку увидеть свое отражение и идентифицировать себя с этим изображением (не случайно, первый сюжет с участием «зеркала» – миф о Нарциссе). В дальнейшем, с носитель культуры начал изготавливать зеркало сам, путем полирования твердых поверхностей. Так постепенно «зеркало-природный объект» заменило «зеркало-артефакт», искусственно сделанный предмет, изготовленный по доступным технологиям и из доступных материалов в разные исторические периоды. С развитием науки и техники постепенно совершенствовалась технология изготовления зеркала для всего разнообразия функциональных назначений. Не теряя актуальности в разных отраслях науки, техники, зеркало проявилось интересным феноменом в самых разнообразных формах культуры. В истории культуры зеркало использовалось как понятие в произведениях художественного творчества. Зеркало в искусстве может выступать и как образ, метафора, и как аллегория, и как символ, и как атрибут.

Метафора – всякое иносказание, образное выражение понятия. Употребление слова или выражения в переносном смысле для большей образности, то есть перенесение на данный предмет (явление) характерных признаков другого предмета, явления (перенос значения основан на сходстве на контрасте). Аллегория в искусстве – выражение отвлеченного понятия при помощи конкретного образа. Символ – условный вещественный опознавательный знак для посвященных. Вещественный или условный (графический) знак, обозначающий или напоминающий какое-либо понятие, воплощающий какую-либо идею. Атрибут – неотъемлемое свойство. Как вещественный знак, обозначающий какое-либо понятие, идею, мысль.

В памятниках культуры зеркало выступает как художественный образ со всеми признаками этой структуры в разных видах и жанрах художественного творчества (в произведениях литературы и изобразительного искусства). Например, в произведениях изобразительного искусства эпох Средневековья и Возрождения понятие и предмет – зеркало – использовалось в искусстве как образ-символ. Это и атрибут Благоразумия (со змеей) (ее самосознание); символ голый Истины (зеркало не лжет); символ Зрения (одного из пяти чувств); символ Гордыни, Суесть и распутства (зеркало, отражающее сатанинский образ). Атрибут суесть и распутства отождествляется в ренессансной аллегории с Венерой, атрибутом которой в античную эпоху было зеркало. В религиозном искусстве зеркало – «speculum sine macula» [в переводе с латинского языка – «чистое зеркало»] – принадлежит Деве Марии – атрибут Геминиана (епископа) [7, с. 244].

Зеркало в изобразительном искусстве, в художественном творчестве и дизайне имеет богатую историю. Так, например, отполированная зеркальная поверхность использовалась и используется в качестве эстетического эффекта при использовании того или иного материала. Зеркальный эффект отражения стал использоваться как одно из выразительных художественных средств. Само зеркало как предмет художники и архитекторы поместили в среду интерьера. В этой художественной среде, зеркало, выполняя бытовую функцию отражения, выступало и как символ, и как образ, и как выразительное художественное средство. При этом, например, в эпоху барокко являлось одним из составных элементов образной системы и системы выразительных средств в синтетическом ансамбле дворцового интерьера. В архитектуре, в средовом дизайне, в декоративно-прикладном искусстве отражательная способность и блеск отполированной зеркальной поверхности в своем художественном качестве приобретает значение символа и метафоры. Градации отражающего эффекта полиро-

ванной поверхности приобрели в искусстве, станковом и монументальном, самостоятельное эстетическое значение. При этом «образы отражения» имеют разное содержательное качество. Однако, зеркало-артефакт, искусственно сделанный предмет с усиленным качеством отражения имеет собственные специфические свойства и функции. С развитием культуры роль зеркала усиливалась и усложнялась, характер и сферы использования зеркала постоянно расширялись. В современном искусстве и дизайне зеркальные эффекты отражения находят широкое применение.

Несмотря на смену эпох и стилей, социокультурных ситуаций образ зеркала продолжает быть актуальным. В настоящее время мы находим множество примеров, когда в истории культуры и в современности образ зеркала используется широко и многопланово в самых разных ее отраслях, в разных видах и жанрах художественного творчества. Включенное в образную систему, зеркало усложняет композиционную и содержательную структуру художественного произведения. Примеров может быть приведено множество: (Веласкес «Менины»), портрет и автопортрет в живописи и графике, в кинематографе художественный фильм А. Тарковского «Зеркало», метафора кривого зеркала, отразившаяся в пословице «На зеркало неча пенять, коли рожа крива» и т.д. Зеркало как физический объект, с его природными свойствами непосредственно связан с зеркалом-образом в понятийном смысле. Поэтому зеркало как художественный образ является многомерным.

Зеркало-объект и зеркало-понятие применяется в культуре в одних и тех же хронологических рамках. Физическое фундаментальное свойство зеркала – отражение используется и в объекте и в понятии. Зеркалу присущ принцип симметрии (зеркальная симметрия). Симметрия – один из важнейших эстетических принципов, определяющих гармонию и соразмерность, применим в разных видах пластических искусств и дизайна. Принцип зеркального отражения и принцип симметрии совпадают, так как с точки зрения математики симметрия – есть такое расположение точек относительно прямой (оси симметрии) или плоскости (плоскости симметрии), при котором каждые две точки, лежащие на одном перпендикуляре к этой прямой или к этой плоскости, находятся от них на одинаковом расстоянии. Симметричное отношение точек расположения объекта, отражающегося и отраженного – условие зеркального эффекта. Ввиду того, что объект, отраженный в зеркале, и объект, отражающийся в зеркале, располагающиеся относительно друг друга в симметричном отношении, являют пример зеркальной симметрии, мы можем говорить о бинарной сущности зеркала. Именно бинарная сущность зеркала позволяет представить образ проективного видения. Этот образ зеркала есть мифологема – образная единица, рассматриваемая в контексте мифологии и культуры во всей совокупности своих форм и значений. В этом образе проявляется альтернатива, иллюзия. Бинарностью обеспечивается такое свойство зеркала как антиномичность. Антиномии зеркала – в основе образных вариаций художественного творчества.

Как известно, и функции культуры, и типология, и социальные институты культуры осуществляются через взаимодействие понятий «культура и личность». Понятие «зеркало» позволяет соотнести два понятия: образ и проекция. В этом аспекте наиболее важно не само зеркало-артефакт, а изображение, которое человек видит в зеркале. Механизм зеркала осуществляется тогда, когда он в этом механизме участвует субъект, воспринимающий отраженное изображение. Изображение в зеркале представляет воспринимающему субъекту подобие картины. Так появляется образ зеркала как картины мира с человеком в центре. Зеркало – важное звено в психосоциальном механизме, в процессах самоактуализации и социализации субъекта. В социокультурных процессах зеркало проявляется одновременно и как артефакт, и как понятие, в осуществлении культурных функций. Субъективное восприятие человеком изображения в зеркале порождает механизм, суть которого заключается во взаимодействии субъекта и образа. Механизм зеркала включается тогда, когда в поле отражения попадает субъект оценивающий. Механизм зеркала проявля-

ется как системное взаимодействие элементов. Механизм зеркала начинает работать в момент отражения, когда наблюдается взаимодействие субъекта (ego) со своим отражением (alter ego). Процесс взаимодействия субъекта со своим отражением заключается в психологических реакциях субъекта (оценка, недовольство, критическое отношение и т.д.). При этом наблюдение человеком своего внешнего облика и психологического состояния – непрерывный процесс. Так, зеркало как отражающая поверхность в механизме взаимодействия с субъектом выполняет функцию социализации. Зеркало отражает образ субъекта, меняющегося в своих реакциях на самого себя.

В механизме взаимодействия с субъектом зеркало становится подвижным, так как субъект взаимодействует с образом в зеркале посредством своих психических реакций, включаются процессы воображения, самоидентификации и т. д. Механизм взаимодействия зеркала с субъектом обеспечивается подвижностью реакций самого субъекта. Сложность этого механизма зависит от сложности психических реакций субъекта. При этом взаимодействии зеркало является неподвижной субстанцией, а субъект – подвижной субстанцией. В этом заключается бинарный принцип зеркала. Бинарность является условием работы механизма зеркала. Это актуально именно в культурологическом смысле. Образ зеркала иллюстрирует бинарную систему отношений субъекта, носителя культуры и объекта культуры.

Характер соотношения «зеркало-субъект» может проявляться в разных отраслях культуры. Одним из условий механизма осуществления художественного творчества является взаимодействие трех субъектов: субъект № 1 – художник, субъект № 2 – модель, субъект № 3 – зритель. В этом механизме на первоначальном этапе роль зеркала оценивающего выполняет художник, воссоздающий отраженный в его сознании объект на холсте. В итоге процесса воссоздания объекта, то есть создания художественного образа роль зеркала выполняет, например, плоскость холста (в произведениях станковой живописи). «Отражение» в этом «зеркале» воспринимает зритель, который отождествляет себя, свое настроение, свой культурный опыт с образом, изображенным на холсте. Процессы восприятия художественного произведения сложны в своей структуре, однако, ввиду выполнения произведением искусства гносеологической, аксиологической, эстетической, психосоциальной функций можно утверждать факт отождествления зрителем собственного культурного опыта с изображенным на холсте художественным образом.

Можно предположить, что феномен зеркала и портретное творчество, связанные в своей основе с механизмами зеркального отражения. Во многом функции и механизмы зеркала и портрета как культурных артефактов сходны. Среди проблем портретного творчества зеркальный механизм наиболее связан с проблемой сходства: «Себя, как в зеркале я вижу, но это зеркало мне льстит» (А.С. Пушкин о его портрете кисти О. Кипренского). Художественный образ как специфическая для искусства форма отражения действительности и выражения мыслей и чувств художника, являя совокупность индивидуальных представлений художника, то есть субъекта №1 о модели и о реальности, предполагает механизм зеркала, как объективного образа модели, от которого «отталкивается» художник в своих стилизациях. При этом художественный образ и зеркальное изображение находятся в сложных отношениях непрерывного перехода от антиномии к тождеству. Зеркало отождествляется с портретом. В этом процессе индивидуального творчества и рождается проблема сходства в портретном искусстве.

Художественный образ является частью более широкого понятия – образ в культуре. В типологии образа в культуре образ в зеркале ближе всего к фотодокументальному образу, который также может подвергаться стилизациям со стороны фотохудожника. Зеркало в современной культуре трансформируется в образ на экране, на странице журнала, живописном портрете и т. д. Зеркало в широком смысле – это произведения художественного творчества, представляющие образы, отраженные в сознании творца.

## Библиографический список

1. Культурология. XX век. Энциклопедия. – СПб.: Университетская книга; ООО «Алетейя», 1998. – Т.1.
2. Физика. Большой энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. – М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1998.
3. Естествознание. Энциклопедический словарь / сост. В.Д. Шолле. – М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2002.
4. Ильин, В.А. История физики: учеб. пособие для студентов высш. пед. уч. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2003.
5. Рунге, В.Ф. История дизайна, науки и техники: учеб. пособие. Издание в двух книгах. – М.: Архитектура-С, 2006. – Кн. 1.
6. Дмитриева, Н.А. Краткая история искусств: От древнейших времен по XVI век. Очерки. – М.: Искусство, 1985. – Вып.1.
7. Холл, Д. Словарь сюжетов и символов в искусстве. – М.: КРОН-ПРЕСС, 1996.

## Bibliography

1. Cultural studies. Twentieth century. Encyclopedia. – St.P.: University Book, LLC «Aletheia», 1998. – V.1.
2. Physics. Collegiate Dictionary, ed. AM Prokhorov. – Moscow: Academia Publishing House «Great Russian Encyclopedia», 1998.
3. Science. Encyclopedic Dictionary / Comp. V.D. Chollet. – Moscow: Academia Publishing House «Great Russian Encyclopedia», 2002.
4. Ilyin, V.A. The history of physics: studies. tool for students of Ped. uch. institutions. – M.: Center «Academy», 2003.
5. Runge, V.F. History of design, science and technology: studies. allowance. Publication in two books. Book 1. – M.: Architecture-C, 2006.
6. Dmitrieva, N.A. A Brief History of Art. Vol. 1: From ancient times to the sixteenth century. Essays. – Moscow: Art, 1985.
7. Hall, J. Dictionary of subjects and symbols in art. – Moscow: Kron-Press, 1996.

Статья поступила в редакцию 27.03.11

УДК 130:008(571.15)

*Shishin M.U., Larina L.V. RESEARCHES OF SPESIFICITY OF CULTURAL LANDSCAPES OF ALTAI MOUNTAINS WITH THE SUPPORT ON MODERN CULTUROLOGICAL CONCEPTS.* It is regarded in the article that the development of two trends in culturological studies – the theory of cultural landscape and the theory of “genius of place” find a clear complementarity allowing to form heuristic scientific approach to study the genesis of long-cultivated human landscapes of Altai Mountains. The major direction of culturological research is also clarifying the deep connection of cultural archetypes of ethnic groups and their connection with the ethnic natural aesthetic, indigenous worldview principles. Both concepts help to reveal the systemic impact of humans on the environment of its cultural space not only by the direct impact but also spiritually; the responsibility for the formation of ecological and energetic environment of “their” cultural landscape is explicated.

**Key words:** ecological culture, cultural landscape, the genius of place, culturological concepts.

*М.Ю. Шишин, д-р филос. наук, проф. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: shishinm@gmail.com;*

*Л.В. Ларина, асп. АлтГТУ, г. Барнаул, E-mail: hovd97@mail.ru*

## ИССЛЕДОВАНИЯ СПЕЦИФИКИ КУЛЬТУРНЫХ ЛАНДШАФТОВ ГОРНОГО АЛТАЯ С ОПОРОЙ НА СОВРЕМЕННЫЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ

В статье доказывается, что развитие двух направлений в культурологических исследованиях – теории культурного ландшафта и концепции «гения места» обнаруживает явную комплиментарность, позволяющую сформировать эвристичный научный подход в исследовании генезиса давно освоенных человеком ландшафтов Горного Алтая. Важнейшим направлением культурологических исследований является также прояснение глубинной связи культурных архетипов коренных этносов и их связанность с этнической природной эстетикой, коренными мировоззренческими принципами. Эти концепции помогают раскрыть системное воздействие человека на окружающее его природно-культурное пространство не только прямым воздействием, но и духовным; эксплицируются некоторые механизмы формирования экологической и энергетической среды «своего» культурного ландшафта.

**Ключевые слова:** экологическая культура, культурный ландшафт, гений места, культурологические концепции.

В условиях усиления природных и техногенных катастроф экология все больше превращается из науки в особого рода мировоззрение. Этот переход наметился в конце прошлого века, что стало основанием новых научных направлений и, в частности, экологической культуры.

Становление этого направления осуществляется на наших глазах. Значительный вклад в его развитие внесли отечественные ученые М.С. Коган [1], А.Г. Исаченко [2, 3], В.А. Ясвин [4] и многие другие.

В московской международной декларации об экологической культуре, принятой 7 мая 1998 года, дано следующее определение: «Экологическая культура предполагает такой способ жизнеобеспечения, при котором общество системой духовных ценностей, этических принципов, экономических механизмов, правовых норм и социальных институтов формирует потребности и способы их реализации, которые не создают угрозы жизни на Земле» [5, с. 6].

В диссертации Е.В. Сигаревой «Экологическая культура как способ социоприродного бытия и ее детерминация» это

определение уточняется. Она пишет: «Экологическая культура – это способ социоприродного бытия человека, выражающий единство человека и природы, развертывающееся в освоении человеком предметов и процессов природы, ставшими средствами жизни человека, которое осознается им в историческом и индивидуальном развитии» [6, с. 9].

В обоих определениях проводится мысль о единстве человека и природы, утверждается значение ценностных ориентаций и фактически ставится проблема разработки механизмов коэволюционного развития. Одним из важных направлений в связи с этим становится раскрытие механизмов и форм создания человеком гармоничной среды обитания, что лучше всего соотносится с понятием культурный ландшафт.

Остановимся подробнее на концепции культурного ландшафта и представим основные подходы в ее разработке и основные положения.

В современных научных подходах существует довольно большое количество толкований термина «культурный ландшафт» (практически в каждом исследовании авторы делают



попытки обобщить и дополнить определения данного явления). Понятие «культурный ландшафт» впервые появилось в географической науке. В 1913 г. Л.С. Берг уже разделял направления изучения ландшафтов природных и культурных. Культурными ландшафтами, по его мнению, являются те, «в которых человек и произведения его культуры играют важную роль» [7, с. 471].

Позднее возникли классификации культурных ландшафтов по разным признакам: по степени антропологизации (С.В. Колесник [8]); по степени и характеру изменений от воздействия человека (А.Г. Исаченко [2, с. 212 – 213]).

Кулешова М.Е. рассматривает типологию, принятую в Руководящих указаниях по применению Конвенции о Всемирном наследии (п. 39, Operational Guidelines) [9]. В этих документах все культурные ландшафты подразделяются на три основных категории:

1. четко определяемые целенаправленно сформированные (clearly defined landscape designed and created intentionally by man), которым в русском языке наиболее соответствует понятие «рукотворные»;
2. естественно сформировавшиеся, или эволюционировавшие, ландшафты (organically evolved landscape), среди которых выделяются субкатегории реликтовых или «ископаемых» (relict or fossil landscape) и продолжающих поступательное развитие, или развивающихся ландшафтов (continuing landscape);
3. ассоциативные (associative) ландшафты.

Типология, предложенная в Руководящих указаниях, содержит два логических основания деления: во-первых, по степени преобразованности и культурной освоенности исходного природного ландшафта (ландшафты рукотворные, естественно сформировавшиеся и ассоциативные) и, во-вторых, по жизнеспособности сформировавшегося ландшафта (ландшафты «ископаемые», реликтовые, саморазвивающиеся). Первая характеристика позволяет очертить круг потенциальных ценностей ландшафта и способы их создания, а вторая свидетельствует о степени уязвимости ландшафта. Обе они весьма важны при идентификации и определении стратегии управления ландшафтом как объектом наследия.

**Рукотворные** ландшафты характеризуются четкой пространственной организацией и в своем развитии подчинены целеполаганию своих создателей. Они, как правило, имеют ландшафтообразующий центр, в них много искусственных объектов, созданных на основе преобразования или замены природных комплексов. Рукотворные ландшафты представляют наибольший интерес в культурологическом аспекте, поскольку их облик максимально подчинен творческому замыслу. Сугубо функциональное предназначение отдельного элемента ландшафта всегда соотнобразуется с его общей эстетикой. Это ландшафты поселений, садов, парков, различных природно-технических систем, созданные по проектам или в соответствии с художественной либо инженерной идеей.

**В естественно сформировавшихся** (эволюционировавших) ландшафтах в результате длительных целенаправленных и спонтанных антропогенных воздействий природные процессы несколько изменены и скорректированы. Природные компоненты ландшафта адаптируются к этим воздействиям, в результате чего формируется ландшафтный комплекс, где сложным образом переплетаются процессы природной эволюции и результаты творческого целеполагания. К такому типу можно отнести многие сельские, определенные этнические, отчасти исторические индустриальные и мелиорированные ландшафты.

**К ассоциативным** ландшафтам могут быть отнесены природные ландшафты, обладающие культурной ценностью, а также освоенные ландшафты, в которых характер освоения имеет вторичное значение, а первичное – связь с историческими событиями, личностями, художественными произведениями. В ассоциативных ландшафтах культурная составляющая часто представлена не в материальной, а в ментальной форме, по ассоциации природного объекта с каким-либо феноменом культуры. Таким образом, природные комплексы

включаются в историко-культурное пространство без изменения их природной ритмики и эволюции, часто опосредованно, в качестве памятных мест, мест творчества, сакральных (то есть священных, культовых, ритуальных) местностей и т.д.

С течением времени начали развиваться различные концепции культурного ландшафта. Одна из современных концепций – геоэкологическая. В рамках данной концепции культурными считаются не все антропогенные ландшафты, а только те из них, которые действительно отвечают высоким экологическим требованиям рационального природопользования. Согласно А.Г. Исаченко, «... культурному ландшафту должны быть присущи два главных качества: 1) высокая производительность и экономическая эффективность и 2) оптимальная экологическая среда для жизни людей» [3, с. 155].

В толковом словаре «Охрана ландшафтов» приводится следующее определение понятия: «Культурный ландшафт – сознательно измененный хозяйственной деятельностью человека для удовлетворения своих потребностей, постоянно поддерживаемый человеком в нужном для него состоянии, способном одновременно продолжать выполнение функций воспроизводства здоровой среды» [10, с. 112].

Во всех этих определениях отсутствует духовная составляющая понятия «культуры» и «культурного ландшафта», как ее результата. В данной интерпретации культура обязана проявляться в каких-либо материальных фактах изменения природного ландшафта (будь то строительные сооружения, сельхозугодия или культовые места), чтобы ландшафт считался культурным.

Нельзя не согласиться с П.И. Меркуловым, который в своей статье отмечает, что «любой антропогенный ландшафт несет в себе следы исторического развития и культуры древних обитателей, а также особенности взаимодействия их с природной средой. Поэтому некоторые ученые относят культурные ландшафты, в которых подобные элементы сохранились и играют существенную роль, к территориям культурного и природного наследия. Освоенные человеком ландшафты во многом представляют собой продукт истории, населяющих их народов, их материальной и духовной культуры. Культурный ландшафт – это отражение, отпечаток преобразующего его социума. В результате установлена закономерность: каково общество, его культура, менталитет и исторические судьбы, таков и культурный ландшафт, им созданный».

Очевидно, при изучении антропогенных ландшафтов должны учитываться не только их природная и производственная подсистемы, но и вместе с тем социокультурная. Есть основания говорить о национальных ландшафтах. Несмотря на географическое соседство и сходство природных условий, им свойственна ярко выраженная этнокультурная специфика [11].

С усилением интереса к культурно-духовной стороне рукотворного ландшафта стала складываться новая концепция культурного ландшафта, преимущественно культурологическая. Это направление разрабатывается в трудах Ю. А. Веденина [12; 13; 14; 15; 16; 17], В.Н. Калущкова [18; 19; 20], Р.Ф. Туровского [21; 22], М.Ю. Шишина [23.], А.А. Белокурова [24] и некоторых других авторов.

Веденин Ю.А. определяет культурный ландшафт «как целостную и территориально-локализованную совокупность природных, технических и социально-культурных явлений, сформировавшихся в результате соединенного влияния природных процессов и художественно-творческой, интеллектуально-созидательной и жизнеобеспечивающей деятельности людей» [16, с. 68]. В его работах подчеркивается, что определяющую роль в формировании культурного ландшафта играет духовная и интеллектуальная деятельность.

Одновременно культурная ландшафтная среда растит и формирует свой будущий социум. Люди строят и оберегают родные этнические ландшафты, а ландшафты духовно создают и воспитывают людей. В системе «социум – ландшафт» существует прямая и обратная духовная связь [25].

Именно в данном аспекте культурфилософская концепция культурного ландшафта имеет по нашему мнению значительное пересечение с теорией «гения места».

Надо заметить, что обе концепции порой отмечаются различными авторами совместно [24; 26; 27], но пока не сформировался единый, продуктивный объединяющий их научный подход.

Понятие «гений места» появилось еще в Древней Греции. Данный термин часто используется в литературе, поэзии, архитектуре. Это понятие существовало в цивилизации франкских племен, Древнего Египта, индейцев Америки, аборигенов Австралии, древних римлян.

Для древних греков «гении» были некими проводниками между миром людей и миром богов. Считалось, что они направляли действия человека в «правильную» сторону, также доносили волю богов до простых смертных. В то же время можно было завоевать расположение «гениев», принося жертвы и совершая различные ритуалы для того, что они пожелаю защитить человека и его близких в случае необходимости от гнева богов.

В настоящее время интерес к этой концепции явно усиливается и среди этнографов и культурологов, представим современные интерпретации этого феномена и постараемся выявить атрибуты «гения места». Ряд исследователей определяют «гений места» как некое интуитивное схватывание объективной реальности, специфическим образом выделяющих и автономизирующих некоторые топоры, ландшафтные локусы.

«Гений – есть предел субъективности, ибо он оказывается в точке, где, с одной стороны, он абсолютно индивидуален, но при этом несёт в себе характер закона... «Гений места», будь то город или местность («*topos*» по-гречески, «*site*» по латыни – «город, место, ситуация»), – не просто порождающий фактор, это – регионообразующий или градообразующий фактор, то есть фактор формирования образа, некоей духовной проекции места, его одухотворения. «Гений места» – своеобразная совесть места, указующая не столько на то, что можно здесь делать, сколько предостерегающая от этически невозможных действий. В этом смысле «гений места» отличается от «совести места», взывающей о Добре, и несет на себе также онтологию и имя места» [4].

«Гений места», «совесть места», «демон места» – синонимы закрепляющие в языке обнаружения этой реальности, конечно, оставляют свои «следы и отметины» на земле, но имеют и духовный, виртуальный характер, потому их следует искать в мифах, истории, легендах, эсхатологических ожиданиях и пророчествах. Все это не что иное, как неотъемлемые элементы развитого культурного ландшафта.

Один из современных исследователей данного феномена В.Ф. Чирков отмечает, что «Местные культуры «хоронятся» в пределах своих внутренних и внешних границ. Границы – это стенки сосуда, внутри которого и содержится данная культура. То есть место-сосуд (Аристотель) [26, с. 160]. Если место – это явление, то местная культура есть проявление его. Проявляясь, местная культура одухотворяет место, становится его Духом, «*Genius Loci*» [26, с. 188].

Это очень важное указание, которое раскрывает механизмы, с одной стороны, влияния этнической культуры на «гений места» территории, а с другой стороны, в народной культуре мы можем легче всего обнаружить, как сказался «гений места», найти формы, воспринявшие его и опредмечивающие.

«Гений места» – субъективное ощущение объективной реальности существующего пространства. Осознанный, освещенный мыслью человека, зафиксированный в его впечатлениях «гений места» становится частью культурного ландшафта, культурного пространства обитания. Называя, выражая свое эмоциональное отношение к любому объекту окружающего мира, человек неосознанно включает его в свое культурное пространство, свое представление о мире, о его устройстве.

Но создавая тот или иной культурный ландшафт, человек не может не испытывать (осознанное или нет) влияние «гения» данного места. Изучать, пытаться понять культурный ландшафт той или иной местности невозможно не поняв, не почувствовав «гений» данного места.

Это со всей очевидностью проявляется при изучении культурных ландшафтов территории Большого Алтая. Повсе-

местно здесь встречается сакрализация отдельных мест, природных и искусственно созданных объектов и явлений, формирующих духовное пространство, уникальное только для данного региона. Культурный ландшафт проявляет себя не только в материальных вехах, оставляемых приходящими-уходящими культурами, течениями, но и той тонко-материальной реальностью (положительной или отрицательной) формируемой поступками, мыслями, стремлениями людей. Это субъективно ощущает каждый человек. Стоит только сравнить свои ощущения на стадионе или шоу с ощущениями близ храма, монастыря, в музее, и становится совершенно очевидно тонкоматериальное различие этих мест.

Известно, например, что на вопрос, где нужно выбирать место для храма, св. Серафим Саровский советовал обращать внимание, где садятся птицы. Логично предположить, что природа несет изначально, в целом гармонизирующее воздействие, хотя и неструктурированное и не сфокусированное. Сочетание тонкого природного воздействия и сознательно-духовного, порожденного человеческой мыслью, дает наибольший эффект.

Очевидно, что среди природных комплексов тоже можно выделить более или менее отвечающие замыслу строителя храма, сочетающиеся с ним. Вписывание культурного объекта в природный комплекс должно не нарушать исходной природной гармонии, а усиливать ее. Видимо, зодчие, служители шаманистских культов, обладавшие наиболее тонкой духовной интуицией, способны были решать эти задачи наиболее успешно. Человек, находящийся в таком природно-рукотворном храме, будет испытывать на себе воздействие как культурных, так и природных энергий, что соответствующим образом благотворно «переокрасит» его психику, мысли. Закономерно предположить также влияние самого сакрального места на ландшафт, и наоборот. Таким образом, в данном пространственно-временном срезе должны быть излучения сложного, комплексного характера.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в культурном ландшафте его культурная составляющая должна а) сохранять его базовые природные характеристики, в первую очередь, биоразнообразие и энергетический баланс территории; б) обладать структурно-ритмическим и материально-энергетическим единством с природной составляющей и в) усиливать тонкоэнергетическое гармоничное воздействие природного ландшафта.

Бережное, уважительное отношение к окружающему миру, объектам природы, пространству, то есть все то, что входит в понятие экологической культуры как неотъемлемой части формирования «правильного» культурного ландшафта также влияет на «гений» данного места.

Самохвалова В.И. отмечает, что «В своем творчестве человек как бы продолжает свойственными ему средствами дело организации мира, начатое природой, не только воссоздавая красоту мира, но и творя ее новое бытие... И если до человека гармония и красота возникла лишь как результат стихийно протекающих процессов самоорганизации в природе, то с приходом человека творчество гармонии и красоты становится сознательной и целенаправленной деятельностью его по организации окружающего мира, по утверждению человеческого содержания порядка» [28, с. 7-8].

Осознанной деятельностью по одухотворению пространства обитания можно назвать два явления культурной жизни той или иной местности: а) мифопоэтическое и художественное творчество народа, б) ритуалы, направленные на очищение пространства.

Идея одухотворения места в одинаковой степени присуща всем религиям и верованиям (будь то язычество или тотемные примитивные культы, христианство, иудаизм, ислам, и особенно восточные религии и мировоззренческие системы – буддизм, синтоизм, дзен, конфуцианство). Проявляться и находить свое отражение эти идеи могут в разных формах, но смысл остается неизменным.

В любой религии каждого народа есть культовые обряды, направленные не только на общение с богами, предками, при-

обретение каких-либо благ (урожай, здоровье, продолжение рода и т. п.), но и обряды очищения пространства, как знак понимания неразрывной связи человека с местом обитания (в «чистом» пространстве и жизнь благополучна). Эти религиозные верования, традиции и осознание связей становятся частью экологической культуры того или иного народа, помогая существовать в гармонии со своей средой обитания, поддерживая баланс духовной энергии.

Но есть и менее осознанные и целенаправленные (но от этого не менее действенные) факторы влияния на окружающее духовное и физическое пространство. В идеальном варианте характер взаимодействия в системе «человек – культурный ландшафт – гений места» можно описать следующим образом: используя принципы традиционного природопользования, бережного (не только физически, но морально) отношения к пространству как материальному, так и духовному, население местности создает свой уникальный культурный ландшафт и таким образом влияет на столь же неповторимый «гений места» данной территории. В то же время «гений места», сформированный под воздействием целенаправленных действий, начинает одухотворяюще действовать и на само население. Это закрепляется очень прочно и, в конце концов, способно обрести новый статус – культурных универсалий – констант культуры. Например, о константе культуры «Роди-

на» для этносов Алтая С.М. Белокурова пишет: «В мифах и легендах Родина (родная земля, родное место – по сути место рождения энергетической, морально-духовной, культурной силы каждого отдельного человека) всегда исцеляет, дает силы, помогает в борьбе с противниками. Потому и является Родина землей священной, наполненной сакральными объектами и местами, как вехами, духовными ориентирами в материальном пространстве» [29, с. 4].

«Наличие разветвленной сети сакральных мест» А.А. Белокуров называет одним из основных сущностных признаков культурного ландшафта [24, с. 66.]. Именно эти «места силы» можно считать точками связи с гением той или иной местности.

«Гений места», «дух места» влияет на все сферы и виды жизнедеятельности человека (хозяйственные и духовно-культурные), принимая «ответный сигнал» в виде мыслей и поступков населения данной местности. От того, насколько положительным (или отрицательным) является этот «сигнал» зависит то, каким будет «гений места» для следующих поколений, формирующих тот или иной культурный ландшафт.

*Работа выполнена по проекту Международного конкурса РГНФ – МинОКН Монголии «Монгольский мир: между Востоком и Западом» (№ 10-03-00865a/G).*

#### Библиографический список

1. Коган, Л.Н. Теория культуры. – Екатеринбург, 1993.
2. Исаченко, А.Г. Основы ландшафтоведения и физико-географическое районирование. – М.: Высшая школа, 1965.
3. Исаченко, А.Г. Методы прикладных ландшафтных исследований. – Л.: Наука, 1980.
4. <http://vestnik.rsu.ru/article.html?id=60235> Рустам Рахматуллин (историк, москвовед). "Гений Места" как градо- и регионообразующий фактор (неоклассический очерк). Монтерей. Февраль, 1998.
5. Ясвин, В.А. Формирование экологической культуры. Пособие по региональной экологической политике. – М.: Акрополь, ЦЭПР, 2004.
6. Сигарева, Е.В. Экологическая культура как способ социоприродного бытия и ее детерминация. – Кемерово: Кем ГАКИИ, 1999.
7. Берг, Л.С. Предмет и задачи географии // Изв. РГО. – М. - 1915. – Т. 51. – Вып. 9.
8. Колесник, С.В. Основы общего землеведения. – М.: Учпедгиз, 1955.
9. <http://heritage.unesco.ru/index.php?id=102&L=9> Систематика культурных ландшафтов М.Е. Кулешова.
10. Охрана ландшафтов. Толковый словарь. – М.: Прогресс, 1982.
11. <http://geoeko.mrsu.ru/2008-1/pdf/01-merkulov.pdf>. УДК 911: 712 П.И. Меркулов. Концепция культурного ландшафта и становление представлений об этнокультурном ландшафтоведении.
12. Веденин, Ю.А. Динамика территориальных рекреационных систем. – М.: Наука, 1982.
13. Веденин, Ю.А. Искусство как один из факторов формирования культурных ландшафтов // Изв. АН СССР. – 1988. – №1. – Сер. геогр.
14. Веденин, Ю.А. Проблемы формирования культурного ландшафта и его изучения // Изв. АН СССР. – Сер. геогр. – 1990. – №1.
15. Веденин, Ю.А. Концепция культурного ландшафта и задача охраны культурного и природного наследия // Ориентиры культурной политики: Инфор. вып. М-ва культуры РФ. – 1992. – № 6.
16. Веденин, Ю.А. Очерки по географии искусства. – СПб.: Д. Буланин, 1997.
17. Веденин, Ю.А. Культурный ландшафт как объект культурного и природного наследия / Ю.А. Веденин, М.Е. Кулешова // Изв. РАН. – Сер. геогр. – 2001. – №1.
18. Калущков, В.Н. Основы этнокультурного ландшафтоведения. – М.: Изд-во МГУ, 2000.
19. Калущков, В.Н. Этнокультурное ландшафтоведение и концепция культурного ландшафта // Культурный ландшафт: вопросы теории и методологии. – Смоленск, 1998.
20. Калущков, В.Н. Этнокультурное ландшафтоведение // Вестн. Моск. ун-та. – 2006. – № 2. – Сер. 5.
21. Туровский, Р.Ф. Культурные ландшафты России. – М.: 1998.
22. Туровский, Р.Ф. Культурная география: теоретические основания и пути развития // Культурная география. – М., 2001.
23. Шишин, М.Ю. Ноосфера, культура, культурный ландшафт: монография. – Барнаул: СО РАН, 2003.
24. Белокуров, А.А. Традиционный культурный ландшафт: структура, факторы формирования и развития: дис. ... канд. философ. наук. – Барнаул: АГУ, 2007.
25. Николаев, В.А. Культурный ландшафт – геоэкологическая система // Вестн. Моск. ун-та. – 2000. – № 6. – Сер. 5.
26. Чирков, В.Ф. Дом в локусе бытия: [филос. категория места как предельного значения пространства и его культуры. Бытийный статус места, его основания: анализ понятий «локус» и «место»]. – М.: Наука, 2005.
27. Чирков, В.Ф. Дух места как культурологическая проблема изучения и строительства // Сб. науч. трудов Омского музея изобразительных искусств. – Омск, 1997.
28. Самохвалова, В.И. Антиэнтропийный смысл красоты: дис. ... д-ра философ. наук. – М.: 1990.
29. Белокурова, С.М. Онтологический статус культурных универсалий (на материале западно-монгольской культуры) / С.М. Белокурова, М.Ю. Шишин // Константы культуры России и Монголии: очерки истории и теории / под ред. М.Ю. Шишина, Е.В. Макаровой. – Барнаул: ОАО Алтайский дом печати, 2010.

#### Bibliography

1. Kogan, L.N. The theory of culture. – Ekaterinburg, 1993.
2. Isachenko A.G. Basics of landscape and physical-geographical zoning. – M.: High school, 1965.
3. Isachenko, A.G. Methods of applied landscape researches. – L.: Science, 1980.
4. <http://vestnik.rsu.ru/article.html?id=60235> Rustam Rahmatulin (historian, mscowguide). "The genius of place" as city- and region forming factor (neoclassical essay). Monterey. February, 1998.
5. Jasvin, V.A. Forming of ecological culture. – M.: Akropol, CEP, 2004.
6. Sigareva, E.V. Ecological culture as a method of social and natural life and its determination. – Kemerovo: Kem SAKII, 1999.
7. Berg, L.S. Subject and purpose of geography // Publishing house RGO. – M. - 1915. – V. 51. – Edition 9.
8. Kolesnik, S.V. Basics of physical geography. – M.: Uchpedgiz, 1955.

9. <http://heritage.unesco.ru/index.php?id=102&L=9>. Classification of cultural landscapes M.E. Kuleshova.
10. The protection of landscapes. The explanatory dictionary. – M.: Progress, 1982.
11. <http://geoeko.mrsu.ru/2008-1/pdf/01-merkulov.pdf> UDK 911: 712 P.I. Merkulov. The concept of cultural landscape and making representations about ethnocultural landscape studying.
12. Vedenin U.A. Dynamics of territorial recreation systems. – Moscow: Nauka, 1982.
13. Vedenin, U.A. Art as a factor in the formation of cultural landscapes // Publishing house AN USSR. – 1988. – № 1. – Ser. geogr.
14. Vedenin, U.A. The problems of forming cultural landscape and its studying // Publishing house AN USSR. – 1990. – №1. – Ser. geogr.
15. Vedenin, U.A. The concepts of cultural landscape and the purpose of protecting cultural and natural heritage // Landmarks of cultural policy: Inform. edition. Ministry of culture of RF. – 1992. – № 6.
16. Vedenin, U.A. Essays on geography art. – SPb.: D. Bulanin, 1997.
17. Vedenin, U.A. Cultural landscape as an object of cultural and natural heritage / U. A. Vedenin, M. E. Kuleshova // Publishing house RAN. – 2001. – №1. – Ser. geogr.
18. Kalutskov, V.N. Basics of ethnocultural landscape studying. – M.: MSU Edition, 2000.
19. Kalutskov, V.N. Ethnocultural landscape studying and the concept of cultural landscape // Cultural landscape: questions of theory and methodology. – Smolensk, 1998.
20. Kalutskov, V.N. Ethnocultural landscape studying // Vestn. of Moscow University. – 2006. – № 2. – Ser. 5.
21. Turovski, R.F. Russian cultural landscapes. – M.: 1998.
22. Turovski, R.F. Cultural geography: theoretical basics and the ways of development // Cultural geography. – M., 2001.
23. Shishin, M.J.U. Noosphere, culture, cultural landscape: monography. – Barnaul: SO RAN, 2003.
24. Belokurov, A.A. Traditional cultural landscape: structure, factors of formation and development: Thesis for the degree of PhD. – Barnaul: ASU, 2007.
25. Nikolaev, V.A. Cultural landscape – geoeological system // Vestn. of Moscow University. – 2000. – № 6. – Ser. 5.
26. Chirkov, V.F. The house in locus of life: [philos. category of place as limit value of space and its culture. An existential status of place, its bases: the analysis of words “locus” and “place”]. – M.: Science, 2005.
27. Chirkov, V.F. The spirit of place as cultural problem of studying and building // Collection of proceedings of Omsk Art Museum. – Omsk, 1997.
28. Samohvalova, V.I. Antientropy sense of beauty: Thesis for the degree of PhD. – M.: 1990.
29. Belokurova, S.M., Ontological status of cultural universals (based on the material of the western-mongolian culture) / S.M. Belokurova, M.U. Shishin // The constants of culture of Russia and Mongolia: essays of history and theory / ed. M.U. Shishin, E.V. Makarova. – Barnaul: OAO The Altai house of printing, 2010.

*Статья поступила в редакцию 14.03.11*

УДК 008:7.072

*Poydina T.V., Bortnikov S.D. MONUMENTAL-DECORATIVE ART FROM THE POINT OF VIEW OF TRANSFORMATION OF ITS FUNCTIONS.* This article reveals the modern problems of monumental-decorative creation, when the most important part of this art – its contents – is forgotten. Besides the loss of traditional functions of semantic contents, their changers to simple decoration and adornment demands terminological precise definition, interpretation of sense and functions of monumental-decorative art, as the source of forming of spatial surroundings.

**Key words:** **monumental art, monumental-decorative art, functions of art, expanse, environment.**

**Т.В. Пойдина**, канд. искусствоведения, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: [onir@altgaki.org](mailto:onir@altgaki.org);  
**С.Д. Бортников**, д-р культурологии, проф. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: [onir@altgaki.org](mailto:onir@altgaki.org)

## МОНОМЕНТАЛЬНО-ДЕКОРАТИВНОЕ ИСКУССТВО В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ЕГО ФУНКЦИЙ

В данной статье обозначены некоторые проблемные стороны монументально-декоративного творчества на современном этапе, в условиях, когда забыта важнейшая сторона монументального искусства – его содержание. Утрата традиционных функций, смыслового содержания в сторону оформления, украшения требует терминологического уточнения, необходимости осмысления сущности и функций монументально-декоративного искусства как источника формирования предметно-пространственной среды.

**Ключевые слова:** **монументальное искусство, монументально-декоративное искусство, функции искусства, пространство, среда.**

Каковы сегодня критерии и формы жизни монументально-декоративного искусства? Какие задачи решают художники? Как меняется образно-пластический язык современного монументально-декоративного искусства? Ответить на эти и другие вопросы представляется возможным в контексте изучения трансляции опыта монументалистов 1960–1980-х гг. в русло современного искусства, трансформации традиций в живописи, дизайнерских решениях жилых и общественных зданий, среды обитания человека. Современная искусствоведческая литература в области монументально-декоративного искусства довольно обширна и разнообразна. Творчество советских монументалистов, вопросы теории и практики монументального искусства исследованы в трудах В.П. Толстого, А.А. Комарова, В.Р. Аронова, М.Л. Терехович, получили широкое освещение на страницах журнала «Декоративное искусство СССР». Монументальное искусство в контексте среды представлено в исследованиях А.В. Иконникова, В.Л. Глазчева. Вместе с тем на современном этапе развития проектной культуры требуют осмысления вопросы сущности и функций

современного монументально-декоративного искусства как источника формирования предметно-пространственной среды. Это осознание предполагает актуализацию целого спектра вопросов, связанных с функциями монументально-декоративного искусства. В числе первых может быть назван вопрос о его сущности, трактуемой сегодня многозначно.

В традиционном понимании монументально-декоративное искусство – это «особый раздел художественного творчества, непосредственно связанный как с монументальным искусством, так и с декоративным искусством, но не существующий отдельно от архитектуры, с которой образует наиболее тесное единство и задачам которой непосредственно подчинен» [1, с. 360], т.е. участвует в создании архитектурно-пространственной среды. Исходя из определения термин «монументально-декоративное искусство» обобщает специфику существования изобразительных искусств в ансамбле с архитектурой. Проблема видится в том, что в современном употреблении очень часто идет смешение понятий «монументальное искусство» и «монументально-декоративное искусство»,

забыта важнейшая сторона монументального искусства – его содержание. К тому же утрата традиционных функций, смыслового содержания в сторону оформления, украшательства требует терминологического уточнения.

Постановка проблемы о сути монументального искусства, его осмысления с позиций своего времени не нова. В отечественном искусствознании фундаментальные положения в области монументального искусства впервые глубоко проработаны в трудах В.П. Толстого. На страницах журнала «Декоративное искусство СССР» в конце 1970–начале 1980-х гг. велись дискуссии о том, каким быть монументальному искусству, о его самоценном качестве, «самоценности» произведений, а также рассматривались проблемы синтеза в контексте средообразования. Вместе с тем о необходимости внесения терминологической ясности в понимание специфики и сущности монументального и декоративного искусства, определении его понятийных границ подчеркивает в своих исследованиях А.А. Комаров, что не теряет актуальности и в наши дни: художественное оформление материальной среды включает и материальные и духовные ценности.

В содержании морфологического понятия «монументальное искусство» ключевым является «принадлежность произведения к такому роду пространственных искусств, которые вместе с архитектурой непосредственно участвуют в формировании постоянной среды, ... произведения М. и. служат одновременно формированию, как общественного сознания, так и реального окружения людей» [1, с. 359]. Монументальное искусство имеет конкретные свои проявления: архитектурные сооружения, скульптура, стенные росписи, обладающие качествами «большой формы». Вместе с тем толкование термина «монументальное искусство» в Большой советской энциклопедии содержит и следующую формулировку: «...Ряд других произведений М. и. не несёт высокой идейной нагрузки и обычно играет в архитектуре роль аккомпанемента, декоративно организует поверхность стен, перекрытий, фасадов и т. п.» [2, с. 551]. Эти позиции прослеживаются и в современном определении монументальной живописи, к роду которой относят произведения, украшающие стены, потолки, своды, а иногда и полы, росписи и «другие формы плоскостно-живописного декора» [1, с. 357]. Следует обратить внимание, в определении сущности монументальной живописи В.П. Толстой выразил две прямо противоположные точки зрения. Первая, высказанная в 1958 году в книге «Советская монументальная живопись» заключается в том, что монументальная живопись предполагает, прежде всего, особый образный строй, выражающий общественно-значительное содержание, и монументальной определяется та живопись, которая наряду со всеми требованиями архитектурного синтеза сама по себе является памятником эпохи [3]. В 1970-е годы исследователь публикует прямо противоположную точку зрения, а именно, причисляет все то, что пишется на архитектурных поверхностях к роду монументального искусства [4, с. 24]. Последнее положение получило критическое осмысление в публикациях А.А. Комарова, который считает, что отнесение любого изображения на плоскости стены к монументальному искусству ошибочно [4; 5]. «Большинство произведений стенописи, и притом подавляющее, – произведения сюжетно-тематические, но не монументальные, не говоря уже о «просто» орнаментальных росписях» [4, с. 22]. Вместе с тем в справочной литературе четко прописано: «монументальную живопись называют часто монументально-декоративной живописью, или живописным декором, что подчеркивает специальное декоративное назначение и декоративные качества росписей» [1, с. 357]. Таким образом, имеющие расхождение в трактовке понятия монументальной живописи, как в советское время, так и в современной справочной литературе влекут за собой не только терминологическую путаницу, но и подмену смыслового значения монументальной и монументально-декоративной, декоративной живописи. В этом отношении обращение к эстетическим категориям монументальности и декоративности весьма продуктивно. «Монументальность» родственна категории «возвышенного» и характеризу-

ет самые разные виды творчества, придающее им величие, масштабное звучание и общественную значимость. Его характеризуют такие качества как высокая степень художественного обобщения, возвышенно-героическое начало, метафоричность, знаковость формы, дидактичность. Поэтому, на наш взгляд, парадоксально звучит тезис о том, что не всякое произведение монументального искусства обязано обладать качествами монументальности [1, с. 359]. Термин «декоративность» указывает на такое качество произведений искусства, которое относится, прежде всего, к особенностям его художественной формы, постигаемой через ощущения, и отражает человеческую потребность в красоте [6, с. 4]. Это качество усиливает эмоционально-выразительную и художественно-организующую роль произведений пластических искусств в предметной среде. Таким образом, оба термина выступают, с одной стороны, как содержательные эстетические категории, выражают две ипостаси художественного образа произведения, с другой, обозначают специфические виды искусств, которые в архитектурно-пространственном синтезе образуют единое художественное целое пространственных форм, т.е. объемов и поверхностей. Отсюда декоративная стенопись, выстраиваясь в определенный композиционный порядок с архитектурными объемами, масштабом дополняет и развивает архитектурную структуру, эстетически обогащает пространство. В этой связи в проектно-художественной практике определяются следующие функции архитектурного декора: выявление формы; членение пространства; создание нового композиционного центра; визуальная маскировка формы; визуальное увеличение или уменьшение расстояния от субъекта до объекта восприятия. Поэтому закономерно утверждение А.А. Комарова, что не каждое произведение стенописи может и должно быть монументальным, но декоративным, декорирующим архитектуру – обязательно [4, с. 25]. При этом в синтезе монументального ансамбля, развивает мысль ученый, «каждое отдельное, входящее в этот ансамбль произведение, несущее в себе монументальность, – монументальное; не обладающее ею, но сюжетно-тематическое – произведение декоративное» [4, с. 22].

Таким образом, первый круг вопросов обозначенной выше проблемы заключается в ясном истолковании и разделении понятий «искусство монументальное» и «искусство монументально-декоративное», которое шире, чем монументальное и декоративное. В этой связи А.А. Комаров предупреждает: «...нелепо вычленять декор или его элементы из общего контекста монументального произведения ансамбля, и, не называя их напрямую монументальными, все же причислять к монументальному искусству, рассматривая в едином ряду с теми, которые раскрывают и несут в ансамбле, допустим, росписи, основную монументальную тему ...» [4, с. 22, 24].

Закономерно вытекает следующий уровень проблемной стороны вопроса, а именно функции монументально-декоративного искусства в современных условиях. В этой связи нелишним будет отметить, советское монументальное искусство идеологически ангажировано: идейность, высота замысла, его общественная, нравственная, историческая ценность были поставлены на службу государственной политике. Его важнейшие социальные функции – агитационно-воспитательная, просветительская, дидактическая. Заметим, иногда, абсолютно нейтральное в идеологическом плане произведение трактовалось властью политически ангажированным. Художник-монументалист либо возносился на высокий пьедестал советского общества, либо подвергался уничтожительной критике. Вообще, история искусства демонстрирует идеологическую ориентацию монументального искусства, которое, являлось концентрированной формой художественного выражения и утверждения идеологии и политики государства и всегда носило четко выраженный социальный характер, было поставлено на службу государственности.

Отсюда возникает ряд вопросов: где же сейчас, в нынешних политических и социально-культурных реалиях реализовывать себя художнику, где обрести смысловое поле и нишу работы с пространством, объемами, пластикой пространства? Кто ныне заказчик в условиях отсутствия серьезных государ-

ственных заказов? Какие идеи, ценности влекут художника? И, вообще, имеются ли ныне условия для существования монументального искусства в лучшем его смысле и проявлении? Ответ однозначен, в культовых зданиях, восстановленных ныне монастырях, храмах – монументальные росписи выражают основополагающие идеи религии, мировоззрение православной церкви. А, вот, задачу светского монументального искусства А.А. Комаров видит в стремлении увековечить с философских, с гражданских позиций в произведениях все то, что составляет и определяет глубинные идеологические и моральные ценности нашего народа, нашего государства [4, с. 25]. И хочется верить, что тогда в социокультурное бытие вернутся утраченные за последние десятилетия ценностно-ориентированные, просветительские функции искусства.

Практика показывает, сегодня художник, работающий с пространством, в основном, выполняет частные заказы, делая росписи декоративные, оформляя и декорируя интерьеры и экстерьеры банков, магазинов, частных особняков и т.п. В этом отношении следует обозначить проблемные стороны декоративного и монументально-декоративного творчества на современном этапе.

Во-первых, это взаимоотношения художника с традицией и инновациями. Ведь монументально-декоративное искусство берет традицию из глубины веков, от античности. И 1960–1970-е гг. в отечественном монументальном и монументально-декоративном искусстве дали лучшие образцы переосмысления традиции и совмещения ее с новаторством. Даже при заказном характере творчества, ограниченные идеологическими рамками задач и смыслов, художники-монументалисты решали *собственно изобразительные задачи*, и их опыт – это ценнейшее хранилище знаний пространственных, знаковых, концептуальных и смысловых задач – основных функций монументального искусства. Это была целая школа, обладание пластическим, пространственным мышлением. Поэтому сохранение, изучение лучшего опыта советских монументалистов остается актуальным для современных монументально-декоративных решений. К тому же, многие проблемы, с какими сталкивались художники прошлого и получившие теоретическое осмысление на страницах печати, имеют место и в современном творчестве, к примеру, вопросы композиционной взаимосвязи произведений монументального и декоративного искусства с архитектурой. По словам М.Л. Терехович, художник-монументалист стремился к универсальности, жаждал стилистического единства, видел себя и архитектором, и дизайнером, и художником одновременно, что привело к всплеску монументально-декоративного искусства [7, с. 8]. Однако нужно учитывать, если в истории искусства «оно составляло пару с архитектурой» [7, с. 8], то, как свидетельствуют дискуссии «круглых столов» на страницах «Декоративное искусство СССР» рубежа 1970–1980-х гг. [8], в те годы естественным было стремление художников преодолеть монотонность и штампы архитектурных решений. Монументально-декоративное творчество называют проектным сознанием, в силу этого современные архитектурные формы ждут своего художественного выявления конструктивной сути. Поэтому, вполне закономерно возрастает роль витража в объемно-пространственных конструкциях современной архитектуры.

Во-вторых, если в советское время творчество монументалистов носило заказной характер государства, то сейчас, и не в малой степени, играют роль вкусовые предпочтения частного заказчика. А зачастую художник не востребован вообще, его творчество вытеснено дизайном стилизованных форм.

В-третьих, в формировании визуальных качеств и композиции предметно-пространственной среды все чаще употребляется понятие монументально-декоративные средства, участвующие в художественном преобразовании и выполняющие задачи либо монументализации среды, придания ей торжественного, значительного образа или повышения декоративных

качеств. Проблемная сторона видится в многозначности употребления понятий, «монументально-декоративное искусство», «монументально-декоративные средства», «монументально-декоративные решения» предметного наполнения пространственного комплекса и средового ансамбля в целом, а также трансформации смыслового содержания категории «монументальность» в средовом дизайне. В современной трактовке к «монументально-декоративным средствам» относят все виды монументально-декоративного искусства – памятники, монументы, скульптурные композиции, росписи, т.е. определяют как «устойчивые формы применения монументально-декоративных средств в организации средового пространства» [9, с. 117]. Вполне очевидно возникает вопрос, в данном определении относят ли их, вообще, к произведениям Искусства, обладающих собственной идейно-смысловой и художественной ценностью, или, называя «средствами» ставят в один ряд с декоративными объектами и композициями, не несущими самостоятельной идейно-образной информации. С другой стороны, в теории средового дизайна обозначена тенденция слияния монументально-декоративных произведений и дизайнерских компонентов среды: «ограждения пространства рассматриваются как живописное панно или пластическая композиция, бытовые вещи, мебель гипертрофируются, вырастая до символической скульптуры, опоры фонарей оказываются стволами пальм или покрытыми рельефом стенами» [9, с. 119], появляются мобили, различные скульптурные инсталляции со световыми эффектами, интерактивная скульптура. К тому же, если в традиционном понимании свойство монументально-декоративного искусства – это взаимосвязь с архитектурной основой, то одной из тенденций в современном средовом дизайне является образование монументально-декоративными средствами собственной пространственной композиции, в том числе, замена образных ценностей ориентационными, разрушение конструктивных форм и канонов.

В-четвертых, современные подходы к художественно-проектной организации пространства – это создание образно и эмоционально насыщенной среды. При этом активное вторжение массовых форм искусства в городскую жизнь как средство театрализации, зрелищного интерактивного действия в дизайне, хеппенинга стимулирует игровую ситуацию и определяет саму среду активным декорационным фоном, где художественный смысл раскрывается не только через само произведение, но и через активное пространство-среду, поведение, общение. Так, посетитель выставки становится соучастником в «бытии инсталляции», а участник перформанса и зрителем, и экспонатом. Различные направления и виды арт-практик свидетельствуют о вытеснении миметической функции искусства, когда на первый план выходят задачи внушения, побуждения к действию, развлечения. Среда семиотическая категория, «сама по себе служит одним из средств коммуникативной деятельности, связывая людей через пространство и время» [9, с. 168], а отсюда возрастает знаковая функция современных декоративных форм и средств формирования эмоционально-художественного потенциала в моделировании «средовой атмосферы», примером служит экспосреда, праздничная среда.

Все выше перечисленное, безусловно, не раскрывает всех сторон поставленной проблемы. Однако мы полагаем, в современном калейдоскопе жизни следует помнить о важнейших духовных ценностях, выработанных человечеством в ходе исторического развития. Меняются критерии и мерила оценки, взгляды и предпочтения, социальные заказы и политика, однако общечеловеческие ценности вечны. И хочется верить, трансляция истинных ценностей, моральных, нравственных смыслов бытия, выраженных в художественной концепции, вернет к жизни культуру больших монументальных объектов, способных стать квинтэссенцией духовного притяжения.

#### Библиографический список

1. Аполлон: Изобразительное и декоративно-прикладное искусство. Архитектура: терминологический словарь. – М.: Эллис Лак, 1997.
2. Большая советская энциклопедия / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энциклопедия, 1969. – 78. – Т.16.

3. Толстой, В.П. Советская монументальная живопись. – М.: Искусство, 1958.
4. Комаров, А.А. Монументальное – равное времени и достойное памяти // Декоративное искусство. – 2002. – № 2.
5. Комаров, А.А. Монументальное искусство: сущность и терминология. – М.: МХПИ, 1992.
6. Аль-Нуман, Л.А. Витраж в архитектуре. Проблемы взаимодействия // Архитектура и строительство России. – 2007. – № 5.
7. Терехович, М.Л. Дела монументальные // Декоративное искусство. – 2002. – № 2.
8. Круглый стол «ДИ СССР»: Самоценность в контексте синтеза // Декоративное искусство СССР. – 1981. – № 12.
9. Дизайн: основ. Положения, виды дизайна, особенности дизайн проектирования, мастера и теоретики: ил. слов. – справ. – М.: Архитектура-С, 2004.

## Bibliography

1. Appolon : imitative and decorative – applied art. Architecture: terminological dictionary. – М.: Ellis Luck, 1997.
2. Great Soviet encyclopaedia. – М., 1969. – V.16
3. Tolstoy, V.P. Soviet monumental painting. – М.: Art, 1958.
4. Komarov, A.A. Monumental – Equal to time and adequate to memory // Decorative art. – 2002. – № 2.
5. Komarov, A.A. Monumental art: Essence and terminology. – М.: МАПИ, 1992.
6. AL-Numan, L.A. Stained – glass window in architecture. Problems of communication // Architecture and construction of Russia. – 2007. – № 5.
7. Terekchovich, M.L. Affairs of Monumental art // Decorative art. – 2002. – № 2.
8. Round table «D.A. USSR»: Self value in the context of synthesis Decorative art of the USSR. – 1991. – № 12.
9. Design: Main aspects, peculiarities kinds of design, of design-project Foremen and theorests: dictionary – directory. – М.: Architectura, 2004.

*Статья поступила в редакцию 17.03.11*

УДК 130:008(571.15)

**Larina L.V., ESSENCE OF THE CONCEPT OF THE GENIUS OF A PLACE IN A CONTEXT OF CONSTANTS OF CULTURE OF THE PEOPLE OF THE BIG ALTAI.** Let's present in this article one of such approaches which will unite two modern theories of "a cultural landscape" and «the genius of a place». It in our opinion gives the chance to clear a deep communication of cultural archetypes of radical ethnoses and their coherence with an ethnic natural esthetics, radical world outlook principles. It in its turn deduces us on such actively developed theory of constants (universals), rooting in a system of traditional culture and representing itself as its connected elements. Lets present it on the material of the people occupying the Big Altai. Here is cultural landscapes have been better remained and the national ecological culture is still live.

**Key words:** traditional culture, a cultural landscape, the genius of a place, cultural constants.

**Л.В. Ларина, асп. АлтГТУ, г. Барнаул, E-mail: hovd97@mail.ru**

## СУЩНОСТЬ КОНЦЕПЦИИ ГЕНИЯ МЕСТА В КОНТЕКСТЕ КОНСТАНТ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ БОЛЬШОГО АЛТАЯ

Представим в этой статье один из таких подходов, который объединит две современные теории «культурного ландшафта» и «гения места». Это по нашему мнению дает возможность прояснения глубинной связи культурных архетипов коренных этносов и их связанность с этнической природной эстетикой, коренными мировоззренческими принципами. Это в свою очередь выводит нас на также активно разрабатываемую теорию констант (универсалий), коренящихся в системе традиционной культуры и выступающих в качестве ее скреп [1, 2, 3]. Представим это на материале народов населяющих Большой Алтай. Здесь лучше всего сохранились и культурные ландшафты и еще жива народная экологическая культура.

**Ключевые слова:** традиционная культура, культурный ландшафт, гений места, культурные константы.

Актуальной проблемой в условиях экологического кризиса, вызванного в первую очередь глобальным изменением климата, является изучение сложившихся культурных ландшафтов, особенно в горной местности. Именно они очень часто играют ключевую климатостабилизирующую роль. Исследования, проведенные и ныне ведущиеся экологами, эконом географами [Николаевым В.А., Исаченко А.Г., Колесником С.В., Бергом Л.С.], обязательно должны дополняться исследованиями культурологического характера. Они должны показать мировоззренческие основания сформировавшейся природоохранной этики и эстетики у коренных малочисленных народов, в целом ресурсосберегающей деятельности жителей высокогорных территорий. Накопленный этнографический эмпирический материал широко представляет основные моменты их мироотношения, обрядовости и повседневной культуры. Совершенно очевидно, что для глубокой интерпретации, а главное для получения актуальных для нашего времени выводов в плане использования опыта народной экологической культуры необходимо разработать концептуальные культурологические подходы.

Культура, благодаря неоднородности содержит в себе универсалии, устойчивые формы, которые сохраняются во времени и являются формообразующими элементами культурогенеза [4]. Уже фактически это можно рассматривать в качестве онтолого-культурологического обоснования воз-

можности применения концепции гения места. Раскроем этот тезис следующим образом.

Ощущение и осознание гения конкретного места формирует отношение к данной территории, а при долгом нахождении в одной среде также формирует в определенном ключе представления об универсалиях данной культурной среды, таких как «родина», «красота родного края», «пространство», «время» и т.д.

Лавренова О.А. отмечает, что «культура заново структурирует пространство своего обитания, и представления о среде превращаются в знаковую систему [5, с. 3], которая проявляется в частности и в мифо-поэтическом творчестве народа – носителя данной культуры.

«Бытие культуры в географическом пространстве неотделимо от процесса символизирования среды (в его абстрактном, космическом или географическом аспектах), неотъемлемо присущего человеческому сознанию. Осмысление пространства имеет много уровней – от ассоциативного до сакрального. В результате складываются устойчивые представления о географических объектах или устойчивые культурно-значимые символы, имеющие разную степень пространственных коннотаций» [5, с. 5].

Значимость этих символов в формировании понятийных и лингвистических основ любой культуры (как в стадии ее формирования, так и в последующем развитии и бытии) сформу-

лировал Гуревич А.Я.: «Эти основные категории как бы предшествуют идеям и мировоззрению, формирующимся у членов общества и его групп, и поэтому, сколь бы различными ни были идеология и убеждения этих индивидов и групп, в основе их можно найти универсальные для всего общества обязательные понятия и представления, без которых невозможно построение никаких идей, теорий, философских, эстетических, политических или религиозных концепций и систем. Названные категории образуют основной семантический «инвентарь» культуры. <...> Эти категории запечатлены в языке, а также в других знаковых системах (в языке искусства, науки, религии), и мыслить о мире, не пользуясь этими категориями столь же не возможно, как нельзя мыслить вне категории языка» [4, с. 15-16]. Из этого высказывания можно понять насколько важную роль играют близкие для каждого отдельного индивида и универсальные для определенной группы понятия в объединении людей, в формировании общности взглядов, накапливающихся, систематизирующихся со временем и эволюционирующих в полноценную культуру того или иного народа или его устойчивой части.

Проявляясь через культурные основы, универсальные категории принимают непосредственное участие в формировании культурного ландшафта, находя свое материализованное выражение в пространстве.

Не сложно понять, что подобные константы могут быть разного уровня значимости и глубины проникновения «...можно представить модель констант культуры в виде пирамиды, венчают ее высшие ценности. Они пронизывают всю толщу культуры, создают устойчивые формы, и те из них, что максимально воплощают высшие ценности, особо значимы для культуры, они задают векторы ее развития, выступают в роли формообразующих элементов, выполняют роль фундаментальных основ в сохранении и возрождении культуры» [3, с. 19].

«Гений места», «совесть места», «демон места» – синонимы закрепляющие в языке обнаружения этой реальности, конечно, оставляют свои «следы и отметины» на земле, но имеют и духовный, виртуальный характер, потому их также следует искать в мифах, истории, легендах, эсхатологических ожиданиях и пророчествах. Все это не что иное, как такие же неотъемлемые элементы развитого культурного ландшафта. Исследования по этой проблеме уже ведутся [1; 2; 3; 6].

На различных территориях, сходных по своим природным характеристикам и условиям могут развиваться различные по стилистике неповторимые и индивидуальные мифы, культурные традиции, обычаи и обряды, уникальная культура, характерная для конкретного места. Отличаются орнаменты, жилища, одежда и т.д.

«Очевидно, при изучении антропогенных ландшафтов должны учитываться не только их природная и производственная подсистемы, но и вместе с тем социокультурная. Есть основания говорить о национальных ландшафтах. Несмотря на географическое соседство и сходство природных условий, им свойственна ярко выраженная этнокультурная специфика» [7].

**«Гений места» и константа «родина».** Понятие «родина» – универсальное для всех без исключения народов. Но что тянет человека в родные места? Что создает ту неповторимую атмосферу, энергетическое поле, навсегда связывающее человека с местом его рождения. Говорят о совпадении биоритмов человека и места его рождения. Гений места – тот дух места, который и создает уникальную атмосферу, неповторимую, неподражаемую. У большинства народов (в частности населения Большой Алтай) были распространены культы поклонения стихиям, природным объектам определенной местности. Их одухотворяли, наделяли атропоморфными чертами, просили защиты и покровительства. Вся природа жива и одухотворена вокруг алтайца.

«Одновременно культурная ландшафтная среда растит и формирует свой будущий социум. Люди строят и оберегают родные этнические ландшафты, а ландшафты духовно создают и воспитывают людей. В системе «социум – ландшафт» существует прямая и обратная духовная связь» [8].

Проявляясь местная культура одухотворяет место, становится его Духом, *Genius Loci*» [6, с. 188]. Но не только местная культура формирует «гений места», хотя она является важным фактором данного формирования. «Дикие» места, не знающие влияния человека также обладают своими энергетическими ресурсами, своими духовными «гениями» (это воздействие могут ощущать животные, птицы и другие живые существа), но их обнаружение, осознание и тем более вербализация могут произойти только при взаимодействии с человеком, а значит и с его культурными установками. И, надо полагать, только человек может более или менее осознанно ответно повлиять на энергетическое состояние той или иной территории.

«Если до человека гармония и красота возникала лишь как результат стихийно протекающих процессов самоорганизации в природе, то с приходом человека творчество гармонии и красоты становится сознательной и целенаправленной деятельностью его по организации окружающего мира, по утверждению человеческого содержания порядка». [9, с. 7-8].

Это закрепляется очень прочно, начинается в конце концов обретать статус культурных универсалий – констант культуры. Например, о константе культуры Родина для этносов Алтая Белокурова С.М. пишет: «В мифах и легендах Родина (родная земля, родное место – по сути место рождения энергетической, морально-духовной, культурной силы каждого отдельного человека) всегда исцеляет, дает силы, помогает в борьбе с противниками. Потому и является Родина землей священной, наполненной сакральными объектами и местами, как вехами, духовными ориентирами в материальном пространстве» [2, с. 4].

При этом «...сакрализацию родных кочевий можно рассматривать в качестве формы освоения, обживания ландшафта, неотъемлемым признаком существования культуры в ландшафте, в высшем, духовном ее проявлении» [3, с. 85].

«Наличие разветвленной сети сакральных мест» А.А. Белокуров называет одним из основных существенных признаков культурного ландшафта [1, с. 66]. Именно эти «места силы» можно считать точками связи с гением той или иной местности.

**«Гений места» и константа «пространство».** Сакральные места являясь «точками соприкосновения», «пунктами общения» с гением места формируют сеть пространственных ориентиров, «культурный каркас» и само духовное пространство местности.

Если рассматривать «вертикальное» деление пространства на три мира (небесное, земное и подземное), то Гений места обитает в земном пространстве, но осуществляет связь человека с миром подземным и миром Небесным (или трансцендентальным) миром, миром духов и божеств. Он имеет непосредственное влияние на человека и его психоэмоциональное состояние.

В отношении горизонтального освоения пространства – гений места всегда локален и уникален, неподвижно зафиксирован в «месте – сосуде» (в этом отличие его от более «универсальных» и независимых в горизонтально-пространственном отношении различных божеств, привязанных только к определенной культуре и ее носителям, вслед за ними «мобильными»).

При этом само «культурное пространство развивается во времени, оно улавливает, запечатлевает ход времени, событий, материализует, фиксирует в артефактах, архитектурных сооружениях и памятниках, типах природопользования, в наслаивающихся культурных пластах» [5, с. 77].

**«Гений места» и константа «время».** Гений места через наиболее яркое проявление в священных местах связан с еще одной культурной константой – временем. Лавренова О.А. определяет священные места, как «локусы, где время стремится к вечности или нулю (началу координат)» [5, с. 91]. При этом время может истолковываться различными способами: «...понятие времени выражается в двух ипостасях: время мифологическое (сакральное) и время эмпирическое (историческое и повседневное)» [3, с. 117]. С позиции подобного разделения можно сказать, что Гений места находится более не в



эмпирической, а в сакральной категории времени, времени – как отражении целостности мира, а не как конкретной количественной мере. Хотя с течением эмпирического времени характер и гений места могут меняться под влиянием тех или иных форм воздействия сменяющихся культур, также существующих и развивающихся в реальном времени.

**«Гений места» и культурная константа «красота родного края».** Понятие красоты родной природы также можно назвать константой в культуре любого народа, будь то красота родных лесов, гор, песчаных или снежных равнин – представления о красоте и трепетное отношение к определенному «виду» красоты также зарождается в человеке с молоком матери и песней ветра родного места. Уроженец пустыни может ценить и любоваться природой джунглей, как новыми яркими впечатлениями, но искренняя любовь и привязанность, истинное ощущение «красивой» и «индивидуально комфортной» среды скорее всего останется в родном пространстве (возможно отчасти причина во фрактальности внутренней психоэмоциональной организации человека и энергетической структуре места его рождения). Таким образом можно гово-

рить о том, что «гений места» также формирует индивидуальные представления о красоте того или иного народа.

Лосский Н.О. Утверждал, что «любование красотой <...> есть сосредоточенность зрителя на объективно ценном, а не наслаждение своим органическим ощущением или своими способностями» [10, с. 256]. «Гений места» можно также причислить к объективному явлению, влияющему на субъективные ощущения и впечатления.

Таким образом, прослеживается очевидная связь и взаимопроникновение концептуальных теорий «Гения места» «культурного ландшафта» на понятийном уровне, а также взаимное влияние самих явлений в повседневном бытии культуры. Это еще раз доказывает необходимость осознания и бережного отношения (как физического так и морального) к тонкой уникальной энергетической среде каждого места, как основе и условию существования культурного ландшафта.

*Работа выполнена по проекту Международного конкурса РГНФ – МинОКН Монголии «Монгольский мир: между Востоком и Западом» (№ 10-03-00865а/Г).*

#### Библиографический список

1. Белокуров, А.А. Традиционный культурный ландшафт: структура, факторы формирования и развития: дис. ... канд. философ. наук. – Барнаул: АГУ, 2007.
2. Белокурова, С.М. Онтологический статус культурных универсалий (на материале западно-монгольской культуры) / С.М. Белокурова, М.Ю. Шишин // Константы культуры России и Монголии: очерки истории и теории / под ред. М.Ю. Шишина, Е.В. Макаровой. – Барнаул: ОАО Алтайский дом печати, 2010.
3. Константы культуры России и Монголии: очерки истории и теории под ред. М.Ю. Шишина, Е.В. Макаровой. – Барнаул: ОАО Алтайский дом печати, 2010.
4. Гуревич, А.Я. Категории средневековой культуры. – М.: Искусство, 1972.
5. Лавренова, О.А. Пространства и смыслы: Семантика культурного ландшафта. – М.: Институт наследия, 2010.
6. Чирков, В.Ф. Дом в локусе бытия: [филос. категория места как предельного значения пространства и его культуры. Бытийный статус места, его основания: анализ понятий «локус» и «место»]. – М.: Наука, 2005.
7. <http://geoeko.mrsu.ru/2008-1/pdf/01-merkulov.pdf> УДК 911: 712 П.И. Меркулов. Концепция культурного ландшафта и становление представлений об этнокультурном ландшафтоведении.
8. Николаев, В.А. Культурный ландшафт – геоэкологическая система // Вестн. Моск. ун-та. – 2000. – № 6. – Сер. 5.
9. Самохвалова, В.И. Антиэнтропийный смысл красоты: дис. ... д-ра философ. наук. – М., 1990.
10. Лосский, Н.О. Мир как осуществление красоты. Основы эстетики. – М.: Прогресс-Традиция, 1998.

#### Bibliography

1. Belokurov, A.A. Traditional cultural landscape: structure, factors of formation and development: Thesis for the degree of PhD. – Barnaul: ASU, 2007.
2. Belokurova, S.M., Ontological status of cultural universals (based on the material of the western-mongolian culture) / S.M. Belokurova, M.U. Shishin // The constants of culture of Russia and Mongolia: essays of history and theory / ed. M.U. Shishin, E.V. Makarova. – Barnaul: ОАО The Altai house of printing, 2010.
3. Constants of culture of Russia and Mongolia: essays of history and theory / ed. M.U. Shishin, E.V. Makarova. – Barnaul : ОАО The Altai house of printing, 2010.
4. Gurevich, A.Ya. Categories of medieval culture. – M.: Art, 1972.
5. Lavrenova, O.A. Spaces and aims: Semantics of cultural landscape. – M.: Institute of heritage, 2010.
6. Chirkov, V.F. The house in locus of life: [phylos. category of place as limit value of space and its culture. An existential status of place, its bases : the analysis of words “locus” and “place”]. – M.: Science, 2005.
7. <http://geoeko.mrsu.ru/2008-1/pdf/01-merkulov.pdf> UDK 911: 712 P.I. Merkulov. The concept of cultural landscape and making representations about ethnocultural landscape stadying..
8. Nikolaev, V.A. Cultural landscape – geoecological system // Vestn. of Moscow University. – 2000. – № 6. – Ser. 5.
9. Samohvalova, V.I. Antientropy sense of beauty: Thesis for the degree of PhD. – M.: 1990.
10. Losski, N.O. World as a realization of beauty. Bases of esthetic. – M.: Progress-Tradition, 1998.

*Статья поступила в редакцию 02.04.11*

УДК 130:008

**Monina N.P. CULTURAL ARCHETYPE MODERN: APPROACH TO UNDERSTANDING OF PHENOMENON.** This article is devoted to an examination idea of the cultural archetype. In this work produced the looks of modern scientific which investigate this phenomenon. The author discovers main internal of the cultural archetype and offer own determination of this idea.

**Key words:** cultural archetype, concept, culture, constant, ethnic, spirituality.

**Н.П. Мони́на, канд. филос. наук, г. Омск, E-mail: monijulia@yandex.ru**

## КУЛЬТУРНЫЙ АРХЕТИП: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОСМЫСЛЕНИЮ ФЕНОМЕНА

Статья посвящена рассмотрению понятия «культурный архетип». В работе представлены взгляды современных ученых, исследующих данный феномен. Автором выявлены основные свойства культурного архетипа и предложено собственное определение этого понятия.

**Ключевые слова:** культурный архетип, концепт, культура, константа, этнический, духовность.

Современная культурология и философия культуры активно используют понятие «культурный архетип». Однако единого подхода к осмыслению данного феномена не существует. Представители различных направлений гуманитарного знания по-разному осмысливают это понятие. Основу для него заложили работы К. Юнга и его последователей. Изначальная психологическая трактовка архетипа со временем обогащается и философской, и культурологической, и этнологической.

В современной науке архетипы понимаются преимущественно как «базисные элементы культуры, формирующие константы модели духовной жизни» [1, с. 38]. В каждой национальной культуре доминируют свои этнокультурные архетипы, существенным образом определяющие особенности мировоззрения, характера, художественного творчества и исторической судьбы народа. Они представляют собой константы национальной духовности.

Сторонники концепции культурвитализма отмечают, что культурные архетипы существенным образом определяют особенности мировоззрения, характер художественного творчества, стереотипные реакции на значимые ситуации, способы разрешения противоречий. «Они являются паттернами культурного опыта, которые каждый раз актуализируются и модифицируются, включаются в новую историческую ситуацию, но по сути остаются неизменными. Культура предполагает бесконечное варибельное «прокручивание» одних и тех же сюжетов, повторение устойчивых стереотипов, красной нитью проходящих через всю историю. Эти стереотипы аккумулируют опыт, выступают как «наследственная память» культуры, возникающая в период культурогенеза и составляющая остоу или каркас культурной системы, что придает ей целостность, устойчивость, качественную тождественность при всех структурных и диахронических изменениях» [2, с. 23]. Культурные архетипы определяют не только развитие прошлого и настоящего, но и конструируют будущее культуры. От их целостности, свободы и аутентичности проявления зависит жизнеспособность культуры. В случае разрушения, ломки культурных архетипов, замещении их чужеродными элементами культурная система утрачивает свою органичность, способность к самовоспроизведению, самосохранению и самовыражению.

А.П. Забияко отмечает, что культурные архетипы, выступающие базисными элементами культуры, которые формируют константные модели культурной жизни, могут быть двух видов: универсальные культурные архетипы и этнические. К универсальным культурным архетипам относятся: укрощение огня, хаоса, творение, архетипы брачного союза мужского и женского начал, смены поколений, «золотого века» и т.п. В общем, универсальные культурные архетипы – это «суть смыслообразы, запечатлевшие общие базисные структуры человеческого существования... Сохраняя и репродуцируя коллективный опыт культурогенеза, универсальные культурные архетипы обеспечивают преемственность и единство общекультурного развития» [3, с. 54]. В противоположность им, этнические культурные архетипы представляют собой константы национальной духовности, которые выражают и закрепляют основополагающие свойства этноса как культурной целостности. По мнению ученого, в каждой национальной культуре доминируют свои этнокультурные архетипы, они существенным образом определяют особенности мировоззрения, характер, художественное творчество и историческую судьбу того или иного народа.

И.А. Есаулов, известный современный исследователь, анализируя рождественские и пасхальные архетипы в философии В.С. Соловьева, уточняет, что в данном случае под архетипами им понимается не коллективное бессознательное, а «культурное бессознательное: сформированный той или иной духовной традицией тип мышления, порождающий целый шлейф культурных последствий, вплоть до тех или иных стереотипов поведения. Эти типы мышления, в основе кото-

рых находится именно культурное бессознательное, не являясь, на наш взгляд, исключительной принадлежностью индивидуального сознания, но формируются в недрах глубинных сакральных структур» [4, с. 78].

По мнению Г.В. Драча, архетипы функционально рассматриваются как первичные, архаичные формы адаптации человека к окружающей реальности. Поэтому изучать культурные архетипы можно путем реконструкции влияния этой реальности (географической, геополитической, хозяйственной, социальной, политической, религиозной, культурной и т.д.) на их формирование. Культурные архетипы имеют символическую природу и обнаруживаются в области смысловых, ценностных ориентаций. Это позволяет истолковывать и типизировать архетипы через «постижение» области символического. Они особенно отчетливо проявляются в комплексах-аффектах, вызванных ситуациями-раздражителями или словами-раздражителями и являющихся формами субъективного проживания человеком своих архетипических структур. Поэтому интерпретация реакции человека на эти раздражители также дает возможность для выявления культурных архетипов.

Наряду с понятием «культурный архетип» многие исследователи используют термин «этнокультурный архетип», являющийся, по сути, синонимом первого. Так, например, Тлеуж А.Д. считает, что этнокультурные архетипы составляют основу национальной духовности, выражающую и закрепляющую свойства и особенности определенного этноса как культурной целостности. Этнокультурные архетипы – базовая модель духовной культуры, которая включает этнический опыт народа в новый исторический контекст, способствуя его социальной адаптации в современном обществе и являющаяся проекцией в будущее. Ученый называет этнокультурный архетип константой и трактует ее как совокупность его черт, сюжетов, образов, культурный традиций. Такая трактовка «ориентирует исследование на нахождение в этническом и типологическом многообразии его мифологических сюжетов и мотивов инвариантного архетипического ядра, метафорически выраженного этими сюжетами и мотивами (мифологемами), но никогда не имеющего возможности быть исчерпанным, ни поэтическим описанием, ни научным объяснением.

Этнокультурные архетипы – важнейшие элементы этнокультуры, формирующие константные модели картины мира определенного этноса. Их содержание представляет «типическое в культуре, и в этом отношении этнокультурные архетипы как константы философско-культурологического знания объективны и трансперсональны. Формирование этнокультурных архетипов происходит на уровне этнокультуры человечества и этнокультуры крупных исторических общностей в процессе систематизации и схематизации культурного опыта конкретного народа. В силу этого сопричастность к этнокультурным архетипам отдельного индивида отчетливо не осознается, и воспроизведение этнокультурного архетипа конкретной личности выступает рационально непреднамеренным актом» [5, с. 17]. Этнокультурные архетипы, по мнению исследователя, существенным образом определяют особенности мировоззрения, характера, устного народного творчества и исторической судьбы народа. Они представляют собой константы национальной духовности, выражающие и закрепляющие основополагающие свойства этого этноса как культурной целостности. Сами этнокультурные архетипы имеют символическую природу и обнаруживаются в области смысловых, ценностных ориентаций.

В работах А.Ю. Большаковой культурный архетип определяется как концепт-инвариантное ядро человеческой ментальности, видоизменяющееся в соответствии с конкретной исторической ситуацией, в сопротивлении ей и в адаптации к ней. Архетипы, отмечает автор, – это базовые концепты, задающие координаты, в которых человек воспринимает и осмысливает мир и осуществляет свою жизнедеятельность.

Таким образом, следует отметить, что в современном гуманитарном знании понятие «культурный архетип» четко не определено (несмотря на целый ряд попыток) и зачастую используется в качестве синонимичного терминам «этнокультурный архетип», «константы культуры», «концепты культуры» и т.д. На наш взгляд, такой подход, с одной стороны, позволяет проникнуть в сущность данного феномена, но, с другой стороны, нам видится в этом некое размытие понятийных границ.

В целом, проанализировав спектр различных подходов к данной проблеме, мы попытались выявить некие общие черты, присущие культурному архетипу:

1. Универсальность (культурный архетип универсален, существуют общие для всех культур архетипические образы, которые, однако, раскрываются совершенно по-разному. Например, архетип Матери, огня, мужского и женского начала и т.д.);

2. Внеэрациональность (архетипы, реализуясь в культуре, не поддаются рациональному осмыслению, они проявляются

«сами собой», «автоматически», на некоем бессознательном уровне);

3. Повторяемость (культурные архетипы проходят «красной нитью» по вертикали культуры (от момента ее зарождения до современного состояния) и по ее горизонтали (эксплицируясь во все виды и формы народного творчества и искусства);

4. Символичность (культурный архетип по природе своей символичен, отражаясь через определенные символы и образы);

5. Инвариантность (культурный архетип устойчив в течение длительного времени, однако, если мы говорим о художественной сфере, то возможна авторская специфика в трактовке и понимании того или иного архетипа);

Культурный архетип, на наш взгляд, представляет собой досознательные, глубинные, неизменные установки, формирующие некую духовную матрицу, содержащую представления того или иного народа, этноса о мире, месте человека в этом мире, аксиологические, ценностные аспекты бытия мира и человека, формы и способы познания окружающей реальности.

#### Библиографический список

1. Культурология. XX век. Энциклопедия: в 2 т. – СПб.: Алтейя, 1998. – Т. 1.
2. Старыгина, А.В. Формы проявления соборности и эсхатологизма как черт русского национального сознания в литературе и фольклоре: дис. ... канд. философ. наук. – Барнаул, 2003.
3. Культурология. XX век. Словарь. – Санкт-Петербург. – Университетская книга, 1997.
4. Есаулов, И.А. Рождественский и пасхальный архетип в философии Вл. Соловьева // Владимир Соловьев и культура Серебряного века: к 150-летию Вл. Соловьева и 110-летию А.Ф. Лосева / [Отв. ред. А.А. Тахо-Годи, Е.А. Тахо-Годи; сост. Е.А. Тахо-Годи]; научн. совет «История мировой культуры». – М.: Наука, 2005.
5. Тлеуж, А.Д. Этнокультурные архетипы адыгского народа: опыт философско-культурологического осмысления: автореф. дис. ... д-ра философ. наук. – Краснодар, 2007.

#### Bibliography

1. Cultural studies. XX century. Encyclopedia: in 2 Vols. – St.: Alteya, 1998. – V. 1.
2. Starygina, A.V. Forms of manifestation of catholicity, and eschatology as hell of the Russian national consciousness in literature and folklore. Thesis for the degree of PhD. – Barnaul, 2003.
3. Cultural studies. Twentieth century. Dictionary. – St. Petersburg. – University Book, 1997.
4. Esaulov, I.A. Christmas and Easter archetype in Philosophy V.I. Solovyov // Vladimir Solovyov and culture of the Silver Age: the 150 th anniversary of V.I. Solovyov and 110-th A.F. Losev / [Ed. Ed. A.A. Taho-Godi, E.A. Taho-Godi, comp. E.A. Taho-Godi] begin. Council «History of World Culture». – Moscow: Nauka, 2005.
5. Tleuzh, A.D. Ethno-cultural archetypes of Adyghe nation: the experience of philosophical and cultural understanding. Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy. – Krasnodar, 2007.

Статья поступила в редакцию 23.03.11

УДК 008:7

**Divakova N.A. POSSIBILITIES OF OCCURRENCE OF THE IS ART-ASSOCIATIVE SOUND LANDSCAPE OF CULTURE.** In work the theoretical of the approach to the analysis of a sound landscape of culture from the point of view of its is art-associative component is presented. A national song, songs, melody are presented as sphere for fruitful contacts not only art forms, but also other possible kinds of creativity of the person. Sound characteristics of the phenomena appearing as a result essentially deepen understanding of cultural processes and artifacts.

**Key words:** songs, melody, musicality, an intoning, gesture, thinking, a cultural landscape, a sound landscape.

**Н.А. Дивакова, канд. искусствоведения, доц. АлмГУ, г. Барнаул, E-mail: natasha72\_72@mail.ru**

## ВОЗМОЖНОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-АССОЦИАТИВНОГО ЗВУКОВОГО ЛАНДШАФТА КУЛЬТУРЫ

В работе представлен оригинальный подход к анализу звукового ландшафта культуры с точки зрения его художественно-ассоциативной составляющей. Народная песня, песенность, мелодичность представлены как сфера для плодотворных контактов не только видов искусства, но и других возможных видов творчества человека. Появляющиеся в результате звуковые характеристики явлений культуры и искусства, в частности, существенно углубляют понимание культурных процессов и анализ артефактов.

**Ключевые слова:** песенность, мелодичность, музыкальность, интонирование, жест, мышление, культурный ландшафт, звуковой ландшафт.

Уровень культуры современного человека оценивается, на наш взгляд, по способности к многоуровневому прочтению явлений действительности, по способности владеть множеством языков культуры и свободно перемещаться в сложном

коммуникационном пространстве современности. Использование навыков анализа различных уровней культуры безгранично расширяет смысловую базу культурных явлений и «уровень горизонта» человека.

С точки зрения В.Л. Каганского, «видение культуры подразумевает ландшафт, видение ландшафта подразумевает культуру» [1]. Проблема культурного ландшафта посвятили свои работы В.В. Докучаев, Д.В. Богданов, Ю.Г. Саушкин, Ф.Н. Мильков, А.Г. Исаченко, В.А. Николаев, Б.Б. Родоман, Ю.А. Веденин, выделив специфические аспекты в определении культурного ландшафта. Данная тема делает предпочтительной позицию В.Л. Каганского, который исходит из того, что культурный ландшафт – это одновременно земное и семантическое пространство, некий пространственный феномен [2].

Пространство, наполненное знаками, приводит к определению ассоциативного ландшафта. Основным критерий отношения территориального комплекса к ассоциативному ландшафту – его историко-культурная самоценность и информативность на фоне естественной природной геодинамики. Дополнительные критерии – наличие свидетельств, напоминающих об историко-культурной значимости места в форме знаков-символов, материальных памятников, топонимов и преданий, то есть наличие семантических свидетельств в ландшафте [3, с. 202].

Т.А. Агапкина видит целесообразным выделять ландшафтообразующие составляющие: видимые, слышимые, виртуальные [4]. Вероятно, ассоциативный культурный ландшафт может возникать на основе синтеза видимых и слышимых явлений культуры (виртуальный аспект требует, на наш взгляд, отдельного исследования).

Е.Д. Андреева считает, что восприятие и воспроизведение звука не свободно от культурной наполненности, и поэтому он является одним из существенных компонентов, «окрашающих», структурирующих и индивидуализирующих практически каждый культурный ландшафт. В то же время комплекс звуков (природных, привнесенных человеком и пр.), тесно связанный с конкретной территорией (природной, окультуренной или смешанного типа), образует внутренне структурированный, относительно целостный, индивидуальный «звуковой ландшафт». Являясь неотъемлемым компонентом любого культурного ландшафта, звуковой ландшафт, тем не менее, обладает некоей самостоятельностью, а вступая во взаимодействие с другими составляющими культурного ландшафта, он часто оказывается одной из основных культурных доминант. Характерные звучания маркируют территорию и подчас создают невидимую, но очень жёсткую границу своего – чужого, возможного – невозможного, сакрального – профанного и т.д. В зависимости от типа культурного ландшафта, его географической, этнической, хозяйственной, природной и прочих составляющих возникает необходимость специального взгляда на то, что, где и как звучит (или может звучать) в его пределах [5].

С точки зрения Ф. Ницше, величие культуры народа определяется, прежде всего, по музыкальной культуре, а точнее по характеристикам народной песни. «Её огромное, простирающееся на все народы и непрестанно увеличивающееся во всё новых и новых порождениях распространение свидетельствует о том, сколь могущественно это двойственное художественное стремление природы, оставляющее в народной песне следы, аналогичные тем, которые подмечаются в музыке народа, увековечивающей его оргиастические волнения. Историческим путём может быть доказано, что каждая богатая народными песнями эпоха в то же время сильнейшим образом была волнута и дионисическими течениями» [6] (революции, бунты, кутежи, праздники), на которые необходимо всегда смотреть как на подпочву и предпосылку народной песни.

П.А. Вульфius развил эту мысль далее, он считал, что народная лирическая песня, хоть и является первичным жанром, тем не менее, очень зависима от внемузыкальных истоков [7]. Анализ этих зависимостей позволяет определить характер, быт, культуру народа.

Существует мнение, что песня, как музыкальный жанр, настолько многообразна, что совершенно невозможно определить ее характерные черты, очевидные, например, для марша, вальса или мазурки. Единый признак общности внутри жанра

дает возможность проявления свойства этого жанра – «маршевости», «вальсообразности», «мазурочности» и т.д. в других музыкальных жанрах. Песня может обладать признаками многих, если не сказать всех, музыкальных жанров. Получается, что она не обладает своей индивидуальной чертой, кроме связи с литературным текстом. На наш взгляд, это совсем не так. Учитывая все богатство песенных традиций (народная песня, авторская, дворовая, профессиональная и т.д.), песня обладает одной единой характерной чертой.

Если обратиться к истокам, к происхождению термина «песня», то выясняется, что греческий корень слов «песня» и «мелодия» одинаков. Древние греки не видели разницы между песней и мелодией. В современном толковании этих терминов тоже есть «общий знаменатель». «Пение, напев, мелос, мелодия – коренные выразители собственно музыкального начала» [8, с. 335]. «Песня – это общее обозначение поэтического произведения, предназначенного для пения» [8, с. 420]. Связующим звеном приведенных высказываний является термин «пение» – сам процесс воспроизведения как песни, так и мелодии. На наш взгляд, у одного и того же процесса может быть одно название, либо несколько, практически, равных друг другу. А если песня тождественна мелодии, то мелодия может выступить в качестве характерного признака «песни» как жанра. Неоспорим тот факт, что любая (из всего разнообразия) песня, обладает мелодией. Значит, говоря о песенности, мы подразумеваем мелодичность и наоборот.

Параллели между музыкальной мелодией и линией скрупулезно описаны В.В. Кандинским в работе «Точка и линия на плоскости». Данный подход к толкованию изобразительного искусства и архитектуры дает возможность обогатить семантическое пространство этого пласта культуры и получить его звуковые характеристики. Связи песни с поэзией и литературой очевидны, они неизбежно обогащают традиционное понимание «песенности» или «мелодичности» и становятся элементами звукового ландшафта любой культуры.

Специфика понимания музыкальной мелодии А. Шопенгауэром позволяет выделить несколько иной аспект в определении «мелодичности». В мелодии, в главном высоком голосе, который поет, ведет все целое и в нестесняемом произволе развивается от начала до конца в непрерывной, многозначительной связи единой мысли и изображает целое, – в этом голосе я узнаю высшую ступень объективации воли, осмысленную жизнь и стремление человека. Подобно тому как только человек, будучи одарен разумом, постоянно смотрит вперед и оглядывается назад, на путь своей действительности и своих бесчисленных возможностей, и таким образом осуществляет осмысленный и оттого цельный жизненный путь, – так, в соответствии с этим, только мелодия обладает от начала до конца осмысленной и целесообразной связностью. Подобно тому как сущность человека состоит в том, что его воля стремится, удовлетворяется и снова стремится, и так беспрерывно, как счастье и благополучие его заключается лишь в том, чтобы этот переход от желания к удовлетворению и от него к новому желанию совершался быстро, так, в соответствии с этим, сущность мелодии есть постоянное отклонение от тоники, переход тысячами путей не только к гармоническим ступеням – терции и доминанте, но и к всевозможным другим тонам, к диссонирующей септимере и к ступеням, образующим чрезмерные интервалы, причем, в конце концов, всегда происходит возвращение к тонике. На всех этих путях мелодия выражает многообразное стремление воли, но выражает и ее удовлетворение – посредством конечного обретения гармонической ступени и, более того, тоники. Как быстрый переход от желания к удовлетворению и от него к новому желанию есть счастье и благополучие, так и быстрые мелодии, без значительных отклонений, веселы; медленные же, впадающие в мучительные диссонансы и лишь через множество тактов вновь достигающие тоники, – такие мелодии грустны, составляя аналогию задержанному, затрудненному удовлетворению [9]. Сама природа человека, его присутствие, видимое или невидимое, вызывает осознание, слышание его мелодичности, песенности, тем самым повышая значимость

и существенно расширяя границы проявления роли песни в культуре человека.

В художественной культуре, помимо линейных и тематических аналогий, любая мелодия приобретает портретные характеристики, раскрывающие образ человека, его психологию, характера, культуры и, наоборот, портретная, сюжетно-тематическая живопись, литература содержит изображение неслышимых мелодий, песен. По мнению Ф.В.И. Шеллинга, образ человека – это микрокосмос, отражающий, в свою очередь, свойства макрокосмоса, наполненного слышимыми и неслышимыми звуками. Получается, что любая мелодия отражает звучание всеобщего космоса. Подобную мысль высказывает и Ф. Ницше: «Народная песня имеет значение музыкального зеркала мира, первоначальной мелодии, ищущей себе параллельного явления в грезе и выражающей эту последнюю в поэзии. Мелодия, таким образом, есть первое и общее, отчего она и может испытать несколько объективаций, в нескольких текстах. Она и представляется в наивной оценке народа без всяких сравнений более важной и необходимой стороной дела» [6, с. 104].

Являясь всеобщим языком, язык музыки не вполне адекватен любому из языков. «Мировую символику музыки никоим образом не передашь в слове во всей полноте, т.к. она связана с исконным противоречием Первоединого и тем самым символизирует сферу, стоящую превыше всех явлений и предшествующую всякому явлению. Слово, образ, понятие ищет некоторого выражения, аналогичного музыке, и само испытывает теперь на себе её могущество» [6, с. 113].

Помимо языковых связей музыки и других языковых систем, существует более глубинное явление, осуществляющее связи музыки с любыми другими видами деятельности. Б.В. Асафьев усматривал зерно художественного синтеза в понятии интонирования. «Творческие замыслы художника становятся ясностью для общественного сознания через проявление интонации...» [10, с. 336].

Интонация не язык, она не создает своих структур, «она континуальна» [11, с. 84], и эти ее свойства снимают барьер между речевой интонацией и музыкальной речью (не случайно отмечено, что в стихотворной речи «интонация приобретает мелодию») [12, с. 8]. К настоящему времени установлено около полутора десятков параметров, по которым может быть охарактеризована интонация [13]. Естественно, что в музыке возможности интонации многократно умножаются и обогащаются и становятся источником бесконечно более разнообразных форм выражения [14].

В широком смысле интонация – это и текучесть форм, их сопряжений, непрерывность развертывания художественной мысли. Развертывание мысли с её непрерывным качественным изменением и обогащением – всеобщее свойство мышления в художественных образах. Эта непрерывность сознания откристаллизовывалась в речи как природной форме выражения человеческой мысли, а с нею и в музыке как самостоятельном типе творческого сознания. Б.В. Асафьев полагал интонацию (как тонус, напряжение, направленность мысли) существенным свойством искусства.

Ценность обобщений, сделанных Б.В. Асафьевым для понимания интеграционных процессов в искусстве и культуре, состоит в том, что он выявил музыкальную интонацию и интонирование как категории, связанные закономерностями всякого человеческого интонирования как существенного проявления мысли. Музыкальное интонирование – не только своеобразная модель художественного интонирования в более широком смысле, но и хорошая основа для творческих контактов различных искусств. Б.В. Асафьев считал, что «музыкальность», в виде интонирования, свойственна не только всем видам искусства, но и всем видам творчества человека в целом.

Есть все основания считать, что музыкальное-интонационное мышление работает в первую очередь с отношениями звуков, возникающих в момент интонирования, что именно отношения являются теми операндами, которые музыкальная мысль выстраивает в упорядоченный текст. Важны

не звуки, а то, что находится между ними, та психическая энергия, приводящая их в движение. Но психическая энергия приводит в движение не сами звуки, а те отношения, интонации, которые определены грамматиками и которые при этом видоизменяются под влиянием контекста. Отношения не только делают возможным само существование звуковой идеи, но сообщают ей смысл. Для интерпретации такого, глубоко музыкального смысла в человеке существует определенный механизм, либо врожденный, либо сформированный самой музыкой, ею воспитанный. Для того чтобы понимать музыку, надо обладать музыкальным мышлением, т.е. устройством, способным и структурировать звукоявления и расшифровывать их значения. Ю. Лотман был фактически первым, кто сказал, что музыке свойственна реляционная семантика, т.е. семантика отношений. К этой мысли на рубеже 1930-х годов довольно близко подходил Б.В. Асафьев, находившийся тогда под впечатлением изложенной Э. Кассирером теории относительности А. Эйнштейна, которая позволила Б.В. Асафьеву взглянуть на музыку с новой точки зрения. Где-то близко находились и развиваемые им суждения об изменчивости «звучащего вещества». В это время возник своего рода «интеллектуальный котёл», в котором под воздействием науки формировались новые идеи. К ним был близок Б. Яворский, еще раньше выдвинувший в своем «Строении музыкальной речи» понятие интонации, подхваченное потом Б.В. Асафьевым и развитое им [15].

Связь звука и просвечивающей сквозь него реальности находится в основе семантики музыкальной ткани, где, как об этом пишет Е. Назайкинский, «интонация остается выразительной, художественной, осмысленной лишь до тех пор, пока она является одновременно и музыкальной и внемузыкальной...» [16, с. 161]. К внемузыкальной информации может относиться многое: зрительные образы, ощущения, слова, понятия, воспоминания и т.д. Что касается жеста, мимики, пластики движений, включая «язык» рук – всего того, что Б.В. Асафьев назвал «немой интонацией» [12, с. 211], – то взаимосвязь этих проявлений с музыкальной интонацией так же естественна и прочна, как и с речевой. «Звук, в сущности, тоже не что иное, как жест, связанный с каким-то звуковым тоном» [17, с. 384]. Так же, как интонация речевая, жест, характер жеста не только указывают на что-то конкретное в окружающей среде, но и сами несут определенный смысл, выявляя отношение к показанному. Если же жесты отделить от звуковой интонации, то они становятся главным средством сообщения. Естественно, что «сообщение теряет при этом яркое предметное содержание. В нем остается лишь более или менее обобщенное отражение законов логики и эмоций – выражение отношения к чему-то» [18, с. 302].

Любое отношение, любая эмоция, которые передаются жестом и интонацией – это не только характеристика объектов окружающего мира, но прежде всего – содержание душевной жизни, духовного мира человека, основного объекта отражения во всяком произведении искусства. «Интенсивность переживания заставляет мысль облечься словом... Волнующее слово выливается интонацией. Интонация ширится в музыку и жест», – писал С. Эйзенштейн, и еще: «Легко бывает жестом изобразить интонацию, как и самое движение музыки, в основе которой, в равной мере, лежит голосовая интонация, жесты и движение создающего ее человека» [19, с. 242].

П. Флоренский создал целую концепцию понимания жеста в искусстве, которая актуализирует теснейшие связи между понятием интонирования и изобразительными искусствами. Жест, по мнению П. Флоренского, «образует пространство, вызывая в нем натяжение и тем искривляя его. Но это незримое и недоступное чувственному опыту искривление пространства стало заметным для нас, когда проявило себя силовым полем, полагающим, в свой черед, жест» [20].

Знаками подобного искривления пространства являются наглядные образы, которыми располагает художественное произведение, или те приспособления, которые строит техник, или те мысленные модели, которые воспроизводит словом ученый. По мысли философа, «деятель культуры ставит меже-

вые столбы, проводит рубежи и, наконец, вычерчивает кратчайшие пути в этом пространстве, чтобы организация пространства дошла до нашего сознания» [20]. Таким образом, жест – немое интонирование – становится композиционным средством любого вида искусства и культурного ландшафта, как «семантического пространства».

Более того, П. Флоренский утверждает, что существует единство знаков искривления художественных пространств. «В музыке – характеристиками емкости соответственных пространств служат с разными оттенками темпы, ритмы, акценты, метры, как имеющие дело с длительностями, затем – мелодия, пользующаяся высотой, гармония и оркестровка, насыщающие пространство элементами сосуществующими и т.д. В поэзии такими средствами опять служат те же метры и ритмы, мелодия и инструментовка, а также образы зрительные, осязательные и другие, вызываемые посредственно. В искусствах изобразительных одни из перечисленных элементов, как-то: метр, ритм и темп – даются непосредственно, хотя и не столь явно, как в музыке и поэзии, другие, как мелодия, вызываются посредством линии, а третьи – напротив, выступают непосредственно и с особою явною: зрительные и осязательные образы, цвета, симметрия и т.д. Несмотря на коренные, по-видимому, различия, все искусства произрастают от одного корня, и стоит начать вглядываться в них, как единство выступает все более и более убедительно. Это единство есть организация пространства, достигаемая в значительной мере приемами однородными» [20, с. 215], содержащимися в процессе интонирования. Подобное утверждение позволяет сделать вывод об универсальности интонационного подхода к анализу культурных явлений и провести параллели с теоретическими выводами В.В. Кандинского.

П. Флоренский считает, что графика, в своей предельной чистоте, есть система жестов воздействия, и она закрепляется тем или иным способом. Если в руке карандаш, то жест записывается карандашной линией, если – штихель, то вырезается, если игла – то выпарывается. Но, каков бы ни был способ жестов, суть в одном – в линейности. Рассуждая об интонационных жестах, мы вернулись к пониманию мелодичности и песенности, с точки зрения их разнообразной линейности.

Как только в произведении графики появляются точки, пятна, залитые краскою поверхности, так это произведение уже, по мнению философа, изменило графической активности подхода к миру, т.е. допустило в себя живописные элементы. Зернистость, точечность, пятнистость, по мнению П. Флоренского, являются свойствами живописи. Мазок, пятно, залитая поверхность превращаются из символа действий, в некоторые данности. Отдельные моменты такого пассивного восприятия мира воспроизводятся жёстами другого характера – касаниями, прикосновениями. Это пассивное пространство строится

осознанием, которое предполагает наименьшее возможное вмешательство во внешний мир, при наибольшем возможном проявлении им себя [20].

Линия в графике есть знак некоторой деятельности, осязаемое пятно не является таким знаком, а само дает результат, собранный от мира. Подобно можно рассмотреть скульптуру и пластику: скульптура есть графика, а пластика – живопись. Более того, связи видов искусства через жест гораздо крепче и глубже чем кажется на первый взгляд, имея ввиду двойственность пассивности и активности в отношении к миру. «Осязание и движение, ведет, к коренной двойственности исходных элементов изобразительного искусства: точка и линия несводимы друг на друга и друг из друга невыводимы, но вместе с тем не существуют в полном обособлении друг от друга – это элементы, сопряженные между собою. На плоскости прямая линия и точка, со стороны формальных соотношений, ведут себя вполне симметрично и вполне заменяют друг друга. Каждый из этих элементов, в единичном числе, точно устанавливается или дается двумя элементами другого рода» [20, с. 251].

В трехмерном пространстве, по мысли П. Флоренского, слово «прямая линия» должно быть заменено словом «плоскость», а производная от «прямая» или «сторона» – соответственными производными от «плоскость» или «грань». Что же касается прямой линии, то она признается вторичным образованием и определяется либо соединением двух точек, либо пересечением двух плоскостей. Принцип двойственности может быть основой для понимания концепции жеста П. Флоренского в архитектуре, театре, дизайне, градостроительстве, парковом искусстве и т.д. Таким образом, семантика трехмерного пространства вполне может получить интонационно-звуковые характеристики и стать составляющей звукового ландшафта той или иной культуры.

Ю.М. Лотман, со ссылкой на античную традицию писал: «Музы ходят хороводом. При том, у каждой из муз было имя, свой образ, инструменты и ремесло, греки неизменно видели в искусстве именно хоровод, ансамбль различных, но взаимно необходимых видов художественной деятельности» [21]. Этим Ю.М. Лотман подчеркивал, что любой вид художественной деятельности надо рассматривать не изолированно, но видеть в нем потребность выразить внутренние переживания одновременно, с разных точек зрения. Изучение взаимосвязей между соседствующими выразительными рядами помогает проникнуть в суть художественного сообщения, в художественную тайну, которая скрывается за любым текстом культуры. Музыкальные характеристики этих текстов могут оказаться чрезвычайно полезными для их глубинного понимания, т.к. музыке, как и философии, подвластно отражать наиболее целостные и обобщенные явления жизни человека.

#### Библиографический список

1. Каганский, В.Л. Культура в ландшафте и ландшафт в культуре // Наука о культуре: Итоги и перспективы: информационно-аналитический сб. – М., 1995. – Вып. 3.
2. Каганский, В.Л. Культурный ландшафт и советское обитаемое пространство: сб. ст. – М.: «Новое литературное обозрение», 2001.
3. Культурный ландшафт как объект наследия / под ред. Ю.А. Веденина, М.Е. Кулешовой. – М.: Институт Наследия; СПб.: Дмитрий Буланин, 2004.
4. Агапкина, Т.А. Вещь, образ, символ: колокол и колокольный звон в традиционной культуре славян // Мир звучащий и молчаливый. Семантика звука и речи в традиционной культуре славян. – М., 1999.
5. Андреева, Е.Д. Звуковой ландшафт как реальный объект и исследовательская проблема // Экология культуры. – М., 2000.
6. Ницше, Ф. Рождение трагедии из духа музыки. – СПб.: Азбука-классика, 2007.
7. Вульфийс, П.А. Статьи. Воспоминания. Публицистика. – Л., 1980.
8. Музыкальный энциклопедический словарь / гл. ред. Г.В. Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
9. Шопенгауэр, А. Мир как воля и представление. – М.: Московский Клуб, 1992.
10. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Л., 1971.
11. Арановский, М.Г. Интонация, отношение, процесс // Советская музыка. – 1980. – №12.
12. Ковтунова, И.И. Поэтический синтаксис. – М., 1986.
13. Торсуева, И.Г. Интонация и смысл высказывания. – М.: URSS, 2009.
14. Бонфельд, М.Ш. Семантика музыкальной речи // Музыка как форма интеллектуальной деятельности. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009.
15. Арановский, М.Г. Музыка и мышление // Музыка как форма интеллектуальной деятельности. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009.
16. Назайкинский, Е. Звуковой мир музыки. – М., 1988.
17. Хаузер, Ф. Фон. Музыка как выражение // Музыкальная эстетика Германии XIX века. – М., 1982. – Т. 2.
18. Назайкинский, Е. О психологии музыкального восприятия. – М., 1972.
19. Эйзенштейн, С. Избранные произведения: в 6 т. – М., 1964. – Т. 2.

20. Флоренский, П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях / Исследования по теории искусства // П.А. Флоренский, священник. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии. – М.: Мысль, 2000.
21. Лотман, Ю.М. Избранные статьи. – Таллин, 1993. – Т. 3.

#### Bibliography

1. Kagan, V.L. Culture in the landscape and the landscape in culture // The Science of Culture: Results and Prospects: information-analytical Sat – Vol. 3. – M., 1995.
  2. Kagan, V.L. Cultural landscape and the Soviet habitable space: Sat. Art. – Moscow: New Literary Review, 2001.
  3. Cultural landscape as an object of heritage /ed. Y.A. Vedenina, M.E. Kuleshov. – Moscow: Institute of Heritage, St. Petersburg.: Dmitry Bulanin, 2004.
  4. Agapkina, T.A. Thing, image, symbol: the bell and the bells in the traditional culture of the Slavs // World of sounding and silent. Semiotics of sound and speech in the traditional culture of the Slavs. – M., 1999.
  5. Andreeva, E.D. Soundscape as a real object and the research problem // Ecology of Culture. – M., 2000.
  6. Nietzsche, F. The Birth of Tragedy from the spirit of music. – St.: ABC-Classic, 2007.
  7. Vulfius, P.A. Article. Memories. Journalism. – L., 1980.
  8. Music Encyclopedia / ch. ed. G.V. Keldysh. – Moscow: Soviet Encyclopedia, 1990.
  9. Schopenhauer, A. The World as Will and Idea. – Moscow: The Moscow Club, 1992.
  10. Asafiev, B.V. Musical form as a process. – L., 1971.
  11. Aronofsky, M.H. Intonation, attitude, process // Soviet music. – 1980. – № 12.
  12. Kovtunova, I.I. Poetic syntax. – M., 1986.
  13. Torsueva, I.G. Intonation and meaning of the utterance. Ed. 2. – Moscow: URSS, 2009.
  14. Bonfeld, M.Sh. The semantics of musical speech / Music as a form of intellectual activity. – M.: LIBROKOM, 2009.
  15. Aronofsky, M.H. Music and thought // Music as a form of intellectual activity. – M.: LIBROKOM, 2009.
  16. Nazaikinskii, E. The sound world of music. – M., 1988.
  17. Hauzegger, F. Von. Music as an expression // Musical aesthetics Germany XIX century. – M., 1982. – Vol. 2.
  18. Nazaikinskii, E. On the psychology of musical perception. – M., 1972.
  19. Eisenstein, S.M. Selected Works: in 6 vols. – M., 1964. – Vol. 2.
  20. Florensky, P.A. Analysis of the spatial and time in art and visual products, "Studies in Art Theory / PA Florensky priest. Articles and studies on the history and philosophy of art and archeology. – M.: Mysl, 2000.
  21. Lotman, Y.M. Selected articles – Tallinn, 1993. – Vol. 3.
- Статья поступила в редакцию 07.04.11*

## Раздел 4

# ЭКОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

ДМИТРИЙ МИХАЙЛОВИЧ БЕЗМАТЕРНЫХ – кандидат биологических наук, доцент, ученый секретарь Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН, ответственный за электронную версию журнала и работу с Российским индексом научного цитирования – <http://elibrary.ru/> (г. Барнаул)

МАРИЯ ГЕННАДЬЕВНА СУХОВА – доктор географических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 502/504:632.15:633.31:635.14

*Kambarova Zh.D., Panin M.S. ACCUMULATION OF HEAVY METALS IN THE SEEDLINGS OF PETROSELINUM CRISPUM MILL. AND MEDICAGO COERULEA LESS. DURING THE POLLUTION OF DARK CHESTNUT SOIL BY LEAD AND ZINC PRODUCTION DUSTS.* The effect of heavy metals containing in the dust on the growth and development of *Petroselinum Crispum* Mill. and *Medicago coerulea* Less. was investigated. The accumulation of heavy metals in the seedlings directly depends on the dust content in the soil. The greatest accumulating capacity of heavy metals from the soil exhibits a blue alfalfa legume (*Medicago coerulea* Less.) cultivar *Semirechye*.

**Key words:** industrial dust. Seedlings, the test object, phytotoxicity, ecological and geochemical characteristics, indicators of germination.

**Ж.Д. Камбарова**, соискатель ВКГУ им. С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск Республика Казахстан, E-mail: [dshudi\\_kd@mail.ru](mailto:dshudi_kd@mail.ru); **М.С. Панин**, д-р биол. наук, проректор по научной работе и международным связям СГУ, г. Семей Республика Казахстан, E-mail: [pur@sgpi.kz](mailto:pur@sgpi.kz)

### НАКОПЛЕНИЕ ТЯЖЕЛЫХ МЕТАЛЛОВ В ПРОРОСТКАХ *PETROSELINUM CRISPUM* MILL. И *MEDICAGO COERULEA* LESS. ПРИ ЗАГРЯЗНЕНИИ ТЕМНО-КАШТАНОВЫХ ПОЧВ ПЫЛЬЮ СВИНЦОВО-ЦИНКОВОГО ПРОИЗВОДСТВА

Исследовано влияние тяжелых металлов, содержащихся в пыли, на рост и развитие *Petroselinum Crispum* Mill. и *Medicago coerulea* Less. Аккумуляция тяжелых металлов проростками напрямую зависела от содержания пыли в почвах. Наибольшую аккумулирующую способность ТМ из почв проявляет люцерна голубая семейства бобовых (*Medicago coerulea* Less.) сорта «Семиреченская».

**Ключевые слова:** промышленная пыль, тяжелые металлы, проростки, тест-объект, фитотоксичность, эколого-геохимические показатели, показатели прорастания.

В настоящее время в атмосферу Земли выбрасывается 200 – 250 млн. т в год пыли, осаждение которой является важным источником поступления тяжелых металлов (ТМ) на земную поверхность. Под влиянием газопылевых выбросов, загрязняющих атмосферный воздух и почву, происходит нарушение, и даже полное уничтожение естественных фитоценозов, образование техногенных геохимических провинций. Значительная доля газопылевых выбросов осажается на поверхность почвы, при этом загрязняется верхний, самый плодородный слой [1]. Зона максимального загрязнения почвенного покрова, угнетения и гибели растений вследствие газопылевых выбросов имеет протяженность до 5-10 км от источников выбросов, а нередко до нескольких десятков километров.

Выбросы в атмосферу загрязняющих веществ в Восточном Казахстане поступают от 1255 предприятий, из них 406 в г. Усть-Каменогорске – одном из ведущих промышленных центров. Данные предприятия в 2009 г. выбросили 65,5 тыс. тонн загрязняющих веществ в атмосферный воздух города [2].

Одним из основных источников выбросов в окружающую среду является Усть-Каменогорский металлургический ком-

бинат (УКМК) ТОО «Казцинк». УКМК поставляет в атмосферу 4344,77 пыли в год [3].

Исследований воздействия промышленной пыли свинцово-цинкового производства на накопление ТМ в почвах и растениях, в частности, выбрасываемой УКМК ТОО «Казцинк», нет, что обеспечивает актуальность наших исследований.

**Цель.** Оценка влияния загрязнения почвы промышленной пылью на рост, продуктивность и аккумулирующую способность ТМ проростками *Petroselinum Crispum* Mill. и *Medicago coerulea* Less.

#### Объекты и методы.

Объектом исследования послужила технологическая пыль, выбрасываемая предприятием цветной металлургии УКМК ТОО «Казцинк». Отбор пыли произведен с очистных рукавных фильтров в отделениях пылеулавливания цехов производства свинца и цинка УКМК ТОО «Казцинк», согласно установленной методике [4].

Отбор проб почв, их транспортировка, хранение и подготовка к анализу осуществлялись в соответствии с ГОСТами [5; 6] и методическими рекомендациями [7].



Были отобраны образцы пахотного горизонта темно-каштановой среднесуглинистой почвы ( $K_3cc$ ) на участках, не подверженных техногенному воздействию, в районе села Калбатау Жарминского района Восточно-Казахстанской области. Выбор данного типа почвы обусловлен использованием ее в широком сельскохозяйственном производстве при выращивании различных культур. Основой для отбора проб почвенных образцов служила почвенная карта исследуемого региона масштаба 1:300000.

Определение физико-химических свойств почв проводили в соответствии с общепринятыми методами [8]. При оценке степени буферности почв по отношению к ТМ использовали систему градаций В.Б. Ильина [9].

Концентрацию валового содержания ТМ в почве и в пропорциях растений определяли атомно-абсорбционным методом на спектрофотометре фирмы Perkin Elmer модель 403 с электротермическим анализатором HGA-74 и дейтериевым корректором фона.

Образцы растений промывали дистиллированной водой, высушивали при комнатной температуре, измельчали и хранили в бумажных пакетах. Для определения металлов бралась навеска растений 10 грамм, которую озоляли в муфельной печи при температуре  $450\text{ }^{\circ}\text{C}$  в течение 5-8 часов.

Одной из наиболее значимых в экологическом мониторинге почв форм ТМ является кислоторастворимая, извлекаемая 1,0 н. раствором HCl. Она содержит подвижную фракцию металла, потенциально способную к биоаккумуляции вследствие значительных изменений (в том числе и антропогенных) таких физико-химических показателей почв, как pH, содержание гумуса, гранулометрического состава и т.д. В нее входят ионы металла, связанные с различными почвенными частицами (глинистыми минералами, гумусовыми веществами, оксидами железа, алюминия, марганца, первичными минералами) и характеризующиеся различной миграционной способностью. Данный экстрагент обычно используется для извлечения общего запаса подвижных форм ТМ [10-14].

Измерения кислоторастворимой формы ТМ проводились в соответствии с методическими указаниями [15].

Для оценки распределения элемента между живым веществом и абиотической средой рассчитывали коэффициент биологического поглощения (КБП)

$$КБП = C_p / C_n$$

где  $C_p$  - содержание элемента в золе растения,  $C_n$  - валовое содержание элемента в почве в месте произрастания растения.

Коэффициент накопления, служащий критерием оценки количеств металла, перешедших из почвы в растение, рассчитывали по формуле:

$$K_n = C_p / C_{\text{кисл}}$$

где  $C_p$  - содержание элемента в растении,  $C_{\text{кисл}}$  - содержание кислоторастворимой формы металла в почве.

Обработка указанных параметров биологического поглощения ТМ растениями проводилась по А.И. Перельману [16].

В качестве тест-объектов использовали петрушку обыкновенную семейства зонтичные (*Petroselinum crispum* Mill.) и люцерну голубую семейства бобовые (*Medicago coerulea* Less.) сорта «Семиреченская». Выбор культур обусловлен тем, что петрушка является весьма неприхотливой огородной культурой, выращиваемой почти повсеместно, а люцерна - одной из ведущих кормовых культур региона.

Истановка вегетационных опытов проведена в соответствии с методикой З.И. Журбицкого [17]. Имитация загрязнения почв ТМ создавалась внесением промышленной пыли в дозах 0,001%, 0,01%, 0,05%, 0,1%, 0,5%, 1,0%, 5,0%, 10%, 30%, 50% к массе воздушно-сухой почвы. В опыте использовали пластиковые сосуды ёмкостью 500 г. Навески техногенной пыли смешивались со всем объемом почвы при набивке вегетационных сосудов.

Посев семян проводили из расчета 15 растений в сосуд. Повторность опыта трехкратная. Компостирование проводилось при температуре  $20-25^{\circ}\text{C}$ . В ходе эксперимента поддерживалась 60%-я относительная влажность почвы.

Учет роста проростков осуществлялся ежедневно. Продолжительность вегетационных опытов 25 дней, затем проростки отбирались для учета биомассы и анализа на содержание ТМ. Одновременно с растениями отбирали пробы почв для анализа на валовое содержание тяжелых металлов и их кислоторастворимой формы. Во всех опытах контролем служили почвы и растения без внесения пыли.

Фитотоксический эффект (ФЭ) (%) рассчитан по формуле, опирающейся на массу растений:

$$ФЭ = (M_0 - M_x) / M_0 \cdot 100,$$

где  $M_0$  - масса растений контрольного сосуда;  $M_x$  - масса растений, выращенных на предположительно фитотоксичной среде [18].

Статистическая обработка полученных в ходе исследования данных проводилась по Н.А. Плохинскому [19] с использованием программы Microsoft Excel.

### Результаты и обсуждение.

Установлено, что используемая в опыте пыль УМКК ТОО «Казцинк», содержит ТМ. Наибольшая концентрация валового содержания и форм соединений приходится на четыре приоритетных элемента (Zn, Cd, Pb, Cu), что послужило основой выбора данных ТМ при проведении эксперимента.

Концентрация Zn, Cd, Pb, Cu в пыли как по валовому содержанию, так и по подвижным формам, превышает кларки в литосфере и почве в десятки тысяч, а ПДК - в десятки и сотни раз. Так, превышения ПДК составили: Cu - в 472,7 раза, Pb - в 639,06, Cd - в 94000 и Zn - 2536,0 раза (таблица 1).

Таблица 1

Валовое содержание и формы соединений тяжелых металлов в пыли, выбрасываемой УМКК ТОО «Казцинк», мг/кг

элемент	Валовое содержание	Кислоторастворимая форма (1 н.р HCl)	Кларк в литосфере [20]	Кларк в почве [21]	ПДК валовой концентрации [22]	Региональный кларк в почве ВКО [23]
Cu	15600	5139,40	47	20	33	19,5
		32,9				
Zn	58330	5791,8	85	50	23	42,4
		9,93				
Pb	20450	1923,5	16	10	32	15,8
		9,41				
Cd	47000	9762,7	0,13	0,5	0,5	0,2
		20,77				

Примечание: над чертой - содержание элемента, мг\кг; под чертой - процент от валового.

По величине концентрации валового содержания, исследуемые ТМ в пыли располагаются в следующей убывающей последовательности:

Zn > Cd > Pb > Cu.

Наибольший процент кислоторастворимых форм соединений от валового количества приходится на Cd и Cu.

Используемые в эксперименте темно-каштановые почвы являются бедными гумусом - 3,1%, имеют слабощелочную реакцию (рН 7,2), среднее количество ила - 20,2 % и физиче-

ской глины - 36,7%, ЕКО - 18,2 мг-экв/100г, карбонатов - 2,2%. Темно-каштановая среднесуглинистая почва обладает повышенной буферной емкостью (32,5 баллов). Поглощающий комплекс насыщен кальцием (83%) и магнием (16%), обменного натрия мало (3%).

Результаты вегетационного опыта показали, что при до-  
бавлении пыли с содержанием ТМ в почву происходит значи-  
тельное увеличение концентрации валового содержания ТМ и  
их кислоторастворимой формы (таблица 2).

Таблица 2

Содержание тяжелых металлов в темно-каштановой почве под различными видами растений  
после окончания вегетационных опытов, мг\кг

Виды растений	Дозы пыли, %	Pb	Zn	Cu	Cd
<i>Petroselinum crispum</i> Mill.	контроль	<u>18,6</u> 3,9	<u>98,7</u> 43,4	<u>43,6</u> 14,8	<u>0,62</u> 0,17
	0,001	<u>21,5</u> 4,7	<u>106,8</u> 49,7	<u>47,9</u> 16,9	<u>1,16</u> 0,23
	0,01	<u>38,4</u> 6,8	<u>126,3</u> 58,3	<u>55,3</u> 24,7	<u>1,58</u> 0,29
	0,05	<u>46,7</u> 10,3	<u>148,8</u> 69,2	<u>67,9</u> 29,8	<u>1,83</u> 0,48
	0,1	<u>58,3</u> 12,4	<u>167,9</u> 82,4	<u>88,3</u> 35,6	<u>2,10</u> 0,57
	0,5	<u>79,2</u> 15,3	<u>198,6</u> 99,3	<u>116,5</u> 43,8	<u>2,85</u> 0,74
<i>Medicago coerulea</i> Less.	контроль	<u>18,6</u> 3,9	<u>98,7</u> 43,4	<u>43,6</u> 14,8	<u>0,62</u> 0,17
	0,001	<u>21,2</u> 5,2	<u>134,3</u> 54,6	<u>59,7</u> 16,7	<u>0,78</u> 0,22
	0,01	<u>32,4</u> 6,3	<u>165,7</u> 62,9	<u>72,3</u> 28,5	<u>0,97</u> 0,31
	0,05	<u>40,5</u> 12,4	<u>198,3</u> 78,3	<u>96,7</u> 41,6	<u>1,16</u> 0,45
	0,1	<u>48,6</u> 18,9	<u>218,9</u> 98,7	<u>120,5</u> 64,1	<u>1,23</u> 0,57
	0,5	<u>67,8</u> 23,7	<u>248,6</u> 154,1	<u>148,7</u> 84,7	<u>1,53</u> 0,64

Примечание: над чертой – валовое содержание, под чертой - кислоторастворимая форма

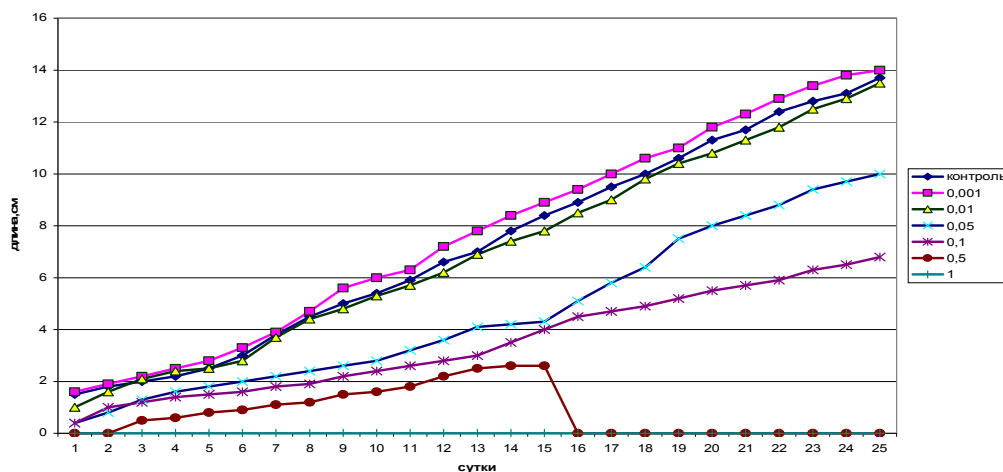
Так, в зависимости от вносимой дозы пыли, обнаружено увеличение валового количества: свинца - от 1,26 до 4,66 раза; цинка – от 1,18 до 2,11 раза; меди – от 1,15 до 3,41 раза; кадмия – от 1,58 до 4,32 раза.

Кислоторастворимая фракция ТМ в исходной почве составила: Zn - 45,4%, Cu - 40%, Cd - 29,0%, Pb - 24,3% от их валового содержания.

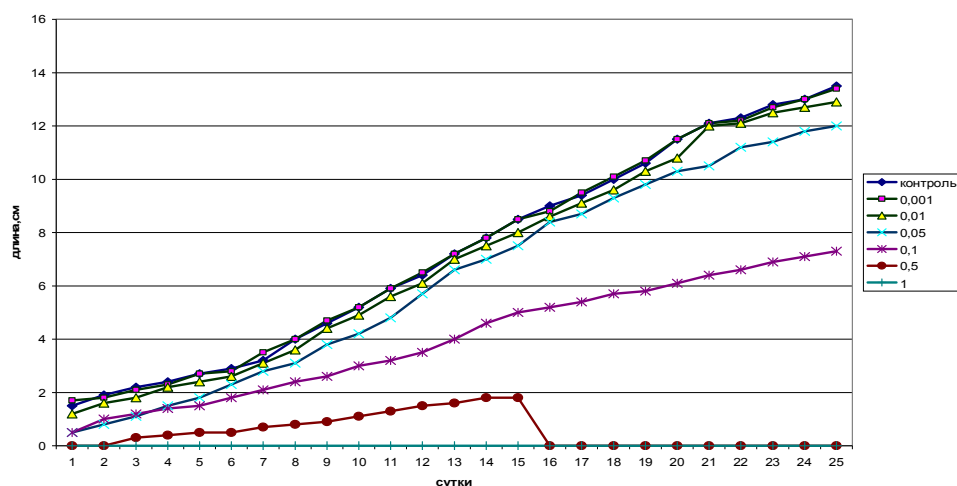
Как показали исследования, загрязнение исследуемых почв промышленной пылью с содержанием ТМ оказывает

ощутимое влияние на рост и развитие проростков исследуемых культур. Токсичное действие ТМ на растение можно проследить по наиболее наглядному признаку – росту [24].

Выявлено, что доза пыли в почве 0,001% была стимулирующей для проростков исследуемых культур. Показатели роста проростков превысили контрольные значения на 6,7 – 2,2%. По окончании опыта длина проростков обеих культур превысила контрольные в 1,02 раза.



a)



б)

Рис. 1. Зависимость роста проростков (а) *P. crispum* Mill.; б) *M. coerulea* Less.) от процентного содержания пыли в темно-каштановой почве

Угнетающее действие пыли проявилось при повышении ее дозы (0,01% - 0,1%) в почве. Длина проростков исследуемых культур при указанных дозах в 2,06 раза ниже контроля.

Увеличение дозы пыли до 0,5% к воздушно-сухой массе почвы привело к задержке всходов на 3-е суток, угнетению роста и гибели всех всходов на 15 сутки экспозиции. В данном варианте опыта длина проростков *P. crispum* Mill, составила всего 2,6 см, что в 5,3 раза ниже контроля (рисунок 1 – а), а *M. coerulea* Less. - 1,8 см, в 7,5 раза ниже контроля (рисунок 1 – б).

При анализе прироста биомассы проростков, выращенных на темно-каштановой почве, установлено, что внесение 0,001% промышленной пыли в почву вызывало стимулирование прироста надземной биомассы на 5,3% для проростков *P. crispum* Mill по сравнению с контролем. Для проростков *M. coerulea* Less. стимулирования прироста при данной дозе не обнаружено, продуктивность их равна контрольному варианту (таблица 3,4).

Таблица 3

Влияние различных доз пыли на биомассу надземной части проростков, г/сосуд

Дозы пыли, %	<i>M. coerulea</i> Less.	<i>P. crispum</i> Mill.
контроль	0,54±0,003	0,57±0,004
0,001	0,54±0,003	0,6±0,02
0,01	0,5±0,008	0,56±0,004
0,05	0,4±0,02	0,42±0,003
0,1	0,07±0,003	0,09±0,002
0,5	0,004±0,0002	0,005±0,0003
1,0	0	0

Таблица 4

Влияние различных доз пыли на биомассу корней проростков, г/сосуд

Дозы пыли, %	<i>M. coerulea</i> Less.	<i>P. crispum</i> Mill.
контроль	0,09±0,002	0,08±0,001
0,001	0,06±0,003	0,08±0,002
0,01	0,05±0,004	0,07±0,004
0,05	0,03±0,004	0,05±0,003
0,1	0,005±0,0001	0,01±0,0005
0,5	0,001±0,00009	0,007±0,00008
1,0	0	0

По данным таблиц 3,4 рассчитан ФЭ доз пыли от 0,01% до 0,5% к воздушно-сухой массе почвы. В представленных вариантах опыта выявлено снижение продуктивности надземной биомассы *P. crispum* Mill. и *M. coerulea* Less. на 1,7 – 99% от контроля. При этом в одинаковых условиях загрязнения почвы биомасса надземной части *P. crispum* Mill. превышала в 1,1 – 1,3 раза биомассу *M. coerulea* Less.

ФЭ выявлен и в изменении прироста биомассы корней. Так, в пределах вариантов опыта 0,001 – 0,5% пыли в почве биомасса корней *P. crispum* Mill. уменьшилась на 12,5 - 91%, *M. coerulea* Less. - на 33 – 99% от контрольных значений.

Результаты исследований показали, что реакция проростков на загрязнение почв подчиняется правилу «доза – эффект».

Исходя из данных таблицы 5 выявлено, что при повышении вносимой дозы пыли от 0,001 до 0,5% к воздушно-сухой массе почвы, увеличилось содержание ТМ в проростках.

Так, в среднем концентрация ТМ повысилась: в надземной части проростков культур в 1,2 – 4,2 раза; а в корнях: *P. crispum* Mill. - в 1,4 – 7,4 раза, *M. coerulea* Less.- в 1,2 – 6,5 раза по сравнению с контролем.

При этом обнаружена различная аккумуляция ТМ проростками *M. coerulea* Less. и *P. crispum* Mill. Выявлено, что в надземной части проростков *M. coerulea* Less. в среднем накапливается ТМ в 2,2 раза, а в корнях - в 1,7 раза больше, чем в *P. crispum* Mill.

Таблица 5

Содержание ТМ в корнях и надземной части тест – растений, мг\кг

Доза пыли, %	Cu	Zn	Pb	Cd
<i>P. crispum</i> Mill.				
Контроль	<u>3,8</u>	<u>29,6</u>	<u>2,2</u>	<u>0,17</u>
	4,2	32,1	2,9	0,25
0,001	<u>4,7</u>	<u>34,5</u>	<u>2,9</u>	<u>0,21</u>
	5,6	41,2	3,6	0,37
0,01	<u>5,5</u>	<u>39,4</u>	<u>3,5</u>	<u>0,31</u>
	8,7	54,2	5,8	0,62
0,05	<u>7,7</u>	<u>52,3</u>	<u>4,7</u>	<u>0,58</u>
	16,7	76,2	8,5	0,98
0,1	<u>10,8</u>	<u>67,2</u>	<u>6,3</u>	<u>0,67</u>
	28,7	115,8	16,7	1,70
0,5	<u>15,6</u>	<u>78,3</u>	<u>8,9</u>	<u>0,98</u>
	42,3	168,4	31,4	2,74
<i>M. coerulea</i> Less				
Контроль	<u>7,2</u>	<u>51,4</u>	<u>5,6</u>	<u>0,41</u>
	9,7	58,3	7,4	0,54
0,001	<u>8,8</u>	<u>58,3</u>	<u>6,7</u>	<u>0,52</u>
	12,6	68,4	8,9	0,87
0,01	<u>12,3</u>	<u>68,2</u>	<u>9,8</u>	<u>0,87</u>
	17,8	79,7	14,4	1,21
0,05	<u>15,2</u>	<u>81,0</u>	<u>13,4</u>	<u>1,02</u>
	29,8	98,6	22,7	1,87
0,1	<u>22,2</u>	<u>97,6</u>	<u>18,4</u>	<u>1,92</u>
	48,8	124,6	38,6	2,24
0,5	<u>31,6</u>	<u>104,7</u>	<u>27,8</u>	<u>2,41</u>
	69,4	178,4	54,2	3,60

Примечание: над чертой – надземная часть, под чертой – корни.

Переход ТМ из почвы в растения оценивали через Кн, величина которого свидетельствует о барьерных возможностях системы почва – растение, так как с одной стороны они характеризуют изменение подвижности металлов в почве, а с другой – отклик на это растения.

Величины Кн в опыте зависели от уровня загрязнения почв и выращиваемой культуры. Кн всех исследуемых ТМ проростками *M. coerulea* Less. в среднем больше в 1,87 раза, чем *P. crispum* Mill.

В контрольном варианте и во всех вариантах опытов с внесением различных доз пыли по способности накапливаться в надземной части и корнях проростков исследуемые металлы образуют следующий геохимический ряд по убывающей:

для проростков *P. crispum* Mill. - Cd> Zn> Pb>Cu;

для проростков *M. coerulea* Less - Cd> Pb > Zn >Cu (таблица 6).

Таблица 6

Коэффициент накопления ТМ в надземной части проростков

ТМ	Дозы пыли, %	<i>P. crispum</i> Mill.	<i>M. coerulea</i> Less
Pb	контроль	0,56	1,44
	0,001	0,62	1,29
	0,01	0,52	1,56
	0,05	0,46	1,08
	0,1	0,51	0,97
	0,5	0,58	1,17
Zn	контроль	0,68	1,18
	0,001	0,69	1,07
	0,01	0,68	1,08
	0,05	0,76	1,03
	0,1	0,81	0,99
	0,5	0,79	0,68
Cu	контроль	0,26	0,49
	0,001	0,28	0,53
	0,01	0,22	0,43

	0,05	0,26	0,36
	0,1	0,30	0,35
	0,5	0,36	0,37
Cd	контроль	1	2,41
	0,001	0,91	2,36
	0,01	1,07	2,81
	0,05	1,21	2,27
	0,1	1,17	3,37
	0,5	1,32	3,77

Выявленная закономерность соответствует результатам исследований других авторов по миграционной способности элементов, согласно которым Cd - сильный миграционный элемент. Являясь химическим аналогом и антагонистом Zn, Cd замещает его во многих биохимических процессах и нарушает работу ферментов [25], что вызывает угнетение и даже гибель растения. По фитотоксичности и способности накапливаться в растениях в ряду ТМ он занимает первое место [26].

По итогам расчетов КБП, установлено, что для проростков *P. crispum* Mill. во всех вариантах опыта характерен слабый захват и накопление Cu, средний захват и слабое накопление Pb, Zn и Cd.

В опытах с *M. coerulea* Less. к ряду элементов слабого накопления и среднего захвата относятся Cu, Pb и Zn. При дозах пыли 0,001% - 0,05% в почве Cd характеризовался слабым накоплением и средним захватом, при повышении дозы до 0,1% - 0,5% - сильным накоплением и захватом (таблица 7).

Таблица 7

Коэффициент биологического поглощения ТМ проростками исследуемых растений

Дозы пыли, %	Cu	Zn	Pb	Cd
<i>P. crispum</i> Mill.				
Контроль	<u>0,09</u> 0,10	<u>0,29</u> 0,32	<u>0,12</u> 0,16	<u>0,20</u> 0,29
0,001	<u>0,10</u> 0,12	<u>0,32</u> 0,39	<u>0,13</u> 0,18	<u>0,18</u> 0,32
0,01	<u>0,10</u> 0,16	<u>0,31</u> 0,43	<u>0,09</u> 0,18	<u>0,19</u> 0,39
0,1	<u>0,11</u> 0,25	<u>0,35</u> 0,51	<u>0,10</u> 0,18	<u>0,32</u> 0,53
0,5	<u>0,12</u> 0,32	<u>0,40</u> 0,69	<u>0,11</u> 0,29	<u>0,32</u> 0,81
1,0	<u>0,13</u> 0,36	<u>0,39</u> 0,85	<u>0,11</u> 0,40	<u>0,34</u> 0,96
<i>M. coerulea</i> Less.				
Контроль	<u>0,16</u> 0,22	<u>0,52</u> 0,59	<u>0,30</u> 0,39	<u>0,66</u> 0,87
0,001	<u>0,15</u> 0,21	<u>0,43</u> 0,51	<u>0,32</u> 0,42	<u>0,67</u> 1,11
0,01	<u>0,17</u> 0,25	<u>0,41</u> 0,48	<u>0,32</u> 0,44	<u>0,90</u> 1,25
0,05	<u>0,16</u> 0,31	<u>0,41</u> 0,50	<u>0,33</u> 0,56	<u>0,90</u> 1,61
0,1	<u>0,18</u> 0,40	<u>0,46</u> 0,57	<u>0,37</u> 0,79	<u>1,56</u> 1,82
0,5	<u>0,21</u> 0,47	<u>0,50</u> 0,72	<u>0,41</u> 0,80	<u>1,57</u> 2,35

Примечание: над чертой – надземная часть, под чертой – корни.

Согласно данным многих исследователей [24; 25; 27] корни растений обладают защитными свойствами от проникновения ТМ в организм растений и удерживают большее их количество. Выращенные на темно-каштановой почве проростки исследуемых культур также накапливали ТМ в корнях в 1,5 – 2,7 раза больше, чем в надземной части.

Рассматриваемые культуры по накоплению всех ТМ как в надземной части, так и в корнях, располагаются в следующем убывающем порядке:

*M. coerulea* Less. > *P. crispum* Mill.

Различия в корневом поглощении обусловлены различными физиологическими функциями элементов и разной потребностью растений в них. Так, *M. coerulea* Less относится к семейству бобовых, для которых характерно образование на корнях клубеньковых бактерий, повышающих поглощение почвенного азота. В условиях преимущественного поглоще-

ния аммония клубеньковыми бактериями изменяется ионный состав и кислотность почвы, что в свою очередь увеличивает биодоступность соединений ТМ. Также, согласно стратегии I по Marschner [28], двудольные растения (*M. coerulea* Less.) через механизмы высвобождения корнем органических экссудатов увеличивают растворимость соединений ТМ в почве и, соответственно, их поглощение.

#### Выводы.

1. Пыль УМКК ТОО «Казцинк» содержит высокие концентрации ТМ, превышающие кларки в литосфере и почве в десятки тысяч, а ПДК - в десятки и сотни раз.

2. При внесении в темно-каштановую среднесуглинистую почву техногенной пыли валовая концентрация и содержание кислоторастворимой формы ТМ возрастали пропорционально количеству внесенной пыли в почву.

3. ТМ неравномерно распределялись по органам растений *P. crispum* Mill. и *M. coerulea* Less. Выявлен акропетальный тип поступления ТМ: исследуемые виды относятся к растениям – экскудантам, так как основное накопление наблюдается в корнях.

4. Наибольшую аккумулялирующую способность ТМ из почв, загрязненных пылью, проявляет *Medicago coerulea* Less. сорта «Семиреченская», что обусловлено физиологическими особенностями данного вида.

#### Библиографический список

1. Панин, М.С. Химическая экология: учебник для вузов / под ред. С.Е. Кудайбергенова. – Семипалатинск, 2002.
2. О состоянии атмосферного воздуха в ВКО: Отчет ВКО Департамента статистики, 2009.
3. Панин, М.С. Химические элементы в пылевых выбросах Усть-Каменогорского металлургического предприятия ОАО «Казцинк» Республики Казахстан // Материалы Международной научно-практической конференции «Тяжелые металлы и радионуклиды в окружающей среде». – Семей, 2010.
4. Методические рекомендации по отбору проб при определении концентраций взвешенных частиц (пыли) в выбросах промышленных предприятий. – М.: Ростехнадзор, 1999. – ПНД Ф 12.1.2-99.
5. Почвы. Отбор проб. – М.: Изд-во стандартов, 1989. – ГОСТ 28168-89.
6. Почвы. Отбор, хранение и транспортировка проб. – М.: Изд-во стандартов, 1985. – ГОСТ 4979-49.
7. Методические рекомендации по проведению полевых и лабораторных исследований при контроле загрязнения окружающей среды металлами. – М.: Метеоиздат, 1982.
8. Агрохимические методы исследований почв. – М.: Наука, 1975.
9. Ильин, В.Б. Оценка буферности почв по отношению к тяжелым металлам // Агрохимия. – 1995. – №10.
10. Ладонин, Д.В. Соединения тяжелых металлов в почвах – проблемы и методы изучения // Почвоведение. – 2002. – № 6.
11. Тяжелые металлы в системе почва – удобрение/ под общей ред. М.М. Овчаренко. М.: ЦИНАО, 1997.
12. Химия тяжелых металлов, мышьяка и молибдена в почвах / под ред. Н.Г. Зырина и Л.К. Садовниковой - М.: МГУ, 1985.
13. Касимов, Н.С. Подвижные формы тяжелых металлов в почвах лесостепи среднего Поволжья (опыт многофакторного регрессионного анализа) / Н.С. Касимов, Н.Е. Кошелева, О.А. Самонова // Почвоведение. – 1995. – № 6.
14. Протасова, Н.А. Редкие и рассеянные элементы в почвах Центрального Черноземья / Н.А. Протасова, А.П. Щербakov, М.Т. Копеева. – Воронеж: ВГУ, 1992.
15. Методика выполнения измерений массовой доли кислоторастворимых форм металлов в пробах почвы атомно-абсорбционным анализом. – РД 52.18.191-89.
16. Перельман, А.И. Геохимия ландшафта. – М.: Высшая школа, 1975.
17. Журбицкий, З.И. Теория и практика вегетационного метода. – М.: Наука, 1968.
18. Орлов, Д.С. Экология и охрана биосферы при химическом загрязнении / Д.С. Орлов, Л.К. Садовникова, И.Н. Лозановская - М.: ВШ, 2002.
19. Плохинский, Н.А. Биометрия. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1970.
20. Виноградов, А.П. Геохимия редких и рассеянных химических элементов в почвах. – М.: Изд-во АН СССР, 1957.
21. Виноградов, А.П. Среднее содержание химических элементов в главных типах изверженных горных пород земной коры // Геохимия. – 1962. – № 7.
22. Совместный приказ Министерства здравоохранения Республики Казахстан (от 30.01 2004 г.) и Министерства охраны окружающей среды Республики Казахстан (от 27.01 2004 г.).
23. Панин, М.С. Эколого-биогеохимическая оценка техногенных ландшафтов Восточного Казахстана. – Алматы: Изд-во «Эверо», 2000.
24. Алексеев, Ю.В. Тяжелые металлы в почвах и растениях. – Л.: Агропромиздат, 1987.
25. Башмаков, Д.И. Эколого-физиологические аспекты аккумуляции и распределения тяжелых металлов у высших растений / Д.И. Башмаков, А.С. Лукаткин; под общ. ред. проф. А.С. Лукаткина. – Саранск: Изд-во Мордов. Ун-та, 2009.
26. Кеннет, Г. Нарушения метаболизма микроэлементов // Внутренние болезни / Г. Кеннет, И. Фальчук. – М.: Медицина. – 1993. – Кн. 2.
27. Серегин, И.В. Физиологические аспекты токсического действия Cd и Pb на высшие растения / И.В. Серегин, В.Б. Иванов // Физиология растений. – 2001. – Т. 48. – № 4.
28. Marschner, H. Different strategies in higher plants in mobilization and uptake of ions / H. Marschner, V. Roemheld, M. Kissel // J. Plant Nutr. - 1986. – № 9.

#### Bibliography

1. Panin, M.S. Chemical ecology: Textbook for Right schools / edited Kudaibergenova S.E. – Semipalatinsk, 2002.
2. The status of air quality in East Kazakhstan: Report of the EKR Department of statistics, 2009.
3. Panin, M.S. Chemical elements in dust emissions of Ust-Kamenogorsk metallurgical enterprise public corporation “Kazzinc” of the Republic of Kazakhstan // Heavy metals and radionuclide in the environment. Proceedings of the international scientific conference. – Semey, 2010.
4. Guidelines of sampling in determining the concentrations of suspended particles in the emissions of industrial enterprises. – M: Rostehnadzor, 1999. – PND F 12.12-99.
5. Soil. Sampling. – M: Publishing standards, 1989. – State Standard 28168-89.
6. Soil: sampling, storage and transportation of samples. – M: Publishing Standards, 1985. – State Standard 4979-49.
7. Guidelines for field works and laboratory study under control of environmental contamination of the metals. – M.: Météoizdat, 1982.
8. Agrochemical methods study of soil. – M: Nauka, 1975.
9. Ilyin, V.B. Estimate buffering soils in relation to heavy metals // Agrokhimiya. – 1995. – №10.
10. Ladonin, P.V. Heavy metals in soils – problems and methods of study // Pochvovedenie. – 2002. – № 6.
11. Heavy metals in the system of soil – fertilizer/ edited M.M. Ovcharenko. – M.: CINAО, 1997.
12. Chemistry of heavy metals arsenic and molybdenum in soils / edited N.G. Zhirina, L.K. Sadovnikova. – M.: MGU, 1985.
13. Kasimov, N.S. Mobile forms of heavy metals in soils of the middle Volga Steppe (experience multi variate regression analysis) / N.S. Kasimov, N.E. Kosheleva, O.A. Samonova // Pochvovedenie. – 1995. – №6.
14. Protasova, N.A. Rare and trace elements in soils Central Chernozem / N.A. Protasova, A.P. Scherbakov, M.T. Kopaeva. – Voronezh: VGU, 1992.
15. Technique for measuring the mass fraction of dissolved forms of metals in soil samples of absorption analysis. – RD 55.18.191-89.
16. Perelman, A.I. Landscape Geochemistry. – M.: Vishaya shkola, 1975.
17. Zhyrbitsky, Z.I. Theory and practice of growing method. – M.: Nauka, 1968.
18. Orlov, P.S. Ecology and protection of the biosphere for chemical contamination / P.S. Orlov, L.K. Sadovnikova, I.N. Lozanovskaya. – M., 2002.
19. Plohinский, N.A. Biometrics. – M: Publishing MGU, 1970.
20. Vinogradov, A.P. Geochemistry of rare and scattered chemical elements in soils. – M.: Publishing AN USSR, 1957.
21. Vinogradov, A.P. The average content of chemical elements in the principal types of igneous rocks of the crust // Geochemistry. – 1962. – № 7.

22. Joint Order of the Ministry of Health of the Republic of Kazakhstan (30.01.2004) and the Ministry of Environment of the Republic of Kazakhstan (27.01.2004).
23. Panin, M.S. Ecological – Biochemical estimate of technogenic landscapes in East Kazakhstan. – Almaty: Publishing “Evero”, 2000.
24. Alekseev, Y.V. Heavy metals in soils and plants. – L.: Agropromizdat, 1987.
25. Ecological and physiological aspects of the accumulation and distribution of heavy metals in higher plants / D.I. Bashmakov, A.S. Lukatkin: edited A.S. Lukatkin – Saransk: Publishing Mordov University, 2009.
26. Kennet, G. Violation of the metabolism of trace elements / G. Kennet, I. Falchuk // Internal diseases. – M., 1993. – Book 2.
27. Seregin, I.V. Physiological aspects of the toxic effects of Cd and Pb to higher plants / I.V. Seregin, V.B. Ivanov. – 2001. – Vol. 48, № 4.
28. Marschner, H., Roemheld V., Kissel M. Different strategies in higher plants in mobilization and uptake of ions / H. Marschner, V. Roemheld, M. Kissel // J. Plant Nutr. - 1986. – № 9.

*Статья поступила в редакцию 15.03.11*

УДК 911.52

**Purdik L.N. CARTOGRAPHICAL INVENTO RI AND ANALISIS OF LANDSCAPES IN THE R.CHULIM BASIN.**  
Based on mid-scale landscape mapping, natural –landscape arrangement of one of the largest basins of West Siberia, i.e. R.Chulym, was made at the province and locality level.

**Key words: river basin, localities, landscape structure, physical-geographical zoning, ecological state.**

**Л.Н. Пурдик, канд. геогр. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: pln@iwep.asu.ru**

## КАРТОГРАФИЧЕСКАЯ ИНВЕНТАРИЗАЦИЯ И АНАЛИЗ ЛАНДШАФТОВ БАСЕЙНА Р. ЧУЛЫМ

На основе среднемасштабного ландшафтного картографирования рассматривается природно-ландшафтное устройство одного из крупных бассейнов рек Западной Сибири – р. Чулыма на уровне провинций и местностей.

**Ключевые слова: Бассейн реки, местности, ландшафтная структура, физико-географическое районирование, экологическое состояние.**

Аспекты водно-ресурсной тематики, доминирующей в плановых исследованиях ИВЭП СО РАН, основываются на бассейновой концепции в сочетании с *ландшафтным подходом* – изучением и картографированием ландшафтов и ландшафтной структуры территории каждого модельного речного бассейна. Ландшафтный подход, реализуемый через комплексные исследования природы территории и картографирование пространственной мозаики закономерно размещенных ландшафтных комплексов, формирует информационную базу о природных свойствах, режимах, экологическом потенциале, состоянии и т.п. того или иного изучаемого бассейна. Кроме того, комплексное изучение ландшафтов и составление ландшафтной карты на какую-либо территорию способствует научному обоснованию актуального в современное время территориального планирования рационального природопользования любой территории.

Бассейн Чулыма – довольно крупный регион на юго-востоке Западной Сибири (площадь – 134 тыс. км<sup>2</sup>, длина реки – 1799 км), он выступает одним из модельных объектов тематических исследований ИВЭП СО РАН в аспекте формирования качественно-количественных параметров стока, формирующего водные ресурсы Оби. Изучение его стокоформирующих факторов и функций как и других таковых модельных объектов является плановой тематикой ряда специалистов-отраслевиков Института в творческом взаимодействии с ландшафтоведами.

Изучение и картографирование ландшафтов бассейна выполнено с использованием материалов полевых исследований, выполненных автором в составе комплексных отрядов в разных частях этой территории в прежние годы, и публикации, приведенных в библиографическом списке [1-16], а также картографических материалов (топокарты масштабов 1:200 000, 1: 500 000, 1: 1 000 000).

Бассейн Чулыма как крупное территориальное образование располагается в четырех административных территориях РФ: верховья (юг бассейна) – в Хакасии, восточная часть – в Красноярском крае, юго-западная – в Кемеровской и северо-западная – в Томской областях. В плановой проекции он

представляет собой подобие треугольника, вершиной обращенный на юг. Длина его по длинной оси с северо-запада на юго-восток равна 570 км, а ширина в средней части – 430 км.

Особенностью географического положения бассейна является расположение его частей в нескольких значительно различающихся эколого-географических условиях: верховья бассейна – это горно-котловинная территория, а средняя и нижняя части – равнинная. Юго-западная периферийная часть бассейна охватывает северо-восточный макросклон хребта Кузнецкий Алатау, а юго-восточная – предгорные массивы Восточного Саяна, откуда и несут свои чистые воды горные притоки Чулыма. Остальная северная половина бассейна представляет собой фрагмент равнинной страны Западной Сибири, расчлененный разветвленной сетью многочисленных притоков Чулыма.

В связи со значительной протяженностью бассейна в меридиональном направлении, в его ландшафтах прослеживается широтная зональность. Так, в южной части бассейна, по равнинным днищам межгорных котловин распространены степные ландшафты, в средней равнинной части господствуют подтаежные и южно-таежные ландшафты, сменяемые далее, к северу среднетаежными.

Сложность орографии, зональных и высотно-ярусных особенностей обусловила и значительное разнообразие ландшафтов данной территории: картографированием выделено 92 типологических номинаций местностей (в связи с ограниченным листажом карту и полную легенду не приводим, только фрагменты – рис. 1), которые физико-географическим районированием обобщаются в пять провинций (рис. 2). Критерием выделения провинций служит комплекс геоморфологических и биоклиматических показателей: морфоструктура рельефа третьего порядка; облик рельефа (характер равнинности, всхолмленности, расчлененности, диапазоны высот); характер дренированности, увлажненности, засушливости; господствующие типы растительных сообществ. Выделенные провинции в общих чертах согласуются со схемой физико-географического районирования СССР, выполненного географами МГУ [14].



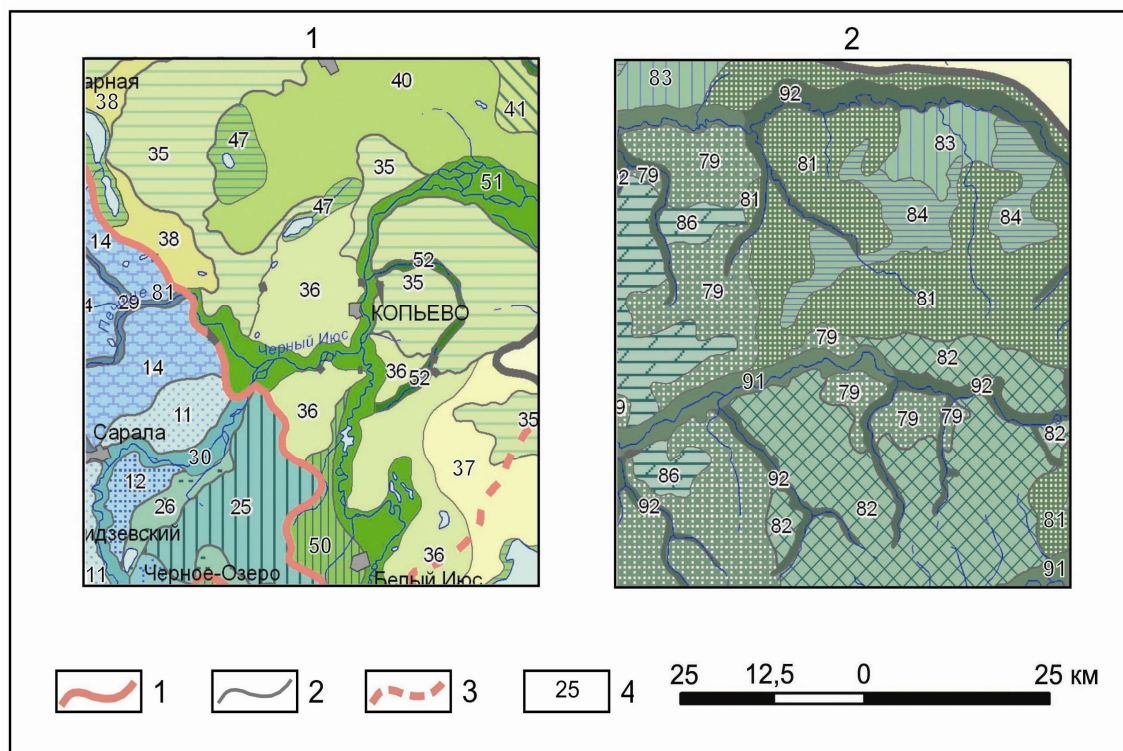


Рис. 1. Фрагменты ландшафтной карты  
Границы: 1 – провинций, 2 – местностей, 3 – бессточной области; 4 – номера местностей

#### Легенда карты (к рис. 1)

#### Ландшафтные местности

#### Провинция Кузнецкого Алатау (с высотной поясностью)

#### Низкогорья

##### Лесные

*Крутосклоновые сильно- и среднерасчлененные*

11 – с лиственнично-сосновыми, сосново-лиственничными травянистыми лесами на горных дерновых оподзоленных почвах

12 – с сосново-лиственничными, березово-сосново-лиственничными травянистыми, кустарниковыми, иногда остепненными, лесами на горно-лесных серых почвах

14 – с черневыми осиново-пихтовыми, пихтово-березово-осиновыми кустарниково-высокотравными лесами на горных дерновых глубокооподзоленных почвах

##### Лесостепные и степные

25. Крутосклоновые среднерасчлененные с осиново-березовыми с примесью сосны и лиственницы лесами на горно-лесных темно-серых и серых почвах в сочетании с разнотравно-злаковыми луговыми степями и остепненными лугами на горных черноземах выщелоченных и оподзоленных

26. Относительно крутые и покатые склоны и суходолы мелкоопочных низкогорий с луговыми разнотравно-злаковыми, иногда закустаренными, степями на горных черноземах выщелоченных и обыкновенных, местами заболоченные.

##### Долинные комплексы

29. Ущелья и V-образные долины скалистые, с фрагментами низких террас, галечниково-валунными, песчано-галечниковыми отложениями, с заболоченными преимущественно еловыми, лиственничными и мелколиственными лесами на торфянисто-перегнойно-глеевых почвах

30. Расширенные пойменные долины с меандрирующими разветвленными руслами, с сочетанием мелколиственно-

хвойных лесов, болот, кустарниковых зарослей, лугов на дерново-луговых, торфянисто-перегнойных, местами торфяно-глеевых почвах (Черный Июс)

#### Провинция Верхнечулымская лесостепная

(включая район внутреннего стока системы озер Беле-Шира)

35. Низкогорья сопочные слаборасчлененные с березово-лиственничными, березовыми, сосново-березовыми травянистыми лесами и перелесками, остепненными лугами, луговыми степями по инсолируемым склонам на серых лесных и черноземовидных почвах

36. Низкогорья расчлененные с петрофитноразнотравно-злаковыми степями на малоразвитых щебнистых черноземовидных почвах, березово-лиственничными и березовыми остепненными лесами на серых лесных почвах по вершинам и теневым склонам

37. Холмисто-мелкосопочные с покатыми и пологими склонами слабо расчлененные с разнотравно-злаковыми и солонцовыми степями на черноземах южных солонцеватых

38. Относительно крутые и покатые склоны и суходолы низкогорий с разнотравно-мелкодерновиннозлаковыми степями на черноземах выщелоченных и обыкновенных

40. Холмистые расчлененные поверхности с разнотравно-злаковыми, местами закустаренными, луговыми степями, березовыми, осиново-березовыми перелесками на серых лесных и черноземно-луговых почвах, местами с влажноразнотравно-осоковыми болотами

41. Холмисто-увалистые расчлененные поверхности с остепненными лугами, луговыми степями, с березовыми колками и перелесками на серых лесных и черноземно-луговых почвах, изредка с заболоченными участками

47. Предгорные понижения с плоскими днищами, озерными котловинами частично заболоченные со степной и лугово-степной растительностью, галофитными сообществами на черноземных, черноземно-луговых солонцеватых, лугово-болотных солончаковых почвах

##### Долинные комплексы



50. Древние террасы средних рек плоские и слабоволнистые (Белый Июс, Кия), расчлененные протоками, мелкими речушками с остепненными разнотравно-злаковыми и солонцово-солончаковыми лугами, кустарниками на черноземно-луговых, иногда солонцеватых, почвах, местами значительно заболоченные (с осково-разнотравными и тростниковыми болотами)

51. Поймы и фрагменты низких террас средних рек плоские и гривисто-западинные с многочисленными старицами, протоками, с пойменными лесами (ивняки, береза, тополь) в сочетании с кустарниками, лугами, местами с болотами, солончаками на аллювиальных луговых, местами солонцеватых, почвах

52. Долины мелких рек с луговыми степями и злаково-разнотравными лугами, с березовыми, ивовыми и тополевыми участками, кустарниками на луговых, черноземно-луговых и серых лесных почвах, изредка заболоченные

#### **Провинция Нижнечулымская южно-среднетаежная**

79. Поверхности холмисто-увалистые значительно расчлененные с мезофитноразнотравными лугами,

березовыми, осиново-березовыми лесами, местами редко с пихтой, кедром, елью, редко – заболоченные на дерново-подзолистых и перегнойно-глеевых почвах

81. Поверхности волнистые с придолинным расчленением с березовыми, сосново-березовыми, местами заболоченными, лесами на дерново-подзолистых глеевых, дерново-глеевых, перегнойно-глеевых и дерново-подзолистых почвах

82. Поверхности волнистые со значительным придолинным расчленением с березово-еловыми, березово-пихтовыми, редко – с елью и кедром, лесами на дерново-подзолистых глеевых, дерново-глеевых, перегнойно-глеевых и дерново-подзолистых почвах, изредка незначительно заболоченные

83. Поверхности плоские, местами волнистые с березово-осиновыми, изредка с участием пихты, сосны, кедра сильно заболоченными лесами на подзолистых глееватых, дерново-подзолистых и глеево-подзолистых почвах, с участками небольших болот

84. Поверхности плоские со сфагновыми болотами, местами с рединами

86. Поверхности волнистые с березовыми, осиново-березовыми, местами с елью, кедром, сосной, значительно заболоченными лесами на лугово-болотных, дерново-подзолистых глеевых, дерново-глеевых, перегнойно-глеевых почвах

#### **Долинные комплексы**

91. Поймы крупных рек плоские, с протоками, старицами, заболоченные по понижениям, с останцами первой надпойменной террасы, с разнотравно-злаковыми лугами, парковыми и кустарниковыми ивняками, участками осиново-березовых с елью и пихтой влажнотравных лесов на аллювиальных дерновых кислых, глеевых и глееватых почвах

92. Долины малых рек с влажноразнотравными лугами, смешанными лесами на луговых и серых лесных почвах

Для горной провинции Кузнецкого Алатау характерна высотная поясность геосистем, состоящая из четырех ландшафтных поясов, соответственно сверху – вниз: тундрового, альпийско-субальпийского, подгольцово-редколесного и лесного. При этом имеет место взаимопроникновение ландшафтных комплексов между поясами, в связи с чем высотные уровни – границы поясов, приведенные ниже, представляют усредненные показатели. Граница тундрового пояса располагается на высоте 1700 м, альпийско-субальпийского – 1400, подгольцово-редколесного – 1000 м. Лесной пояс распространяется вниз по склонам горных массивов до самых подножий (высоты 350-300 м), переходя в лесостепь межгорной котловины (Назаровская и Чулымо-Енисейская котловины обширной Минусинской депрессии). Провинция Кузнецкого Алатау имеет наибольшие высоты в южной части (максимальная отметка 2178 м – гора Верхний Зуб), где и сформировались тундровые геосистемы (местности 1, 2), занимающие в целом небольшую площадь (верховья бассейна малой реки Белый Июс). Северо-

западнее от высокогорий, в верховьях реки Черный Июс, на среднегорных уровнях сформировались альпийско-субальпийские и подгольцово-редколесные ландшафты (4, 5).

В целом высокогорья и среднегорья занимают в провинции небольшую площадь и в обобщенном представлении соответствуют эколого-фитоценоотическому типу 12 эколого-фитоценоотической карты [3] – высокогорные преимущественно кустарничковые и мохово-лишайниковые тундры с фрагментами альпийских лугов, подгольцовых кустарников и редколесий, каменистых россыпей низкопродуктивные (20-40 ц/га) холодных (600-800°) влажных (0,5-1,0) местообитаний.

Основная часть провинции представляет собой залесенные низкогорные массивы, расчлененные многочисленными долинами малых рек. Горные леса состоят из пихты, кедра, осины, ели, лиственницы, сосны и березы, которые в различных сочетаниях доминирующих древостоев образуют различные ландшафтные местности данной провинции. Можно отметить, что многие бывшие коренные темнохвойные древостои в настоящее время замещены вторичными лиственными – следствие антропогенного фактора. В целом эти местности характеризуются повышенной биопродуктивностью (60-80 ц/га), умеренно холодными (1000-1200°) и умеренно влажными (1,0-1,5) местообитаниями. На юго-востоке данной провинции на более низких уровнях рельефа, приближенных к межгорной депрессии, располагаются лесостепные ландшафты (местности 25, 26, 27).

Долинные комплексы представляют собой типичные для горных территорий узкие с крутыми склонами долины небольших рек – притоков малых рек Яя, Кия, Урюп, Июс, впадающих в Чулым. Всего в Кузнецко-Алатауской провинции выделено 28 фоновых (междуречных) и 3 типа долинных местностей.

*Провинция Восточного Саяна*, представляющая собой западный отрог одноименного хребта – низкогорный кряж Солгон (600-800 м), занимает в бассейне незначительную площадь, но резко выделяется среди окружающих ее степных и лесостепных территорий днища межгорной депрессии (350-450 м). Вся территория обобщается в одну ландшафтную местность (33) в связи с высокой степенью его однородности. Территория – подтаежная, господствуют лиственные древостои (береза, осина), зачастую с примесью светлохвойных (сосны, лиственницы); расчленена густой сетью мелких долин – притоков Чулыма первого и второго порядков. *Провинция Верхнечулымская* занимает в бассейне южную и срединную часть – соответственно Чулымо-Енисейскую и Назаровскую котловины, разделенные на значительном протяжении низкогорным Солгонским хребтом. Поверхность в целом всхолмленная и волнистая, расчлененная многочисленными долинами небольших рек. Высоты на юге составляют 600-500 м, в северной снижаются до 400-300 м. Особенностью строения этой территории являются выступы кристаллического фундамента, тяготеющие как геолого-тектонические структуры к Кузнецкому Алатау, приподнятые над общей поверхностью до высот 600-700 м, а также наличие значительных обособленных понижений, многие из которых заняты озерами (Белое, Ши́ра, Беле и др.).

В целом провинция лесостепная (остепненные луга, луговые степи, березовые, осиново-березовые колки и перелески) с широким распространением сельскохозяйственных земель. Сложность и неоднородность геолого-геоморфологического строения обуславливает наличие в ее составе кроме условноравнинных (холмисто-увалистых, пологоувалистых и др.) также и низкогорных местностей (35, 36, 38, 49). Выположенность на некоторых участках поверхности обуславливает слабый дренаж поверхностных вод и, соответственно, развитие в составе некоторых местностей (44, 45, 47) заболоченных урочищ. Кроме того, имеет место развитие луговых солонцов и солончаков (37).

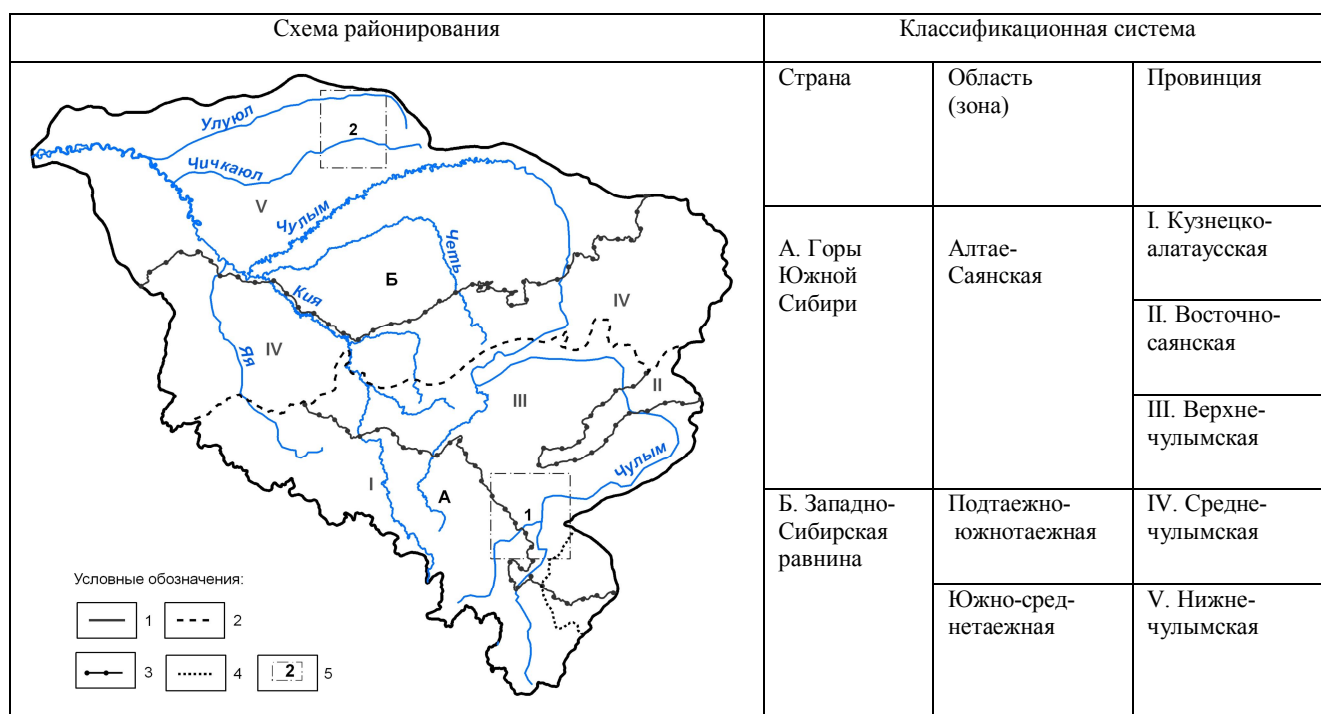


Рис. 2. Схема физико-географического районирования бассейна р. Чулым

Границы: 1 – бассейна; 2 – физико-географических стран, 3 – провинций; 4 – бессточной области системы озер Беле, Ширы и др., 5 – фрагменты карты – см. рис. 1.

Для долин рек Белый и Черный Июсы, Базыр, Урюп, Куя, Сереж характерны расширенные участки во многих местах, приуроченные к депрессиям в рельефе, на которых сформировались террасовые комплексы (50, 51).

Ландшафты Верхнечулымской провинции в обобщении характеризуются средней продуктивностью (40-60 ц/га), теплыми (1600-1800°) и недостаточно влажными (1,5-2,0) экотопами [3].

Провинция Среднечулымская занимает срединную часть бассейна и в целом вытянута в широтном направлении. В западной и восточной частях она расширена до 100-120 км, в средней – сужена до 70-40 км. Поверхность в целом равнинная, слабоволнистая, волнистая, густо расчленена долинами рек. Во многих местах территории, в ее придолинных частях, встречаются овраги и балки.

Территория преимущественно подтаежная с широким развитием лиственных древостоев – березы и осины. В той или иной степени в составе древесных ассоциаций присутствуют южнотаяжные ассоциации – светло- и темнохвойные.

Значительное развитие в провинции получило сельскохозяйственное и лесохозяйственное использование земель. Всего в ней выделено 12 междуречных и 6 долинных типов местностей.

Ландшафты данной провинции в целом соответствуют комплексу 57 корреляционной карты – елово-пихтовые (ель и пихта сибирские) и кедрово-еловые преимущественно травяно-зеленомошные леса и их сосновые, сосново-лиственные, березовые и березово-осиновые восстановительные серии повышенно продуктивные (60-80 ц/га) теплых (1600-1800°) умеренно влажных (1,0-1,5) местообитаний [3].

Провинция Нижнечулымская наиболее крупная по площади среди других провинций бассейна и составляет всю его северную треть. Это наиболее выположенная (равнинная) поверхность, она также густо расчленена долинами небольших рек. В зонально-подзональном отношении это южнотаяжная территория с фрагментами средней тайги со смешанными лесами, в составе которых лиственные (береза, осина), светлехвойные (сосна, лиственница) и темнохвойные (пихта, кедр, ель) древостои.

Особенностью данной провинции является широкое распространение переувлажненных и заболоченных территорий, занимающих сотни квадратных километров, причем, территориально заболоченность увеличивается с юга на север. Болотные геосистемы представлены всеми типами: верховыми олиготрофными, переходными и низинными евтрофными. По обозначенной выше карте эта территория относится к типу 50 – средне-и южнотаяжные елово-кедровые и елово-пихтовые (ель и пихта сибирские) преимущественно кислично-мелкотравные леса, местами в сочетании с сосново-сфагновыми и сфагновыми выпуклыми болотами, повышенно продуктивные (60-80 ц/га) умеренно теплых (1400-1600°) умеренно влажных (1,0-1,5) местообитаний [3].

Всего в провинции выделено 15 междуречных и 6 типов долинных местностей.

На юге бассейна, в его верховьях, располагается бессточная область системы озер Беле (площадь зеркала – 75 км<sup>2</sup>) – Ширы (35 км<sup>2</sup>). Название «бессточная» – условное, это территория внутреннего стока: небольшие речушки (длина – 10-30 км) на этой площади отдают свои воды указанным и другим, более мелким, озерам, а не Чулым. Южная часть данной бессточной области, слагаемая ареалами 27 и 29 типов местностей, относится к провинции Кузнецкого Алатау, а остальная, северная – к провинции Верхнечулымской (37, 47).

Следует отметить высокую степень хозяйственной освоенности территории бассейна, значительно трансформировавшей природную среду (преимущественно южной и средней его части). Причем, степень антропогенной измененности ландшафтов крайне неравномерная. Так, равнинные территории межгорных котловин и средней части бассейна издавна заселены и практически полностью освоены сельским хозяйством в связи с благоприятными для него биоклиматическими условиями. Здесь довольно многочисленны населенные пункты, в том числе небольшие города с развитой промышленностью, линейно-коммуникационные сети, дороги различного статуса. В средней части территории пересекают в широтном направлении магистральные авто- и железная дороги федерального значения (через гг. Ачинск, Боготол, Мариинск и др.).

В нижеследующей таблице приводим состав ландшафтных местностей по провинциям

Провинция	Номера местностей	
	Междуречные	Долинные
Кузнецкого Алатау	1-28	29-31
Восточного Саяна (Солгон)	33	34
Верхнечулымская	35-49	50-53
Среднечулымская	54-65	66-71
Нижнечулымская	72-86	87-92

Исключительно высокое трансформирующее воздействие на геосистемы этой территории оказывают горно(угле) добывающие и энергетические предприятия КАТЭКа.

По данным ландшафтно-экологических исследований [15], сельхозугодья этой территории (занимающие 60-70 % всей территории) ранжированы на уровне тяжелого и кризисного экологического состояния с преобладанием последнего. Лишь небольшие фрагменты этих земель отнесены к удовлетворительной степени экологического состояния.

Горно-лесные массивы южной части бассейна (Кузнецкий Алатау, Солгон) за многолетнее время использования древесины (промышленные и бытовые лесозаготовки) в значительной мере трансформированы во вторичные малоценные леса. В некоторых местах Кузнецкого Алатау ведутся разработки различных полиметаллических месторождений открытым и закрытым способами. В целом экологическое состояние горных территорий классифицируется повышенной и высокой экологической опасностью [15].

Северная часть бассейна в связи с широким распространением заболоченности ландшафтов практически не заселена и, следовательно, менее трансформирована деятельностью человека. Здесь местами производятся промышленные лесозаготовки, а также территории используются как кормовая база животноводства и для охотничьего промысла.

В качестве общих закономерностей можно отметить следующее:

1. Наличие четко выраженной высотной поясности ландшафтов в горной части бассейна.

2. Увеличение увлажненности равнинных ландшафтов с юга, от бессточной области, на север от 300-320 до 510-530 мм годовых осадков и уменьшение в этом направлении теплообеспеченности от 1800 до 1400° (среднесуточные температуры воздуха выше 10°) и, соответственно этому, смена напочвенного растительного покрова от засушливых формаций (степи) к мезофильным (луговые степи, остепненные настоящие луга) и гидрофильным (переувлажненные и заболоченные луга, болота). Соответственно в древесном ярусе наблюдается смена от березовых колков степных ландшафтов юга межгорной депрессии к смешанно-светлохвойным лесам и перелескам средней части бассейна и, далее, к смешанно-светло- и темнохвойным лесным массивам северной части.

3. Хозяйственная деятельность четко диагностирует природную дифференциацию бассейна: плотность заселения и виды хозяйственного природопользования согласуются с характером и особенностями природных условий различных его территорий. Степень экологического состояния различных ландшафтов бассейна варьирует в широком диапазоне – от благоприятного до критического и кризисного.

#### Библиографический список

1. Атлас Красноярского края и республики Хакасии. – М.–Новосибирск, 1994.
2. КАТЭК (Канско-Ачинский топливно-энергетический комплекс): Атлас – серия карт. М.: КГК СССР, 1991.
3. Корреляционная эколого-фитоценотическая карта. М-б 1:7 500 000 / И.И.Букс, В.Н. Байбородин, Л.С. Тимирбаева; ред. В.Б. Сочава, В.Н. Байбородин. – Иркутск: ИГиДВ СО АН СССР, 1977.
4. Ландшафтная карта Кемеровской области. М-б 1: 500 000. – Барнаул: ИВЭП СО РАН, 1991. (не опубликована, фонды Ин-та).
5. Ландшафтная карта СССР. М-б 1: 2 500 000 / под ред. И.С. Гудилина. – Л.: ВСЕГЕИ, 1980.
6. Ландшафтная карта Алтае-Саянского экорегиона. М-б 1: 1 000 000 / Г.С. Самойлова и др. – М.: Российское представительство WWF, 2001. [Э/р].
7. Почвенная карта Томской области. М-б 1: 1 000 000 / В.С. Лосева, Л.В. Христофорова, А.Я. Чистякова; отв. ред. Г.В. Романова. – М.: ГУГК, 1987.
8. Природа и хозяйство района первоочередного формирования КАТЭКа. – Новосибирск: Наука, 1983.
9. Природные условия и сельское хозяйство Хакассской автономной области / Труды Южно-Енисейской комплексной экспедиции. – М.: Изд-во АН СССР, 1954.
10. Пурдик Л.Н. Природные условия и физико-географическое районирование / Л.Н. Пурдик Л.Н., Ю.М. Семенов // Природа и хозяйство первоочередного формирования КАТЭКа. – Новосибирск: Наука, 1983.
11. Растительность Западно-Сибирской равнины (карта). М-б 1: 1 500 000 / И.С. Ильина, Е.И. Лапшина, В.Д. Махно, Е.А. Романова и др. Рук. В.Б. Сочава. – М.: ГУГК, 1976.
12. Карта растительности юго-востока Западной Сибири. М-б 1: 1 000 000 / Под рук. и общ. ред. В.Б. Сочавы и А.В. Куминой. – М.: ГУГК, 1963.
13. Суслев С.П. Физическая география СССР. Азиатская часть. – М.: Учпедгиз, 1954.
14. Физико-географическое районирование СССР (карта). М-б 1:10 млн., М.: МГУ–ГУГК, 1967.
15. Эколого-географическая карта РФ. М-б 1:4 000 000. – М.: ФСГ и КР, 1996.
16. Юг Красноярского края: Атлас – серия карт. – М.: ГУГК, 1977.

#### Bibliography

1. Atlas of Krasnoyarsk Krai and Republic of Khakassia - M.–Novosibirsk, 1994.
2. KAFEC (Kansk-Atchinsky fuel-energy complex): Atlas – map series. - M., 1991.
3. Correlation ecological-phytocenotic map. M-б 1:7 500 000 / I.I.Buks, V.B. Baiborodin, L.S.Timirbaeva. Ed.by V.B. Sochava, V.N. Baiborodin. – Irkutsk: IG of Siberia & Far East, 1977.
4. Landscape map of Kemerovo oblast'. M-б 1: 500 000. – Barnaul: IWEP SB RAS, 1991. – 1 sheet (not published, IWEP fund).
5. Landscape map of the USSR. M-б 1: 2 500 000 / Ed.by I.S.Gudilin. – L.: 1980.
6. Landscape map of the Altai-Sayan Ecoregion. M-б 1: 1 000 000 / G.I.Samoilova et al. – M.: WWF office in Russia, 2001. / website.
7. Map of soils in Tomsk oblast'. M-б 1: 1 000 000 / V.S.Loseva, L.V. Khristoforova, A.Ya. Chistyakova; Ed. by G.V. Romanova. – M.: SD for Geodesy and Cartography, 1987.

8. Nature and economy of KAFEC region. – Novosibirsk: Nauka, 1983.
  9. Natural conditions and agriculture of Khakass autonomous oblast' / Proceedings of the South-Yenisey complex expedition. – M.: AS USSR Publ. 1954.
  10. Purdik L.N. Natural conditions and physical-geographical zoning / Purdik L.N., Yu.M. Semenov // Nature and economy of KAFEC region. – Novosibirsk: Nauka, 1983.
  11. Vegetation of the West Siberian plain (map) M-6 1: 1 500 000 / I.S. Il'ina, E.I. Lapshina, et al. – M.: SD for Geodesy and Cartography, 1976.
  12. Vegetation map of the south-east of West Siberia M-6 1: 1 000 000 / Ed.by V.B. Sochava and A.V. Kuminova. – M., 1963.
  13. Suslov S.P. Physical Geography of the USSR. Asian part. – M. Uchpedgiz. 1954.
  14. Physical-geographical zoning of the USSR (map). M-6 1:10 mln., M.: MSU– SD for Geodesy and Cartography, 1967.
  15. Ecological-geographical map of RF. M-6 1:4 000 000. – M.: 1996.
  16. The south of Krasnoyarsk Krai: Atlas – map series. – M.: SD for Geodesy and Cartography, 1977.
- Статья поступила в редакцию 28.03.11*

УДК 612.017.2:616.12-008.331(1-17)

*Hasnulin V.I., Hasnulina A.V., Bezprozvannaya E.A.* **FUNCTIONAL INTERHEMISPHERIC ASYMMETRY AND EFFICIENT ADAPTATION TO GEO-ECOLOGICAL FACTORS OF HIGH LATITUDES.** A conclusion was made that functional activity of right cerebral hemisphere determines the physiology of organism's responding to biologically negative disturbances of geo-ecological (meteorological, gravity, geomagnetic) factors, and it is one of the basic regulatory mechanisms of the process of forming an adaptive resistance to the discomfort ecological conditions of high latitudes for native inhabitants and newcomers. The mechanism of the adaptive resistance to the natural environment in humans is associated with the function of the right hemisphere of the brain.

**Key words:** adaptation, extreme geo-ecological factors, northern stress, immune protection, functional interhemispheric asymmetry, adaptive-regenerative potential.

*В.И. Хаснулин, д-р. мед. наук, проф. НЦКЭМ СО РАМН; А.В. Хаснулина, канд. мед. наук НЦКЭМ СО РАМН; Е.А. Безprozvannaya, научный сотрудник НЦКЭМ СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: hasnulin@ngs.ru*

## **АСИММЕТРИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОЛУШАРИЙ МОЗГА И ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ АДАПТАЦИИ К ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКИМ ФАКТОРАМ ВЫСОКИХ ШИРОТ**

Сделан вывод о том, что функциональная активность правого полушария головного мозга определяет физиологичность реагирования организма на биологически негативные возмущения геоэкологических (метеорологических, гравитационных, геомагнитных) факторов и является одним из основных регуляторных механизмов процесса формирования адаптивной устойчивости к дискомфортным экологическим условиям высоких широт у коренных и пришлых жителей. С функцией правого полушария головного мозга у человека связан механизм формирования адаптационной устойчивости к природным экологическим условиям окружающей среды.

**Ключевые слова:** адаптация, экстремальные геоэкологические факторы, северный стресс, функциональные асимметрии мозга, иммунная защита, адаптивно-восстановительный потенциал.

Перспективы дальнейшего освоения природных ресурсов Арктики для обеспечения экономического выживания и развития страны требуют научно обоснованной организации качественной системы жизнеобеспечения и охраны здоровья главного ресурса эффективных социально-экономических преобразований – коренных и пришлых жителей регионов Севера с экстремальными гео-экологическими условиями. Именно здоровье каждого человека на Севере, определяет возможности и качество воспроизводства новых поколений, уровень восполнения трудового потенциала, обеспечение государственной безопасности и целостности страны. В реализации программ создания северных систем жизнеобеспечения в первую очередь должны учитываться индивидуальные физиологические особенности функционирования человеческого организма в условиях постоянного стрессирующего воздействия неблагоприятных климато-геофизических факторов высоких широт, обеспечивающие высокий уровень адаптации, сохранение здоровья и достаточно долгую продолжительность активной жизни.

Одним из важных индивидуальных, эволюционно отобранных биологических механизмов, обеспечивающих высокий адаптационно-восстановительный потенциал человеческого организма, оказалась фенотипически закрепленная асимметричность активации полушарий головного мозга со значительным превалированием функции правого полушария в условиях северного стресса. Наши данные [1; 2], а также последующие работы [3-6] других ученых, однозначно говорят о ведущем значении функции правого полушария мозга в регуляции адаптивной подстройки организма человека к из-

меняющимся условиям природной среды и воздействию других физических, в том числе техногенных, факторов.

**Материалы и методы исследования.** Были обследованы 709 практически здоровых пришлых жителей в возрасте 20-59 лет в Норильске, 15 здоровых жителей тропиков в возрасте 22-41 года в процессе трехмесячной адаптации на Европейском Севере, 214 коренных жителей Севера в возрасте 20-62 лет. Контрольную группу здоровых людей составили 84 человека в возрасте 20-47 лет, постоянно проживающих в г. Новосибирске. От каждого обследованного человека получено информированное согласие на использование материалов в научных обобщениях.

Проведено комплексное клинико-лабораторное, функциональное, биохимическое и иммунологическое обследование. У всех обследованных людей производилось разовое определение параметров ЭКГ, общих клинических анализов крови, также производилось взятие крови на биохимические анализы в одни и те же утренние часы. О величине психоэмоционального стресса судили по уровню психоэмоционального напряжения (ПЭН) и других психо-физиологических характеристик, дизадаптивных и патологических состояний, определяемых с помощью компьютерной программы «СКРИНМЕД» (НЦКЭМ СО РАМН). Доминирование правого или левого полушария головного мозга определялось с помощью тестов выявления ведущей руки, ноги, глаза, определения силы и выносливости кистей рук, скорости простой сенсомоторной реакции (рефлексометрия), по интенсивности кровенаполнения полушарий головного мозга (реоэнцефалография по методике Х.Х.Яруллина). Оценка общей физической работоспособности и функционального состояния сердечно-сосудистой

системы (ССС) проводилась с помощью велоэргометрической пробы в тесте PWC<sub>150</sub>. Адаптационно-восстановительный потенциал оценивался по изменению (в сравнении с контрольной группой жителей средних широт) показателей частоты сердечных сокращений (ЧСС), пороговой мощности функционирования сердечно-сосудистой системы (ПМ), максимального потребления кислорода (МПК), а также по характеристикам физической и умственной работоспособности. Статистическую обработку данных проводили с использованием стандартного пакета статистических программ STATISTICA (StatSoft, США) версии 6.0. Количественные данные представлены как  $M \pm m$  при нормальном распределении показателей. Достоверность различий определяли по t-критерию Стьюдента для независимых выборок, достоверность присваивалась при значении  $p < 0,05$ . Корреляционный анализ проводился по методу Пирсона.

**Результаты и их обсуждение.** Данные сопоставления результатов обследования практически здоровых жителей Севера с аналогичными данными у жителей средних широт позволили сделать вывод о значительном увеличении среди людей, проживающих в экстремальных климатогеографических регионах, доли левшей (по сравнению с регионами с благоприятным умеренным климатом), превалированием функции правого полушария мозга у коренных жителей Севера; отсеиванием, с увеличением срока проживания в высоких широтах, пришлых жителей с превалированием функции левого полушария; увеличением среди первого и последующих поколений переселенцев на Север правополушарных людей.

Среди коренных жителей Таймыра выявлено 56,3% людей с превалированием функции правого полушария мозга. Яркое выраженных левшей, которые даже в школе продолжали писать и рисовать левой рукой, после настойчивой попытки переучивания, оказалось 21,6%. Больше половины этих левшей знали о леворукости своих родственников (отец, мать, братья, сестры). Среди амбидекстров и правшей родственники-левши обнаружили у 23,3%. Материальная культура, образ жизни, психологическая структура деятельности в труде и в быту многих северных народов также не связана с доминированием левого полушария головного мозга. Например, устройство оленьей упряжки, бросание маута (ременной петли) и т.п. предполагают в качестве ведущей левую руку. Другие предметы материальной культуры не имеют четко выраженной предназначенности в деятельности для правой руки. Это отличие существенно, так как развитие предметной среды и образа жизни народов европейской культуры, проживающих в средних широтах, характеризуется усложнением общественных структур и развитием специализации, унификации орудий труда, рассчитанных на ведущую роль правой руки.

Пришлые жители Севера, имеющие в своем составе сразу после приезда в высокие широты только 6-7% левшей, под действием негативных природных факторов подвергаются естественному отбору. Правши постепенно начинают выезжать с Севера. Остается больше амбидекстров и левшей. Так, на Таймыре среди пришлых жителей, проживших 15-20 лет в высоких широтах, количество левшей достигло 17,9%.

В процессе Советско-Индийского полярного эксперимента также выяснилось, что эффективность адаптации здоровых жителей тропиков и жителей средних широт на Севере в значительной степени была обусловлена активацией функции правого полушария мозга на фоне повышения активности центральной нервной системы в целом. Кроме того, было показано, что у людей, работающих и проживающих в экстремальных климато-геофизических условиях, с высокой функциональной активностью правого полушария головного мозга ассоциируются: эффективный тип метаболизма, высокая устойчивость к психоэмоциональному стрессу, высокая иммунная защищенность, хорошая сбалансированность эндокринных реакций, оптимальное течение восстановительных процессов, а также более благоприятное течение патологических процессов. Левополушарные люди, попадая под действие негативных изменений природно-климатических факторов, в большей степени страдают от быстро прогрессирующих забо-

леваний, подвержены психоэмоциональным стрессам, несут тяготы от нарушений метаболизма, характеризуются болезненной метечувствительностью, наличием функциональных иммунодефицитов, регенераторно-пластической недостаточностью. Другими словами, с функцией правого полушария головного мозга у человека связан механизм формирования устойчивости к природным (гелио-геофизическим и метеорологическим) условиям окружающей среды. Проявлением этой устойчивости является резистентность к метеопатическим реакциям.

Наши исследования позволили сделать заключение о том, что правое полушарие, контролируя внутренние гомеостатические процессы в организме и перестраивая их в соответствии с изменениями во внешней среде, обеспечивает биологические механизмы природной адаптации. В противоположность правому полушарию, левая гемисфера отвечает в большей степени за социальную адаптацию человека.

Изложенные факты позволяют говорить о том, что полноценная адаптация к экстремальным условиям среды возможна лишь при достаточно высокой функциональной активности правого полушария мозга в сочетании с не сниженной функцией левого полушария. При этом функции обоих полушарий, их кровоснабжение не должны быть ниже физиологического оптимума. Регуляторная роль правого полушария головного мозга в перестройке адаптивных процессов в соответствии с изменяющимися факторами внешней среды заключается в активации нейроэндокринных, энергетических, иммунных, функциональных и биофизических механизмов гомеостаза.

При обследовании практически здоровых пришлых жителей Севера по данным определения систолического реографического индекса кровенаполнения полушарий головного мозга нами было выявлено, что функциональная активность правого полушария преобладала у 42,8% обследованных людей, а функциональная активность левого полушария превалировала у 38,9% обследованных людей. Остальные обследованные жители Севера отличались равной функциональной активностью правого и левого полушарий. В процессе обследования выяснилось, что среди функционально правополушарных лиц у 48,3% функциональная активность полушарий мозга была в норме или превышала её. В группе функционально левополушарных людей процент лиц с функциональной активностью полушарий в пределах нормы или выше нормы составил 16,3%. Результаты данного анализа подтверждают достоверное увеличение на Севере среди пришлого населения числа людей с превалированием функциональной активности правого полушария мозга и значимую взаимосвязь функции мозга с активностью правого полушария.

В последующих исследованиях мы оценили зависимость основных проявлений северного стресса у обследованных людей от уровня функциональной активности полушарий мозга. При высокой функциональной активности полушарий мозга определялась меньшая выраженность базового компонента северного стресса – окислительного стресса. Показатель, отражающий степень устойчивости к окислительному стрессу, индекс соотношения антиокислители - перекисное окисление липидов был достоверно выше ( $1,03 \pm 0,02$ ) при высокой функциональной активности полушарий мозга, нежели у людей с низкой функциональной активностью полушарий мозга ( $0,85 \pm 0,03$ ).

Снижение функциональной активности полушарий мозга сочетается с большим уровнем психоэмоционального напряжения ( $12,6 \pm 0,3$  усл.ед.) в сравнении с людьми, отличающимися высокой функциональной активностью полушарий мозга ( $10,5 \pm 0,4$  усл.ед.). При высокой функциональной активности полушарий мозга по данным систолического реографического индекса кровенаполнения определялась и достоверно большая скорость простых сенсомоторных реакций правой и левой рук ( $169,7 \pm 3,3$  и  $156,7 \pm 2,1$  мсек, соответственно) в сравнении с людьми, отличающимися низкой функциональной активностью полушарий мозга ( $249,0 \pm 5,8$  и  $224,6 \pm 4,1$  мсек, соответственно). У людей с высокой функциональной активностью

полушарий мозга отмечено, по сравнению с пришлыми жителями Севера с низкой функциональной активностью полушарий мозга, меньшее (не достоверно) содержание в крови стрессовых гормонов кортизола ( $431,1 \pm 36,3$  и  $499,2 \pm 29,5$  нмоль/л, соответственно) и инсулина ( $15,9 \pm 0,8$  и  $18,1 \pm 0,9$  мкЕд/мл, соответственно).

Обращают на себя внимание и различия (хотя и не достоверные) в метаболических характеристиках у практически здоровых жителей Севера в зависимости от высокой или низкой функциональной активности полушарий мозга (табл.1).

Таблица 1

Различия метаболических характеристик у практически здоровых жителей Севера в зависимости от высокой или низкой функциональной активности полушарий мозга

Показатели	Активность полушарий головного мозга (РЭГ)		Достоверность (p)
	Высокая	Низкая	
Реоэнцефалография правого полушария	$1,32 \pm 0,03$	$0,63 \pm 0,01$	$< 0,001$
Реоэнцефалография левого полушария	$0,96 \pm 0,02$	$0,72 \pm 0,01$	$< 0,001$
Холестерин (ммоль/л)	$5,55 \pm 0,07$	$5,71 \pm 0,06$	
Бета-липопротеиды (ммоль/л)	$3,70 \pm 0,09$	$4,1 \pm 0,08$	$< 0,003$
Триглицериды (ммоль/л)	$1,04 \pm 0,04$	$1,17 \pm 0,03$	$< 0,01$
Билирубин общий (ммоль/л)	$17,2 \pm 0,5$	$17,6 \pm 0,6$	
Сахар крови (ммоль/л)	$4,96 \pm 0,05$	$5,18 \pm 0,05$	$< 0,003$
Аланинаминотрансфераза (ммоль/л)	$0,29 \pm 0,01$	$0,33 \pm 0,01$	$< 0,01$
Аспаратаминотрансфераза (ммоль/л)	$0,28 \pm 0,01$	$0,30 \pm 0,01$	
Щелочная фосфатаза (ед)	$165,9 \pm 4,5$	$175,9 \pm 3,4$	
Перекисное окисление липидов (U/e)	$0,141 \pm 0,004$	$0,154 \pm 0,003$	$< 0,01$
Антиокислительная активность (час.мл/г)	$145,0 \pm 2,2$	$131,0 \pm 2,3$	$< 0,001$
CD <sup>3+</sup> (на $10^9$ кл/л)	$0,755 \pm 0,005$	$0,733 \pm 0,009$	$< 0,05$
CD <sup>3+</sup> CD <sup>4+</sup> (на $10^9$ кл/л)	$0,575 \pm 0,008$	$0,587 \pm 0,008$	
CD <sup>3+</sup> CD <sup>8+</sup> (на $10^9$ кл/л)	$0,180 \pm 0,007$	$0,146 \pm 0,007$	$< 0,001$
Ig A (г/л)	$1,99 \pm 0,07$	$2,23 \pm 0,05$	$< 0,003$
Ig M (г/л)	$1,12 \pm 0,04$	$1,14 \pm 0,04$	
Ig G (г/л)	$11,98 \pm 0,19$	$11,89 \pm 0,12$	
ЦИК (UE)	$65,8 \pm 1,5$	$71,4 \pm 1,4$	$< 0,05$

Данные, представленные в таблице 1., говорят о большей склонности к развитию метаболических и иммунных нарушений на Севере у людей с низкой функциональной активностью полушарий головного мозга. Большее снижение показателей клеточного иммунитета, характеризующееся уменьшением содержания Т-лимфоцитов (CD<sup>3+</sup>), Т-хелперов (CD<sup>3+</sup>CD<sup>4+</sup>) и цитотоксических Т-лимфоцитов (CD<sup>3+</sup>CD<sup>8+</sup>) также оказалось у пришлых жителей Севера с низкой активностью полушарий мозга. На 8,5% в группе с низкой функциональной активностью полушарий мозга была повышена концентрация циркулирующих иммунных комплексов (ЦИК) в сыворотке. Как считает Н.А. Константинова [7], повышенный уровень ЦИК в крови может быть причиной антителозависимой цитотоксичности, способствующей повреждению цитоплазматических мембран и тканевых структур. В то же время более эффективная адаптация людей с высокой функциональной активностью полушарий головного мозга формируется на фоне превалирования функции правого полушария, что подтвер-

ждается большим систолическим реографическим индексом кровенаполнения правого полушария мозга и большей скоростью простой сенсомоторной реакции левой руки.

В целом результаты исследования показывают, что пребывание человека с низкой функциональной активностью полушарий головного мозга в условиях экологически обусловленного северного стресса приводит к снижению адаптационно-восстановительного потенциала человеческого организма, вызывая в последующем дизадаптивные и патологические нарушения. Об этом можно судить по снижению пороговой мощности функционирования сердечно-сосудистой системы при велоэргометрии (PWC<sub>150</sub>), показателей физической и умственной работоспособности, достоверному увеличению болезненной метеореагирования, уменьшению индивидуальной минуты в сравнении с реальным временем, нарастанию десинхронизации и снижению адаптивных резервов в целом (табл.2).

Таблица 2

Показатели, характеризующие адаптационно-восстановительный потенциал организма человека в зависимости от высокой или низкой активности функции полушарий головного мозга ( $M \pm m$ )

Показатели	Активность полушарий головного мозга (РЭГ)		Достоверность (p)
	Высокая	Низкая	
Пороговая мощность (кгм/мин.кг)	$1411,0 \pm 102,8$	$954,0 \pm 31,1$	$< 0,01$
Физическая работоспособность (вт/кг)	$10,2 \pm 0,5$	$7,1 \pm 0,4$	$< 0,001$
Умственная работоспособность (балл)	$10,3 \pm 0,2$	$8,0 \pm 0,2$	$< 0,001$
Болезненная метеореакция (балл)	$2,55 \pm 0,06$	$3,37 \pm 0,05$	$< 0,001$
Адаптивные резервы (балл)	$17,3 \pm 0,3$	$10,9 \pm 0,24$	$< 0,001$
Индивидуальная минута (сек)	$53,0 \pm 0,7$	$42,6 \pm 0,8$	$< 0,001$
Синхронизация ритмов (балл)	$5,6 \pm 0,1$	$5,0 \pm 0,2$	$< 0,01$

Исследования показали, что люди с преобладающей высокой функцией правого полушария мозга характеризовались меньшим психоэмоциональным напряжением; меньшей заторможенностью нервных процессов; меньшим выбросом кортизола в кровь; лучшими показателями кровоснабжения органов; меньшим напряжением выделительной, детоксицирующей и метаболической функциями; меньшей частотой и выраженностью патологических расстройств и большей устойчивостью к изменению метеорологических факторов, свидетельствующей о хорошей способности организма опережающе подстраивать внутренние жизнеобеспечивающие процессы в соответствии с изменяющимися природными и космическими факторами и обеспечивать эффективное течение адаптационно-восстановительных процессов в экстремальных природных условиях высоких широт.

Снижение функции правого полушария ниже физиологического оптимума становится одной из основных причин развития негативного психоэмоционального стресса, сопровождающегося либо депрессией, либо агрессией, высоким уровнем тревоги, заторможенностью нервных процессов, конфликтно-

стью, недовольством действиями окружающих людей, плохим настроением, повышением артериального давления, плохим самочувствием, неустойчивостью психики и снижением психической и физической работоспособности. Возникающее психоэмоциональное напряжение при недостаточной функции полушарий мозга становится одним из важных элементов развития патологических состояний у человека.

**Заключение.** Таким образом, имея данные о регуляторной роли правого полушария головного мозга в условиях Севера, можно сделать вывод, что именно функциональная активность вышеназванного полушария определяет физиологическую реакцию организма на возмущения метеорологических, гравитационных, геомагнитных и других биосферных факторов и является одним из основных регуляторных механизмов процесса формирования адаптивной устойчивости к дискомфортным экологическим условиям высоких широт. Другими словами, с функцией правого полушария головного мозга у человека связан механизм формирования адаптационной устойчивости к природным (гелио-геофизическим и метеорологическим) условиям окружающей среды.

#### Библиографический список

1. Хаснулин, В.И. Функциональные асимметрии и адаптация человека на Крайнем Севере / В.И. Хаснулин, Ю.М. Степанов, В.И. Шестаков // Бюллетень СО РАМН, 1983. - № 2.
2. Хаснулин, В.И. Функциональная межполушарная асимметрия и болезненная метеочувствительность в высоких широтах // Медико-экологические основы формирования, лечения и профилактики заболеваний у коренного населения Ханты-Мансийского автономного округа. - Новосибирск: СО РАМН, 2004.
3. Колышкин, В.В. Особенности психофизиологических механизмов адаптации в зависимости от латерального фенотипа человека: автореф. дис. ... д-р. мед. наук. - Томск, 1997.
4. Леутин, В.П. Синистральные и адаптационные возможности человека // Леворукость, антропоизомерия и латеральная адаптация. - М. - Ворошиловград, 1985.
5. Леутин, В.П. Функциональная асимметрия мозга, мифы и действительность / В.П. Леутин, Е.И. Николаева. - СПб.: Речь, 2005.
6. Филиппова, С.Н. Механизмы адаптации пришлого населения к экологическим условиям Заполярья: влияние латерального фенотипа на метаболизм и физиологические процессы: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. - Новосибирск, 2000.
7. Константинова, Н.А. Иммунные комплексы и повреждение тканей. - М.: Медицина, 1998.

#### Bibliography

1. Hasnulin, V.I. Functional asymmetry and human adaptation in the Far North. / V. Hasnulin, M. Stepanov, V. Shestakov // Bulletin of SB RAMS. - 1983. - № 2.
2. Hasnulin, V.I. Functional hemispheric asymmetry and painful meteosensitivity at high latitudes // Medico-ecological basis of formation, treatment and prevention of diseases among the indigenous population of the Khanty-Mansi Autonomous District. - Novosibirsk: SB RAMS, 2004.
3. Kolyshekin, V.V. Features of psycho-physiological mechanisms of adaptation, depending on the lateral phenotype rights of the person: Cand. diss. ... dokt.med.nauk. - Tomsk, 1997.
4. Leutin, V.P. Sinistral and adaptive abilities of man // Left-handedness, antropoizomeriya and lateral adaptation. - M. -Voroschilovgrad, 1985.
5. Leutin, V.P. Functional brain asymmetry, myths and reality. /V.P.Leutin, E.I.Nikolaeva - Spb.: Speech, 2005.
6. Filippova, S.N. Mechanisms of adaptation of newcomers to the environmental conditions of polar regions: the influence of the lateral phenotype on metabolism and physiological processes. /S.N.Filippova. - Avtoref. diss... dokt. biol.nauk. - Novosibirsk, 2000.
7. Konstantinova, N.A. The immune complexes and injury of tissues. - M.: Medicine, 1998.

Статья поступила в редакцию 28.03.11

УДК 911.52 (571.6); 504.54.05 (571.6)

**Alekseev I., Stupnikova T. THE CHARACTERISTIC STRUCTURE OF LANDSCAPE AND VEGETATIVE COMPLEXES OF TERRITORY OF ROCKY FILES OF A VALLEY BOTTOM OF ZEYA RIVER.** On the basis of materials landscape and ecological research of territory of a valley of the bottom current of the Zeya river the characteristic of natural landscape and vegetative complexes is given. The items of information on features of structure of vegetation of rocky slopes new points of the tax of rare and protected kinds of maximum plants of the Amur area are resulted. Landscape and biozhenotic structure of analyzed territory can serve the standard at revealing influences projected of "Vostochny" of launching site on an environment.

**Key words:** landscape, ecological analysis, vegetative community, flora, rocky complexes.

**И.А. Алексеев**, канд. географ. наук, доц. Благовещенского гос. пед. ун-та, E-mail: alexeyev@bgpu.ru;  
**Т.В. Ступникова**, канд. биол. наук, доц., Благовещенского гос. пед. ун-та E-mail: stupnikovat@yandex.ru.

## ХАРАКТЕРИСТИКА ЛАНДШАФТНО-ФИТОЦЕНОТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ТЕРРИТОРИИ УТЁСОВ ДОЛИНЫ НИЖНЕЙ ЗЕИ

На основе материалов ландшафтно-экологической изученности территории долины нижнего течения реки Зеи дана характеристика естественных ландшафтных и фитоценологических выделов. Приведены сведения об особенностях флористиче-



ского состава скальных обнажений, новых точках сбора редких и краснокнижных видов сосудистых растений Приамурья. Ландшафтно-биоценоотические структуры анализируемой территории могут служить эталоном при выявлении влияний проектируемого космодрома «Восточный» на окружающую среду.

**Ключевые слова:** ландшафт, экологический анализ, фитоценоз, флора, скальные комплексы.

Территория Амурской области, расположенная в центральной части субрегиона Приамурье, имеет не только в целом относительно незначительный уровень хозяйственной освоенности, но и локализованные фрагменты территории коренным качественным образом трансформированные антропогенными воздействиями: разработки золотых россыпей (дражные), бурых и каменных углей (карьерные), территория проектируемого космодрома «Восточный» (ранее дивизии РВСН). Анализ позволяет оценить уровень и глубину антропогенной преобразованности и особенностей динамики ландшафтно-фитоценоотической структуры природно-антропогенных и антропогенных близких по генезису (территориально и зонально обусловленных) комплексов. Наибольшим уровнем сохранности характеризуются особо охраняемые природные территории и труднодоступные, малонаселенные фрагменты места. Наиболее интересным для изучения является участок долины в нижнем течении реки Зеи, являющейся левым, самым крупным притоком Амура (одна из крупнейших рек РФ). Основным материалом для выявления фитоценоотического и флористического исследования служили геоботанические описания, проведенные по стандартным методикам [1]. В связи с трудностью выделения в исследуемых ценозах пробных площадей определенной формы и размера, растительный покров трещин, аккумулятивных микропонижений в пределах скальных склонов описывался целиком. Латинские названия видов в работе приведены в соответствии со сводкой С.К. Черепанова [2], классификация флористических комплексов (ФК) и эколого-ценотических групп (ЭЦГ) дана в соответствии с работой В.М. Старченко [3].

Участок долины р. Зеи, ограниченный координатами  $52^{\circ}08'35,7''$  с.ш.  $128^{\circ}13'08,4''$  в.д. (устье малого притока – р.

Большой Чукан) и  $51^{\circ}45'21,8''$  с.ш.  $128^{\circ}53'24,6''$  в.д. (устье впадения крупного левого притока – р. Селемджа), является одним из наименее измененных антропогенными воздействиями и находится в непосредственной близости от территории проектируемого космодрома «Восточный» (рис. 1). Здесь доминируют ландшафты скальных обнажений и уступов эрозионно-аккумулятивных террас р. Зеи со значительным уровнем ценоотического и флористического разнообразия сообществ. Наиболее разнообразную структуру имеют ландшафтные комплексы долины р. Б. Чукан, бортов долины р. Зеи до уровня впадения р. Граматуха (правый приток р. Зеи). В сообществах скальных обнажений данного участка р. Зеи нами было выявлено 111 видов сосудистых растений, входящих в состав 86 родов и 40 семейств, в том числе 14 видов, занесенных в региональную Красную книгу. Бриофлора и лишенофлора района специально не изучалась. Наиболее массово представлены таксоны семейств *Poaceae* и *Asteraceae*, на долю которых приходится 25 % от общего числа всех видов. Среди родов ведущими являются *Selaginella* и *Artemisia*, объединяющие по 5 видов каждый. Эколого-ценотический анализ флоры свидетельствует о преобладании видов степного ФК, на долю которого приходится около 70% от общего числа таксонов. Зональные лесной и арктомонтанного ФК представлены приблизительно равным числом таксонов, в что сумме составляет около 28% от общего числа видов. На долю азонального лугово-пойменного ФК приходится менее 3% всех видов. Географический анализ флоры свидетельствует о доминировании восточноазиатских таксонов, их чуть менее 50%. В сложении флоры района велика роль азиатского геоэлемента, составляющего около 28% от общего числа видов. Роль таксонов с широким ареалом незначительна.

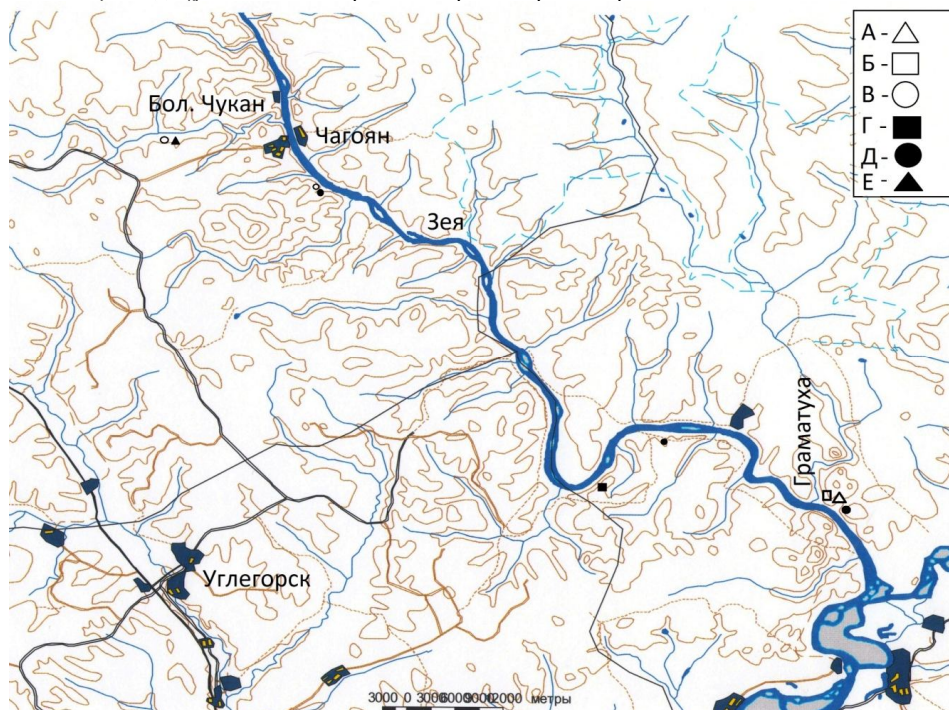


Рис. 1. Карта-схема района исследования с указанием новых точек сбора редких видов: А – *Androsace incana*, Б – *Oxytropis muricata*, В – *Asplenium ruta-muraria*, Г – *Selaginella tamariscina*, Д – *Gypsophila pacifica*, Е – *Selaginella helvetica*.

Река Б. Чукан (правый приток реки Зеи) расположена в восточной части Шимановского района Амурской области, имеет общую длину от истока до устья 32, 4 км. Ее исток находится в пределах сильно заболоченного днища долинообразного понижения. У Б. Чукана имеются два левых притока: Чукан берет начало из озера с очень топкими, заболоченными

берегами (длина 18, 2 км); второй имеет длину 5,4 км. У единственного правого притока длина – 7,2 км. Исток его находится на высоте 294 м, устье – 196 м. По своему режиму Б. Чукан практически ничем не отличается от многих малых рек Дальнего Востока: два межженных периода (зимой, когда промерзает до дна, и в июле), половодье – в августе-сентябре, пре-



имущественно смешанное питание. Ширина русла варьирует от 15 до 35 м, глубина – от 0,3 до 1,85 м. Для бортов долины характерны близость скальных выходов пород фундамента, незначительный слой почвогрунтов (не более 25-35 см), наличие глубоких и нешироких промоин, обнажающих кристаллические породы, каменные, очень живописные перекаты. Уступы (эрозионная и цокольные надпойменные террасы, 25-35 м) сложены мраморизованными известняками и покрыты на вершинах лиственницами и березами, а по обрывистым поверхностям – лишайниками и мхом. Они отграничивают неширокое русло (рис. 2).

Крутые склоны, образованные скальными обнажениями, нарушены рытвинообразными и долинообразными понижениями – «коридорами» с вертикальными обрывистыми бортами (рис. 3). На площадках уступов доминируют очень загущенные лиственнично-моховые, лиственнично-березово-осоковые ассоциации, произрастающие на щебнистых буротажных со следами оглеения почвах. В структуре древесных пород отсутствует дуб монгольский, хотя он произрастает на расположенном в 4,2 км южнее Чагоянском участке. Скальные обрывистые поверхности северных экспозиций обильно покрыты мхами и лишайниками. На общем фоне их пятнами встречаются немногочисленные представители тенелюбивых гипаркомонтанных видов растений, преимущественно олиготрофов и психрофитов: *Selaginella borealis*, *Gymnocarpium jessoense*, *Camptosorus sibiricus*, *Polypodium sibiricum*, *Woodsia glabella*, *Saxifraga cernua*. Открытые участки с каменистым

субстратом заселяют горно-степные (*Sellaginella rupestris*, *S. sanguinolenta*, *Dryopteris fragrans*, *Lespedeza juncea*, *Chamaerhodos erecta*, *Spiraea ussuriensis*, *Alyssum obovatum*, *Orostachys spinosa*, *Saxifraga bronchialis*, *Thymus amurensis*, *Filifolium sibiricum*), лесостепные (*Dianthus chinensis*, *Silene koreana*, *Pulsatilla multifida*, *P. turczaninowii*, *Trifolium lupinaster*, *Scorzonera radiata*) и собственно горные виды (*Woodsia ilvensis*, *Stellaria fischeriana*, *Cardaminopsis petraea*, *Eritrichium incanum*, *Campanula rotundifolia*). В долине Б. Чукана встречаются редкие виды, занесенные в региональную Красную книгу: *Aleuritopteris argentea*, *Selaginella helvetica*, *Achnatherum sibiricum* и др. Здесь же нами отмечена новая точка сбора редкого ксерофильного папоротника (*Asplenium ruta-muraria*), обитающего на известковых скалах. Поверхности скальных обнажений осложнены нишами, карнизами, трещинами, рытвинами, «норами». Явных следов антропогенного воздействия (за исключением грунтовых дорог), в т.ч. и пирогенного в долине реки не наблюдается. Это объясняется затрудненной доступностью (крутизна бортов не менее 55°) долины. На склонах встречаются следы жизнедеятельности косуль, подкормы кабанов, кора некоторых лиственниц помечена когтями медведей. Поверхности склонов долины Б. Чукана осложняют множество рытвин (шириной 25-35 см и глубиной до 30 см), трещин, едва прикрытых почвой. Контуры ландшафтных фаций имеют округлые или овально вытянутые формы. Характерны монотипность фациальной структуры и значительные по площади выделы фаций.



Рис. 2. Вид на долину реки Б. Чукан с одного из уступов



Рис. 3. Долинообразные понижения («коридоры») на крутых бортах долины с обрывистыми склонами (2-3 м)

В растительном покрове скальных обнажений Чагоянско-го участка, расположенного южнее Чукана, также преоблада-

ют мохово-лишайниковые и мохово-лишайниково-плаунковые ассоциации. На хорошо инсолируемых участках возраста-

ет роль представителей степного ФК. Среди ЭЦГ степного комплекса в видовом отношении доминируют представители горно-степной группы: *Melica turczaninowiana*, *Poa botryoides*, *Allium condensatum*, *Thesium chinense*, *Heteropappus hispidus*, *Youngia tenuifolia*, *Artemisia desertorum*, *A. gmelinii*, *Kitagawia terebinthacea*, *Schizonepeta multifida*, *Patrinia rupestris*.

На втором месте в спектре – лесостепные таксоны, представленные: *Arundinella anomala*, *Spodiopogon sibiricus*, *Axonopogon divaricatum*, *Dictamnus dasycarpus*, *Artemisia commutata*, *Stemmacantha uniflora*. В исследуемые ценозы проникают немногочисленные виды лесного ФК: *Larix gmelinii*, *Pinus sylvestris*, *Betula davurica*, *B. platyphylla*, *Tilia amurensis*, которые представлены единичными сильно угнетенными особями. *Quercus mongolica* в таких условиях образует весьма своеобразную жизненную форму (шибляк). Вместе с древесными породами на скалах произрастают и их спутники в подлеске: *Rhododendron dahuricum*, *Lespedeza bicolor*, *Corylus heterophylla*, *Rosa davurica*. К числу видов, занесенных в региональную Красную книгу, отмеченных нами на Чагоянском участке относятся: *Lilium pumilum*, *Delphinium grandiflorum*, *Aquilegia viridiflora*, *Gypsophylla pacifica*, *Stevenia cheiranthoides*, *Stipa baicalensis*.

Борта долины р. Зеи на анализируемом участке представлены крутыми уступами I-II цокольных надпойменных террас, покрытыми маломощными щебнистыми бурыми лесными

почвами, скальными обнажениями (рис. 4). Эродированные породы фундамента представлены мраморизованными известняками и в незначительной мере гнейсами и плагиогнейсами локализованных интрузивных массивов. Характерным является чередование в пределах борта участков эрозионных, эрозионно-аккумулятивных и аккумулятивных террас. Преобладают денудационные склоновые комплексы, перекрытые маломощными рыхлыми отложениями. Скальные обнажения образуют обвально-осыпные склоны. Крутизна склонов варьирует от 40° до 75°. В структуре почвенного покрова доминируют щебнистые бурые лесные (на участках малокрутых склонов) и пойменные аллювиальные со следами заболачивания (на участках пойменных террас) почвы. Для крутых склонов характерны скелетизированные почвы с крупнозернистыми отдельностями. Растительный покров характеризуется значительной обедненностью и широким распространением мохово-лишайниковых фаций и фаций пионерного (субстратного) освоения. Для площадок уступов характерно преобладание лиственнично-березово-леспедево-разнотравных и березово-разнотравных фаций. Для склонов характерны разнотравные и леспедецево-разнотравные фации. Фации площадок уступов имеют изометричные или округлые формы контуров, фации склонов – изометричные. Уровень антропогенных трансформаций незначителен и антропогенное влияние проявляется в наличии грунтовых дорог.



Рис. 4. Уступы утеса, ограничивающего русло реки Зея

Река Граматуха – равнинная река с хорошо дифференцированной долиной, образованной низкопойменной и I-II надпойменной террасами. Она является левым притоком реки Зеи, расположенным в юго-западной части Мазановского района Амурской области, имеет общую длину от истока до устья 65,3 км. Исток реки расположен в пределах сильно заболоченного днища долинообразного понижения. У Граматухи четыре левых притока, длина каждого из которых не превышает 8 км, пятый левый приток – река Большая Юхта (длина 21,7 км). Пять правых притоков (каждый длиной не более 5 км) впадают на участке верхней трети долины Граматухи. Исток реки находится на высоте 244 м, устье – 183 м. По своему режиму она – типичная малая река Дальнего Востока. Ширина русла варьирует от 5 до 45 м, глубина – от 0,3 до 2,95 м. Для отдельных участков бортов долины характерны близость скальных выходов пород фундамента, незначительный слой почвогрунтов (не более 25-35 см). На пределах приустьевой части борта долины обрамлены уступами I-II цокольных надпойменных террас реки Зеи (15-20 м). Они сложены мраморизованными известняками и небольшими прослоями глин и имеют крутые (до 65°) склоны. Основу растительности составляют формации смешанных лиственнично-сосново-

березово-разнотравных лесов и березово-разнотравных ассоциаций. Фации – с округлыми и овальными контурами. Их наибольшие площади расположены на площадках уступов, высоким уровнем фациального разнообразия отличаются склоновые комплексы. Пойма рек Граматуха и Зея на исследуемом участке сильно переувлажнена, что и определило формирование влажнолуговых и болотных формаций. Антропогенное влияние выражено очень слабо: на отдельных фрагментах пологонаклоненных пойменных площадок расположены грунтовые дороги и 3 археологических раскопа.

В исследуемом районе нами отмечена новая точка сбора редкого малоизученного горно-степного вида *Androsace incana* с дизъюнктивным ареалом. Достоверно известно единственное его место произрастания которого на Дальнем Востоке, это окрестности села Аим Аяно-Майского района севера Хабаровского края. Вероятно, этот вид можно обнаружить в Нижне-Зейском флористическом районе [3]. Таким образом, найденная нами популяция, возможно, единственная в Приамурье, к тому же малочисленная (не более 30 экз.), изолированная и удаленная от основного ареала. Также отмечена новая точка сбора редкого вида *Oxytropis muricata*. Его единственная малочисленная популяция на Дальнем Востоке до на-

стоящего времени была известна для долины Амура. Расположена она в окрестностях с. Игнашино, на границе Амурской и Читинской областей [4]. По нашим наблюдениям популяция *Oxytropis muricata* в долине Зеи вполне жизнеспособна, ее численность составляет около 200 особей. По-видимому, этот вид является ярким представителем реликтов послеледниковой ксеротермического периода, проникших в Приамурье во время регрессии Восточноазиатского муссона, когда происходило объединение ареалов монголо-даурских и восточноазиатских видов. Однако популяции этих весьма редких в Приамурье видов в случае строительства Нижнезейской ГЭС попадают в зону затопления.

Река Селемджа – одна из пяти наиболее крупных, которые протекают на территории Амурской области. Это левый, самый крупный приток реки Зеи общей длиной 647 км. От устья до участков среднего течения – судоходна. В районе устья глубина составляет 5,5 м. Правый борт приустьевой

участок Селемджи включает I-II цокольные надпойменные террасы, левый – I-III аккумулятивные надпойменные террасы. Приустьевые участки имеют фациальную структуру аналогичную с долиной р. Граматуха. Уровень антропогенных трансформаций минимален, что объясняется отсутствием дог и значительной заболоченностью.

В целом утёсы (обвально-осыпные скальные склоновые обнажения пород фундамента), расположенные на участках долины реки Зеи в пределах нижнего течения, имеют наибольший для территории южной части Амуро-Зейской и западной части Зейско-Буреинской равнин уровень сохранности естественных компонентов ландшафтов и весьма высокий уровень фитоценоотического и флористического разнообразия сообществ. Анализируемые ландшафтные комплексы могут служить эталонами при анализе антропогенных трансформаций естественной ландшафтно-биоценоотической структуры территории.

#### Библиографический список

1. Красная книга Амурской области: редкие и находящиеся под угрозой исчезновения виды животных, растений и грибов: официальное издание. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2009.
2. Программа и методика биогеоценологических исследований. – М.: Наука, 1974.
3. Старченко В.М. Флора Амурской области и вопросы ее охраны: Дальний Восток России. – М.: Наука, 2009.

#### Bibliography

1. Program and technique of biogeocenotic researches. – M., 1974.
2. Cherepanov, S.K. Maximum plants of Russia and next states (within the limits of former USSR). - St.-Petersburg, 1995.
3. Starchenko, V.M. Vegetation of the Amur area and questions of its protection: Far East of Russia. – M., 2009.
4. Red book of the Amur area: kinds, rare and taking place under threat of disappearance, animal, plants and mushrooms: the official publication. – Blagoveshchensk, 2009.

Статья поступила в редакцию 01.04.11

УДК 541.631.577.4/48

**Akhauova G.K., Asanov A.A. Influence of carboxide- and amide-containing polyelectrolytes on the formation of soil structure.** The dependence of soil structure formation upon the pH value of solutions in the presence of carboxide- and amide-containing polyelectrolytes, differing in the composition, density, position, dissociation activity, proportion and nature of functional groups, have been investigated. It was shown, that structure formation activity deviated via the conformation and length of macro chain, and nature of neutralizing counter ions of carboxide groups.

**Г.К. Ахауова, докторант ТГУ им. М.Х. Дулати, А.А. Асанов, канд. хим. наук, проф. Таразского государственного университета им. М.Х. Дулати. г. Тараз, Казахстан, E-mail: bezmater@iwp.asu.ru**

## ВЛИЯНИЕ КАРБОКСИД- И АМИДСОДЕРЖАЩИХ ПОЛИЭЛЕКТРОЛИТОВ НА СТРУКТУРООБРАЗОВАНИЕ ПОЧВ

Изучено структурообразование почв в зависимости от pH растворов в присутствии карбоксид- и амидсодержащих полиэлектролитов, отличающихся составом, плотностью, расположением, диссоциирующей способностью, соотношением и природой функциональных групп. Показано, что процесс изменяется в зависимости от конформационного состояния и длины макроцепи, а также от вида нейтрализующих противоионов карбоксидных групп.

Последние годы интенсивное использование плодородных покровов земельных ресурсов привели к изменению не только химического, но и механического состава почв [1]. Агрообработка с применением различных технических средств и минеральных, органических удобрений способствуют разрушению их естественной структуры, вследствие чего ухудшается не только экологическое состояние, но и усиливается отрицательное влияние на окружающую среду [2; 4].

Поэтому в настоящее время для предотвращения процесса эрозии и уменьшения отрицательного влияния на аэро- и гидросферу эродированных почв [3] рекомендуется использовать низко- и высокомолекулярные водорастворимые полимеры-структурообразователи. Они содержат различные свободные активные функциональные группы, способные взаимо-

действовать с мелкими частицами и образовывать крупные прочные агрегаты, а также устойчивы к различным внешним воздействиям [4]. Их применение обеспечивает улучшение экологического состояния почв.

Для этих целей проводится целенаправленный синтез водорастворимых полимеров-полиэлектролитов (ПЭ) и исследование структурообразования бесструктурных почв. Их получение осуществляется при добавлении растворов, имеющих различные значения pH и концентрации. Образование структуры почвы в присутствии ПЭ зависит от молекулярной массы полимера, вида, плотности, расположения, природы функциональных групп, конформационного состояния макромолекулы, которое изменяется в зависимости от ионной силы, значения pH и концентрации растворов ПЭ [5].

В связи с этим изучен процесс структурообразования разрушенной почвы Жамбылского региона в присутствии карбоксид-, амидсодержащих водорастворимых полиэлектролитов, отличающихся видом расположением, плотностью функциональных групп и значением pH, а также имеющих различные концентрации. В качестве ПЭ-структурообразователя были выбраны карбоксидсодержащие вещества: полиакриловая кислота (ПАК), продукт сополимеризации maleиновой кислоты (МК) с акриловой кислотой (АК) при соотношении

мономерных звеньев (1,0-4,0 моль) – МКАК-3-Н, а также продукт сополимеризации малеиновой кислоты с акриламидом (АА) – МКАА-3-Н, полученные в водной среде при исходных значениях pH.

Структурообразование бесструктурных почв оценивалось по изменению количества водопрочных агрегатов (ВПА) в присутствии 0,1 г/дл ПЭ с различными значениями pH растворов [6]. Характеристику растворов ПЭ в зависимости от pH определяли, измеряя вязкость ( $\eta$ ), электропроводность ( $\chi$ ) и оптическую плотность (D). Регулирование значений pH осуществляли добавлением 0,1 н растворов соляной кислоты (НСI) или диметиламина (ДМА).

Полученные результаты (табл. 1) свидетельствуют о наличии взаимосвязи между физико-химическими и коллоидно-

химическими свойствами. На это указывает то, что по мере роста значения pH растворов, величина вязкости проходит через максимум, а электропроводность – через минимум. Это может быть связано с тем, что в результате нейтрализации карбоксидных групп увеличивается количество ионизированных функциональных групп, что приводит к взаимному отталкиванию, вследствие чего макромолекула ПЭ переходит от относительно свернутого состояния к развернутому. А это в свою очередь приводит к увеличению значения вязкости. Минимальное значение электропроводности в нейтральной области pH объясняется тем, что в этом интервале количество ионизированных функциональных групп и противо-ионов примерно близки.

Таблица 1

Изменение вязкости ( $\eta$ ), электропроводности ( $\chi$ ), оптической плотности (D) и количества ВПА (%) в зависимости от значений pH ПЭ-растворов

№	pH	$\eta_{уд}$	$K_{эмп}$	$\eta_{уд/с}$	D	$\chi_{уд} 10^{-4} \frac{ом^{-1}}{см^{-1}}$	ВПА, %	ЭСД
МКАА-3-Н								
1	1,45	0,01	1,00	1,00	0,00	39,00	23,50	1,00
2	2,15	0,33	2,06	3,27	0,00	9,60	27,30	1,16
3	3,05	0,45	5,57	4,54	0,00	4,00	34,50	1,47
4	5,20	1,83	31,69	18,34	0,00	3,80	40,00	1,70
5	7,30	4,14	52,72	41,42	0,00	8,80	46,00	1,96
6	8,25	5,71	49,34	57,14	0,00	11,00	59,50	2,53
7	9,10	5,80	45,45	58,00	0,00	64,00	13,60	2,72
8	10,15	6,43	40,23	64,28	0,00	68,50	16,80	2,92
9	11,45	5,00	1,00	50,00	0,00	39,00	69,50	2,92
МКАК-3-Н								
1	1,45	0,10	1,00	1,00	0,00	38,90	23,50	1,00
2	2,15	0,23	2,70	2,27	0,00	16,36	28,50	1,21
3	3,05	0,35	3,54	3,54	0,00	7,36	32,50	1,38
4	5,20	7,86	70,86	78,57	0,00	3,40	50,00	2,22
5	7,30	13,71	137,00	131,71	0,00	4,56	55,00	2,34
6	8,25	14,06	140,60	140,57	0,00	6,08	56,20	2,39
7	9,10	14,86	148,60	148,57	0,00	57,40	9,33	2,44
8	10,15	14,14	144,20	141,42	0,00	58,20	14,50	2,48
9	11,45	13,63	136,30	136,28	0,00	20,50	60,10	2,56
ПАК-Н								
1	1,45	0,01	0,10	1,00	0,00	35,50	23,50	1,00
2	2,15	0,23	2,27	2,27	0,00	11,20	25,30	1,08
3	3,05	0,35	3,54	3,54	0,00	3,15	31,20	1,33
4	5,20	11,07	110,66	110,66	0,00	1,76	40,00	1,70
5	7,30	17,93	179,33	179,30	0,00	1,09	55,00	2,34
6	8,25	18,05	180,50	180,50	0,00	1,75	60,50	2,57
7	9,10	9,00	90,60	90,00	0,00	65,30	2,15	2,78
8	10,15	7,93	79,33	79,33	0,00	61,40	4,40	2,62
9	11,45	6,20	62,00	62,00	0,00	13,20	58,20	2,48

Увеличение электропроводности при кислых или щелочных значениях pH связано с наличием свободных низкомолекулярных электролитов, участвующих в переносе электрического тока, что приводит не только к росту электропроводности, но и ионной силы раствора, а также к уменьшению вязкости (рис. 1).

При этом во всех исследованных интервалах значений pH растворов полиэлектролиты сохраняют гомогенно-растворенное состояние, на что указывает величина оптической плотности (D). Это дает возможность изучить влияние значений pH растворов ПЭ на их структурообразующие способности. Данные показали, что количество водопрочных агрегатов (ВПА) в определенной мере зависит от pH растворов и состояния макромолекулы. Так при увеличении вязкости, соответственно, растет количество водопрочных агрегатов (ВПА) бесструктурных почв. При низких значениях pH количество образовавшихся ВПА наименьшее в отличие от нейтральной и слабощелочной области. При дальнейшем увеличении pH растворов величина вязкости, хотя и несколько

снижается, однако количество водопрочных агрегатов не только не уменьшается а, наоборот, в определенной мере увеличивается.

Такая закономерность связана с тем, что при кислых значениях pH растворов усиливается межфункциональные взаимодействия, вследствие чего макромолекула полиэлектролита находится в свернутом состоянии, и уменьшается длина макроцепи, а также количество свободных активных функциональных групп, способных образовывать связи с частицами твердой фазы. Это отрицательно влияет на структурообразующую способность. По мере роста pH вдоль цепи макромолекулы растет количество активных свободных функциональных групп, которые приводят к распрямлению макромолекулы и, соответственно, к увеличению длины цепи. В результате усиливается структурообразующее действие, что способствует возрастанию количества ВПА. При дальнейшем росте значений pH, хотя и наблюдается некоторое уменьшение вязкости, однако количество ВПА не только не уменьшается, но, наоборот, в отдельных случаях имеет место рост. Это связано

с тем, что присутствие в избытке органических аминов в определенной мере уменьшает величину отрицательного заряда

почвенной частицы и способствует образованию связи между частицами и функциональными группами ПЭ.

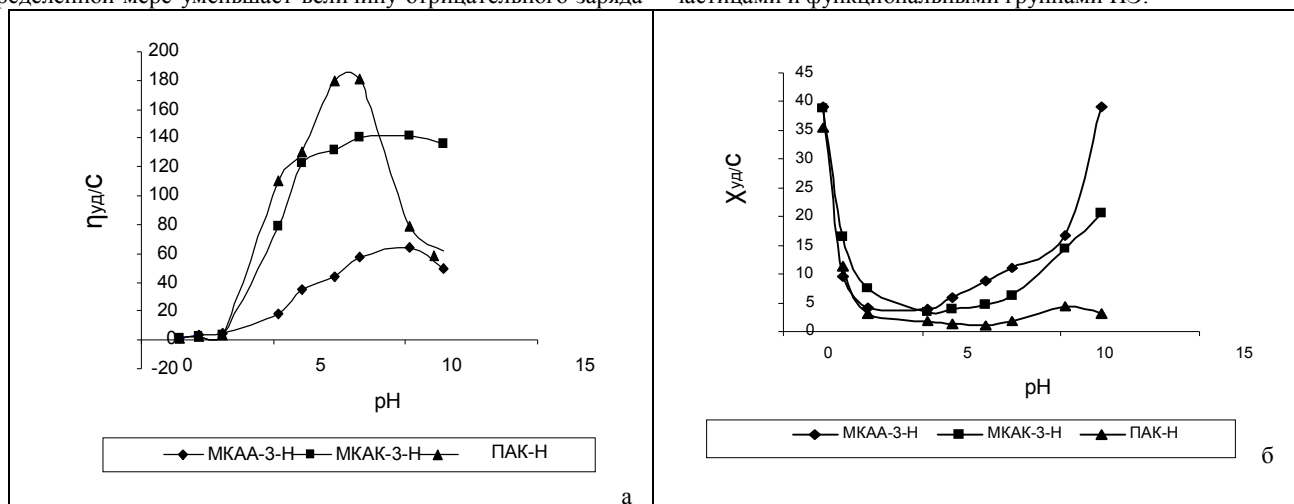


Рис.1. Изменение вязкости (б) и электропроводности (а) в зависимости от pH 0,1 г/дл раствора ПЭ

Таблица 2

Изменение вязкости ( $\eta$ ), электропроводности ( $\chi$ ), оптической плотности (D), структурообразующих свойств ПЭ в зависимости от концентрации

№	C, ПЭ г/дл	pH	$\eta_{уд}$	$\eta_{уд} \cdot c$	D	$\chi_{уд} \cdot 10^{-4}$ $OM^{-1} \cdot CM^{-1}$	$\chi_{пр}$	ВПА, %	ЭСД
МКАА-3-ДМА									
1	0,010	7,68	1,14	114,2	0,00	1,38	138,00	26,4	14,67
2	0,025	8,05	2,14	85,68	0,00	4,25	170,00	31,2	6,93
3	0,050	8,30	3,43	68,56	0,00	6,80	136,00	43,3	9,62
4	0,100	8,65	5,99	59,85	0,00	11,03	110,30	61,4	3,41
5	0,250	8,80	9,36	37,42	0,00	17,00	68,00	87,4	1,94
6	0,500	8,95	14,29	28,57	0,00	22,14	44,34	90,0	1,00
МКАК-3-ДМА									
1	0,010	8,15	2,00	200,00	0,00	1,30	130,00	31,5	22,5
2	0,025	8,50	4,45	178,16	0,00	3,92	156,80	42,0	12,00
3	0,050	8,55	8,38	167,68	0,00	6,58	131,60	50,0	7,21
4	0,100	8,70	13,84	138,42	0,00	10,46	104,60	57,5	4,11
5	0,250	8,35	22,43	89,71	0,00	17,28	69,12	65,0	1,86
6	0,500	8,95	35,14	70,28	0,00	24,28	48,56	70,0	1,00
ПАК-ДМА									
1	0,010	7,82	2,40	240,30	0,00	1,23	123,00	30,0	20
2	0,025	8,00	5,38	215,32	0,00	3,75	150,00	40,0	10,67
3	0,050	8,35	9,52	190,34	0,00	6,29	125,80	51,0	6,80
4	0,100	8,60	17,57	175,71	0,00	11,08	110,80	62,5	4,17
5	0,250	8,82	27,43	109,71	0,00	16,45	65,80	70,5	1,88
6	0,500	9,05	30,86	61,71	0,00	22,76	45,52	75,0	1,00

Из приведенных данных видно, что исследуемые ПЭ проявляют наибольшее структурообразующее действие в нейтральном и слабощелочном интервале pH. Поэтому были изучены изменения физико-химических свойств и структурообразующего действия в зависимости от концентрации образцов полиэлектролитов, полученных при значениях pH = 8,0-8,5 (табл.1).

Проведенные эксперименты показали, что удельная вязкость и электропроводность в зависимости от концентрации растворов изменяются пропорционально. Наоборот, приведенная вязкость и электропроводность увеличиваются по мере разбавления растворов. Такая закономерность объясняется тем, что при разбавлении растворов ПЭ уменьшается общая ионная сила раствора полиэлектролита, что создает условия для улучшения процесса ионизации функциональных групп, которое обеспечивает развернутое состояние мак-

роиона, а также увеличивается количество активных свободных ионизированных функциональных групп. Это изменение в определенной мере сказывается и на структурообразующем действии ПЭ. При этом во всех случаях при росте концентрации добавляемого ПЭ увеличивается количество ВПА. Однако сравнение количества ВПА, образовавшегося в присутствии одинаковой концентрации образцов ПЭ, свидетельствует, что структурообразующее действие зависит от вида функциональных групп ПЭ (табл.2).

Такое различие особенно ярко видно при сравнении эффекта структурообразующего действия (ЭСД) полиэлектролитов, вычисленного по формуле [7]. В основном ЭСД полиэлектролита усиливается по мере уменьшения концентрации. Это может быть объяснено тем, что при разбавлении растворов макромолекула имеет большое количество активных свободных функциональных групп и наибольшую длину макро-

цепи, что положительно сказывается на процессе взаимодействия ПЭ с мелкими частицами почвы. В этом случае экспериментально доказано, что нейтрализация карбоксидных групп органическими аминами положительно сказывается на усилении структурообразующего действия исследованных ПЭ. При этом степень увеличения структурообразующего эффекта в определенной мере зависит от природы и состава

функциональных групп, влияющих на конформационное состояние макромолекулы.

Таким образом установлено, что на физико-химические свойства растворов ПЭ и структурообразующее действие исследованных полиэлектролитов существенное влияние оказывают значения pH растворов ПЭ, состав, соотношение, расположение, а также природа функциональных групп, меняющиеся в зависимости от pH и вида нейтрализующего реагента.

#### Библиографический список

1. Качинский, Н.А. Механический и микроагрегатный состав почвы, методы его изучения. – М.: Изд. АН СССР, 1958.
2. Черников, В.А. Агроэкология / В.А. Черников, Р.М. Алексахин, А.В. Голубев и др. – М.: Колос, 2000.
3. Лопырев, М.И. Защита земель от эрозии и охрана природы / М.И. Лопырев, Е.И. Рябов. – М.: Агропромиздат, 1989.
4. Ахмедов, К.С. Устойчивость и структурообразование в дисперсных системах / К.С. Ахмедов, А.А. Асанов [и др.]. – Ташкент: Изд. ФАН, 1976.
5. Junping Zhang, et al // Ind. Eng. Chem. Res. – 2006. – № 45.
6. Ахмедов, К.С. Водорастворимые полимеры и их взаимодействие с дисперсными системами / К.С. Ахмедов [и др.]. – Ташкент: Изд. ФАН, 1969.
7. Асанов, А.А. // Материалы Республиканской научно-практической конференции «Математическая наука и ее вклад в развитие прикладных научных исследований». – Тараз, 2010.

#### Bibliography

1. Kachinsky, N.A. Mechanical and microaggregative soil composition, methods of its study. – M., 1958.
2. Chernikov, V.A. Agroecology / V.A. Chernikov, R.M. Aleksakhin, A.V. Golubev et al. – M., 2000.
3. Lopyrev, M.I. Protection of land from erosion and nature conservation / M.I. Lopyrev, E.I. Ryabov. – M., 1989.
4. Akhmedov, K.S. Stability and structure formation in dispersion / K.S. Akhmedov, A.A. Asanov et al. – Tashkent, 1976.
5. Junping Zhang, et al // Ind. Eng. Chem. Res. – 2006. – № 45.
6. Akhmedov, K.S. Water-soluble polymers and their interaction with dispersion / K.S. Akhmedov et al. – Tashkent, 1969.
7. Asanov, A.A. // Proceedings of Republican Theoretical and Practical Conference “Mathematical Science and its Contribution to the Development of Applied Research”. – Taraz, 2010.

Статья поступила в редакцию 01.04.11

УДК 614.876+612.181.4

**Meshkov N.A. ADAPTIVE REACTION IN A DISTANT PERIOD AFTER RADIATION EXPOSURE.** The average radiation dose received by the population living on the territory of the Altai Republic during the nuclear tests at the Semipalatinsk test site was 151,4 mSv (from 4,0 to 361,5 mSv). It was found that the biological age of population depended on the radiation dose ( $r=0,997$ ;  $p=0,001$ ): the percentage of men with the slow rate of aging increased with the increasing radiation dose received by them ( $r = 0,949$ ;  $p = 0,05$ ), and among women – on the contrary ( $r=0,992$ ;  $p=0,01$ ). The differences found in the adaptive reaction to the consequences of radiation exposure could possibly be explained by sexual dimorphism: males were characterized by the increased activity of the sympathetic nervous system, while females – by the increased parasympathetic activity.

**Key words:** Semipalatinsk test site, nuclear tests, radiation dose, biological age, the rate of aging, autonomic nervous system.

**Н.А. Мешков, в.н.с., д-р. мед. наук, проф. НИИ экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, г. Москва, E-mail: professor121@rambler.ru**

## АДАПТИВНАЯ РЕАКЦИЯ ОРГАНИЗМА В ОТДАЛЕННЫЙ ПЕРИОД ПОСЛЕ РАДИАЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Величина средней накопленной за время ядерных испытаний на Семипалатинском полигоне дозы облучения населения Республики Алтай, проживавшего на ее территории в тот период, составила 151,4 мЗв (от 4,0 до 361,5 мЗв). Выявлена зависимость биологического возраста от дозы облучения ( $r=0,997$ ;  $p=0,001$ ), при этом среди мужчин по мере увеличения дозы возрастала доля лиц с замедленным темпом старения ( $r=0,949$ ;  $p=0,05$ ), а среди женщин – наоборот ( $r=0,992$ ;  $p=0,01$ ). Выявленные различия в адаптивной реакции организма на последствия радиационного воздействия в отдаленном периоде, возможно, обусловлены половым диморфизмом: у мужчин повышена активность симпатического отдела вегетативной нервной системы, а у женщин – парасимпатического.

**Ключевые слова:** Семипалатинский полигон, ядерные испытания, доза облучения, биологический возраст, темп старения, вегетативный статус.

Радиационное воздействие существенно осложняет и нарушает процессы адаптации организма. В ответ на ионизирующее излучение он реагирует вегетативными расстройствами с активацией симпатического отдела вегетативной нервной системы. Адаптивная реакция организма в диапазоне доз от 8 до 30 сГр проявляется функциональными сдвигами в виде чередования влияния симпатического и парасимпатического отделов вегетативной нервной системы, свидетельствующих о снижении адаптационных возможностей, оставаясь

в пределах физиологической нормы, но при дозе более 30 сГр эти изменения становятся устойчивыми [1]. Спустя три десятилетия после ядерных испытаний на Семипалатинском полигоне отдаленные эффекты облучения при дозе облучения 200 сЗв у лиц в возрасте 35-60 лет проявлялись нарушением гемодинамики с преобладанием влияния симпатического отдела вегетативной нервной системы [2]. Аналогичная реакция наблюдается и у 70-76 % детей – потомков облученных. У них выявлена симпатикотония с гиперреактивностью, что служит

основанием для включения таких детей в группу риска по гипертонической болезни и ишемической болезни сердца [3].

Воздействие малых доз, снижая резерв адаптационных возможностей, способствует преждевременному старению. Увеличение биологического возраста (БВ) и индекса преждевременного старения выявлено у ликвидаторов последствий аварии на ЧАЭС, но достоверной зависимости количества потерянных лет жизни от дозы внешнего облучения не установлено [4-6]. Спустя 8-9 лет после аварии превышение величины должного биологического возраста у ликвидаторов достигало 11 лет. Наряду с радиационным воздействием существенный вклад в ускорение процессов старения и увеличение БВ ликвидаторов последствий радиационных аварий вносят хронические заболевания. У ветеранов подразделений особого риска БВ также превышает календарный возраст. Ускорение процессов старения у них наряду с влиянием факторов, характерных для предыдущей профессиональной деятельности, может быть обусловлено хронической полипатологией и психосоматическими нарушениями [7-8].

Население Республики Алтай неоднократно подвергалось радиационному воздействию в период ядерных испытаний на Семипалатинском полигоне в 1949-1962 годах. Выявлено снижение удельного веса населения республики в возрасте от 50 до 64 лет, проживавшего на ее территории в период 1949-

1962 гг. и подвергавшееся радиационному воздействию при прохождении облаков ядерных взрывов, в большей степени за счет мужского населения, что, возможно, обусловлено половым диморфизмом в отдаленных последствиях.

**Объем и методы исследования.** Всего было обследовано 212 жителей сельских районов Республики Алтай, проживавших на их территории в период атмосферных испытаний ядерных устройств на Семипалатинском полигоне, в том числе 28,2% мужчин и 71,8% женщин.

Дозы облучения реконструированы с применением метода [9] в соответствии с алгоритмом. Адаптивную реакцию организма оценивали по биологическому возрасту (БВ), интегральному показателю адаптационного состояния организма, и темпу старения (ТС) [10]. Состояние вегетативной нервной системы определяли методом вариационной пульсометрии [11] по индексу напряжения (ИН) и показателю активности регуляторных систем (ПАРС).

**Результаты и обсуждение.** Средние величины дозы облучения, календарного и биологического возраста для всей обследованной когорты, а также для мужчин и женщин представлены в таблице 1. Выявлены различия только между средними величинами биологического возраста у мужчин и женщин ( $t=4,92$ ).

Таблица 1

Средние величины дозы облучения мужчин и женщин различного возраста, мЗв

	Возраст, лет		Дозы
	календарный	биологический	
Оба пола	52,1±0,9	53,2±1,0	104,3±6,4
Мужчины	53,4±1,8	60,3±1,6*	97,2±14,2
Женщины	51,6±1,0	50,5±1,1	107,1±6,9

Примечание: \* –  $p = 0,001$

Анализ зависимости БВ от дозы облучения выявил слабую тенденцию к его снижению с увеличением дозы облучения –  $y = -0,0135x + 56,116$  ( $r=0,083$ ;  $t=1,16$ ;  $p=0,5$ ), но после ранжирования доз облучения в соответствии с Концепцией [12] на три группы <50, 50-250 и >250 мЗв и соответствующе-

го распределения величин БВ между ними выявлена сильная и весьма высокая связь (табл. 2). Из таблицы 2 видно, что уравнения аппроксимации указывают на обратную зависимость БВ от дозы облучения независимо от пола.

Таблица 2

Зависимость величины БВ от дозы облучения

Категории обследованных	Множественный R	t-Стьюдента	Уравнение аппроксимации
Оба пола	0,997	23,28 ( $p=0,001$ )	$y = -0,023x + 57,201$ ( $R^2=0,995$ )
Мужчины	0,987	10,53 ( $p=0,001$ )	$y = -0,0365x + 66,041$ ( $R^2=0,974$ )
Женщины	0,982	8,88 ( $p=0,001$ )	$y = -0,0178x + 53,03$ ( $R^2=0,963$ )

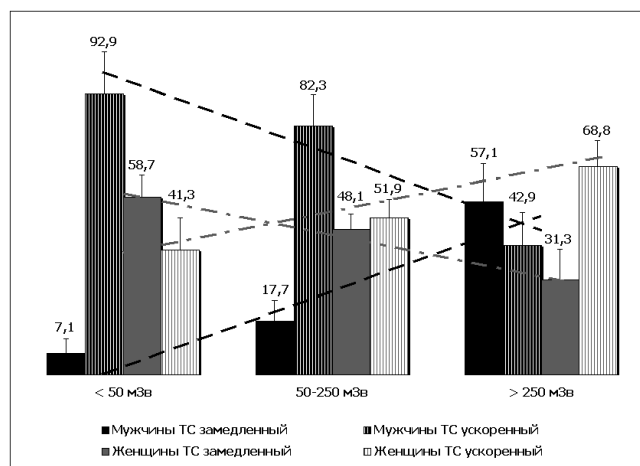


Рис. 1. Распределение мужчин и женщин по темпу старения в зависимости от дозы облучения, %

Снижение БВ с возрастанием дозы облучения можно было бы объяснить тем, что в молодом возрасте, в отличие от старшего, значения БВ, как правило, превышают хронологический возраст [13]. Поэтому, возможно, БВ ниже у лиц с высокой накопленной дозой облучения, так как чем старше человек, тем больше накопленная доза. Но это предположение не согласуется с результатами регрессионного анализа «хронологический возраст – биологический возраст», свидетельствующими о снижении адаптационных возможностей организма с увеличением хронологического возраста как у населения Республики Алтай ( $r=0,974$ ;  $t=8,65$ ;  $p=0,01$ ), так и у населения Республики Хакасия ( $r=0,857$ ;  $t=3,32$ ;  $p=0,05$ ), не подвергавшегося радиационному воздействию.

Вместе с тем анализ распределения по темпу старения выявил различия в адаптивной реакции мужского и женского

организма на последствия радиационного воздействия в отдаленном периоде (рис. 1). Как показано на рисунке 1, у мужчин с увеличением дозы облучения возрастает удельный вес лиц с замедленным темпом старения ( $r=0,949$ ;  $t=5,21$ ;  $p=0,05$ ), а у женщин – наоборот ( $r=-0,992$ ;  $t=13,2$ ;  $p=0,01$ ).

Распределение по темпу старения, на первый взгляд, указывает на возрастание у мужчин уровня адаптационных возможностей организма с увеличением дозы в отличие от женщин, но результаты исследования вегетативного статуса методом вариационной пульсометрии [11] свидетельствуют об обратном. Установлено, что у мужчин ИН указывает на избыточную активизацию симпатического отдела вегетативной нервной системы, а у женщин – парасимпатического (рис. 2).

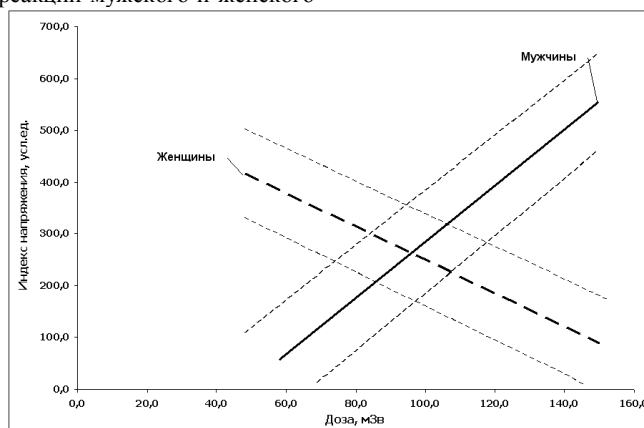


Рис. 2. Зависимость вегетативного статуса у мужчин и женщин от дозы облучения

На рисунке 2 показано, что у мужчин наблюдается повышение активности симпатического отдела нервной системы ( $y=5,4298x-259,09$ ), а у женщин – парасимпатического ( $y=3,2162x+570,64$ ).

Как известно, активизация симпатической нервной системы обеспечивает реализацию эрготропной функции за счет торможения анаболических процессов и активации катаболи-

ческих. Последние при сниженных функциональных резервах обеспечивают организм большим количеством энергии для адаптации, что и происходит у мужчин. Такое состояние вегетативного статуса ведет к перенапряжению регуляторных механизмов, о чем свидетельствует динамика ПАРС у мужчин и женщин (рис. 3).

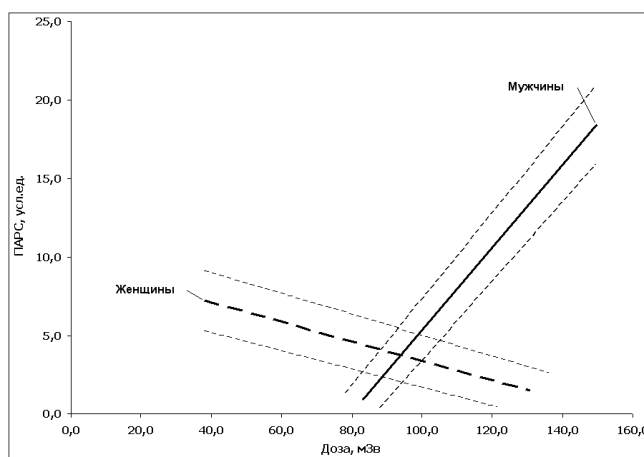


Рис. 3. Зависимость показателя активности регуляторных систем у мужчин и женщин от дозы облучения

На рисунке 3 видно, что ПАРС у мужчин возрастает с дозой облучения ( $r=0,857$ ;  $t=3,32$ ;  $p=0,05$ ), влияние этого фактора на состояние регуляторных систем достигает 99,9%, а у женщин этот показатель снижается, хотя и недостоверно.

На основании полученных данных можно предположить, что отдаленные последствия радиационного воздействия у женщин в отличие от возрастных изменений проявляются снижением функционального напряжения функциональных

систем, в то время как у мужчин наблюдается обратный процесс.

Известно, что с возрастом любая избыточная нагрузка под воздействием факторов риска может стимулировать переход в стадию истощения [14]. Одним из таких факторов может быть радиационное воздействие в период ядерных испытаний, что подтверждается повышенной активностью симпатического отдела вегетативной нервной системы у облученных, спус-



тя три десятилетия после начала испытаний на Семипалатинском полигоне [2].

#### Выводы.

1. Выявлено снижение величины биологического возраста с увеличением накопленной дозы облучения ( $r=-0,997$ ;  $p=0,001$ ). При этом отмечено возрастание удельного веса мужчин с замедленным темпом старения ( $r=0,949$ ;  $p=0,05$ ), а среди женщин – с ускоренным темпом старения ( $r=-0,992$ ;  $p=0,01$ ).

2. Замедление темпа старения у мужчин происходит вследствие активизации симпатического отдела вегетативной нервной системы ( $ИН>300$  усл.ед.), что способствует интенсивной деятельности организма и в итоге приводит к истоще-

нию его защитных сил, о чем свидетельствует рост величины ПАРС с увеличением дозы облучения ( $r=0,857$ ;  $p=0,05$ ).

3. Ускорение темпа старения у женщин обусловлено тенденцией к активизации парасимпатического отдела вегетативной нервной системы ( $ИН<200$  усл.ед.), что способствует восстановлению адаптационных ресурсов.

4. Выявленные различия в адаптивной реакции организма на последствия радиационного воздействия в отдаленном периоде обусловлены, видимо, половым диморфизмом в функционировании основных жизненно важных систем организма, и в первую очередь, адаптационными ресурсами сердечно-сосудистой системы.

#### Библиографический список

1. Бобков, Ю.И. Медицинские последствия действия ионизирующей радиации в малых дозах / Ю.И. Бобков, О.Г. Польский, В.В. Вербов [и др.] // Биологические эффекты и медицинские последствия ионизирующей радиации в малых дозах. – М., 2001.
2. Белозеров, Е.С. Вредные последствия Семипалатинского испытательного ядерного полигона / Е.С. Белозеров, А.М. Мухамеджанов // Вестн. Рос. воен.-мед. акад. – 2005. – № 1.
3. Кравцов, А.М. Группа риска по гипертонической болезни среди детей Алтайского края – потомков лиц, подвергшихся воздействию ядерного взрыва на Семипалатинском полигоне в августе 1949 года / А.М. Кравцов, Г.И. Выходцева, С.М. Суслин // Актуальные проблемы абдоминальной патологии у детей. – М., 2004.
4. Свинаренко, А.В. Характер розладів функціонального стану вегетативної нервової системи у осіб чорнобильського контингенту / А.В. Свинаренко // Укр. радіол. журнал. – 1997. – №3.
5. Игнатов, А.А. Дозы внешнего облучения и сокращение жизни ликвидаторов последствий аварии на ЧАЭС – работников предприятий Минатома России / А.А. Игнатов, А.Р. Туков, Э.П. Коровкина [и др.] // Мед. радиол. и радиац. безопас. – 2006. – Т. 51. – № 5.
6. Kolomiets, I.I. Biological age of the man as the indicator pollution of environment with radionuclids. - URL: <http://www.inauka.ru/blogs/article36953/print.html>
7. Алишев, Н.В. Показатели биологического возраста и ускоренное старение у ликвидаторов последствий радиационных аварий / Н.В. Алишев, А.С. Свистов, Н.Н. Рыжман [и др.] // Успехи геронтологии. – 2006. – №18.
8. Блощинский, И.А. Результаты оценки состояния здоровья ветеранов подразделений особого риска // Вестн. психотерапии. – 2007. – № 22.
9. Безопасность в чрезвычайных ситуациях. Метод определения поглощенной дозы внешнего гамма-излучения по термолуминесценции кварца строительной керамики. Порядок проведения измерений. - ГОСТ Р 22.8.08-2001.
10. Мазурин, Н.В. Гомеостатический потенциал и биологический возраст человека / Н.В. Мазурин, В.А. Пономаренко, Г.П. Ступаков. – М.: Медицина, 1991.
11. Анализ вариабельности сердечного ритма при использовании различных электрокардиографических систем: методические рекомендации // Уральский кардиологический журнал. – 2002. – № 1.
12. Гордеев, К.И. Концепция реабилитации населения и нормализации экологической, санитарно-гигиенической, медико-биологической и социально-экономической ситуации в населенных пунктах Алтайского края, расположенных в зоне влияния ядерных испытаний на Семипалатинском полигоне / К.И. Гордеев, О.Т. Балуев, Н.Г. Даренская [и др.] // Вест. науч. программы «Семипалатинский полигон – Алтай». – 1995. – № 3.
13. Смирнова, Т.М. Проблемы определения биовозраста: сравнение эффективности методов линейной и нелинейной регрессии / Т.М. Смирнова, В.Н. Крутко, В.И. Донцов [и др.] // Профилактика старения. – 1999. – № 2.
14. Баевский, Р.М. Оценка адаптационных возможностей организма и риска развития заболеваний / Р.М. Баевский, А.П. Берсенева. – М.: Медицина, 1997.

#### Bibliography

1. Bobkov, Yu.I. Medical consequences of low dose ionizing radiation / Yu.I. Bobkov, O.G. Polsky, V.V. Verbov, T.M. Frolova, O.Yu. Semenyak, A.E. Klimanov // Biological effects and medical consequences of low dose ionizing radiation. – M., 2001.
2. Belozеров, E.S. Harmful effects of the Semipalatinsk nuclear test site / E.S. Belozеров, A.M. Muhamedzhanov // Vestnik Rossiiskoi Voenno-meditsinskoi akademii. – 2005. – № 1.
3. Kravtsov, A.M. High-risk essential hypertension among the children of the Altai region, descendants of those who suffered from the explosion at the Semipalatinsk test site in August 1949 / A.M. Kravtsov, G.I. Vykhodtseva, S.M. Suslin // Children's abdominal pathology issues: 11<sup>th</sup> Congress of Russian Pediatric Gastroenterologists, Moscow, 17-19 Mar 2004 г. – M., 2004.
4. Svinarenko, A.V. Autonomic nervous system disorders among Chernobyl victims // Ukrainian Radiology Journal. - 1997. - № 3.
5. Ignatov, A.A. External irradiation dose and reduction in life expectancy of the Chernobyl disaster fighters, MinAtom employees / A.A. Ignatov, A.R. Tukov, E.P. Korovkina, T.M. Bulanov, O.I. Prokhorova // Medical Radiology and Radiation Safety. - 2006. - V. 51. - № 5.
6. Kolomiets, I.I. Biological age of man as the indicator of environmental radionuclide pollution. - URL: <http://www.inauka.ru/blogs/article36953/print.html>
7. Alishev, N.V. Biological age indicators and accelerated aging among nuclear disaster fighters / N.V. Alishev, A.S. Svistov, N.N. Ryzhman, B.A. Drabkin, A.A. Vashkevich, N.A. Nikolaeva // Progress In Gerontology. - 2006. - № 18.
8. Bloshchinskiy, I.A. High-risk unit veterans health examination results // Vestnik psikhoterapii. - 2007. - № 22.
9. Emergency safety. Absorbed external gamma-radiation dose measurement using building ceramic quartz thermoluminescence. Measurement procedures. - National Standard (GOST) 22.8.08-2001.
10. Mazurin, N.V. Homeostatic capacity and biological age of man / N.V. Mazurin, V.A. Ponomarenko, G.P. Stupakov. – M.: Medicine, 1991.
11. Analyzing heart rate variability with various electrocardiographic systems: Guidelines // Uralskiy kardiologicheskii jurnal. – 2002. – № 1.
12. Gordeev, K.I. Concept of population rehabilitation and normalization of sanitary and hygiene conditions, as well as ecological, medico-biological and socio-economic situation in the Altai region communities situated near the Semipalatinsk test site / K.I. Gordeev, O.T. Baluev, N.G. Darenskaya, V.A. Logachev, N.A. Meshkov [et al.] // Scientific Program Bulletin «Semipalatinsk test site – Altay». – 1995. – № 3.
13. Smirnova, T.M. Problems of biological age determination: comparing the efficiency of the linear and the nonlinear regression methods / T.M. Smirnova, V.N. Krutko, V.I. Dontsov, A.A. Podkolzin, A.G. Megreladze, S.E. Borisov, A.I. Komarnitsky // Profilaktika starenia. - 1999. - № 2.
14. Baevsky, R.M. Evaluation of adaptive capacity and disease risk / R.M. Baevsky, A.P. Berseneva. – M.: Medicine, 1997.

Статья поступила в редакцию 01.04.11

УДК 630.1.231

*Paramonov Ye. G., Shul'ts A.N. REFORESTATION IN STREAMSIDE PINE FORESTS.* Natural reforestation of pine in streamside sedge-herb (due to well-developed ground cover) pine forests practically stops. In regrowth, Siberian fir and Siberian cedar that can substitute Scotch pine with time prevail.

**Key words:** streamside pine forests, regrowth, Scotch pine, Siberian cedar, fir, radial augmentation, natural reforestation.

**Е.Г. Парамонов**, д-р сельхоз. наук, проф., гл. н.с., ИВЭП СО РАН, г. Барнаул;

**А.Н. Шульц**, директор ГОУ СПО «Бийский лесхоз-техникум», г. Бийск, E-mail: bezmater@iwep.asu.ru

## ЛЕСОВОЗОБНОВИТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПРИРЕЧНЫХ СОСНЯКАХ

В приречных сосняках осочково-разнотравных по причине мощного развития живого напочвенного покрова естественное возобновление сосны практически прекращается, а в подросте все в большей степени участвуют пихта сибирская и сосна сибирская, которые со временем могут сменить сосну обыкновенную.

**Ключевые слова:** приречные сосняки, подрост, сосна обыкновенная и сибирская, пихта, радиальный прирост, естественное возобновление.

В период потепления климата после покровного оледенения, когда талые воды, подпруженные стеной льда, не смогли двигаться в северном направлении по руслу р. Обь, они потекли на юго-запад в сторону р. Иртыш. В итоге на месте этих геологически временных водотоков образовались мощные залежи песчаного материала, на которых впоследствии поселилась сосна обыкновенная и образовались своеобразные уникальные ленточные боры [1-4]. Это произошло на равнине, а в предгорье также образовались наносы из более крупного материала. На них распространилась сосна обыкновенная. В итоге по долинам рек Бия и Катунь с некоторыми притоками в настоящее время произрастают высокопродуктивные сосновые насаждения [5-6].

Надо полагать, что до периода заселения Сибири русскими эти насаждения распространены были сплошными полосами, но затем сосняки в первую очередь стали подвергаться эксплуатации, и единые массивы разорвались на отдельные участки, различные по площади. В настоящее время в них

ведутся только несплошные рубки, которые в одних случаях способствуют естественному возобновлению сосны, в других – наоборот по причине мощного развития живого напочвенного покрова возобновительный процесс сосны практически прекратился.

Целью настоящей работы является выяснение интенсивности возобновительного процесса в сосняках, расположенных по правому берегу р. Бия от с. Озеро Курево до п. Артыбаш. Было подобрано 4 участка в сосняках осочково-разнотравных с наименьшим антропогенным влиянием с закладкой в 3-кратной повторности пробных площадей размером 50х100 м (табл. 1), на которых после сплошного перечета выполнены учетные работы по подросту на 25 учетных площадках размером 10 м<sup>2</sup> по породам, количеству, качеству подроста. У трех модельных деревьев основного яруса насаждения определены морфометрические показатели и радиальный прирост по 20-летним периодам жизни. Основные материалы подверглись статистической обработке.

Таблица 1

Характеристика объектов исследований

Состав насаждений	Высота над ур.м.	Высота деревьев, м	Диаметр, см	Возраст, лет	Полнота	Запас, древесины, м <sup>3</sup> /га
6СЗБ1П	260	24	30	80	0,6	218
6СЗП1Б	320	28	40	100	0,4	218
6С2П2Б+К	410	25	32	95	0,7	207
5СЗП1К1Б	440	22	40	110	0,7	188

Расстояние между крайними объектами составляет 120 км, превышение четвертого над первым по отношению к уровню моря – 180 м. Все они характеризуются одним типом леса – это сосняк осочково-разнотравный, но различаются по интенсивности роста в высоту. Если на объекте 1 средний прирост по высоте составил 30,0 см, то на четвертом – 26,3 см, или на 14,1% меньше. Это согласуется со средним приростом по запасу, он соответственно равен 2,72 и 1,71 м<sup>3</sup>/га

Между средним приростом по высоте и высотой над уровнем моря существующая связь характеризуется как по-

ложительная высокая тесная при коэффициенте корреляции  $r = -0,90 \pm 0,10$ .

Обращает на себя внимание факт снижения удельного веса сосны в составе насаждений с повышением местности над уровнем моря. При этом возрастает роль темнохвойной пихты сибирской в составе древостоя. Если на высоте 260 м ее было в составе около 10%, то на высоте 440 м – уже 30% при одновременном снижении доли березы повислой с 30 до 10%.

Таблица 2

Радиальный прирост деревьев сосны

Возраст, лет	Диаметр, мм	Радиальный прирост, мм					
		20	40	60	80	100	120
100	474	15,3	11,3	11	11,8	10	–
120	424	15,5	8,8	7,8	8	9,5	8,5
90	488	17	12,8	14	12,5	9,5	–
60	414	22	19,5	10,3	–	–	–

Наиболее интенсивно прирастают по диаметру (табл. 2) деревья сосны в первые 20 лет жизни, в дальнейшем рост снижается. Так у деревьев в 100-летнем возрасте в первые 20 лет радиальный прирост равен 15,3 мм (0,76 мм в год), в 40

лет – 11,3 мм (0,56 мм), а в 100 лет – 9,5 мм (0,47 мм). В то же время значительных различий в интенсивности прироста по диаметру у деревьев на различной высоте над уровнем моря не выявлено.

Таблица 3

Характеристика подроста в сосняке осочково-разнотравном

№ участка	Порода	Кол-во	Высота подроста, м			Благонадежный подрост, %
			менее 0,5	0,6-1,5	более 1,5	
1	П	2290	270	630	1380	83,2
	К	90	80	10	–	100,0
	С	70	10	60	–	100,0
2	П	1750	290	910	550	79,4
	К	10	10	–	–	–
	С	60	20	–	40	47,4
3	П	1350	130	970	250	77,3
	С	50	10	–	40	53,0
4	П	2370	320	1290	760	70,8
	К	160	50	80	30	91,9
	С	40	–	30	10	67,5

Несмотря на незначительное присутствие пихты сибирской в составе основного полога (1-3 единицы) ее роль в возобновительном процессе оказывается основной (табл. 3). В составе подроста под пологом леса удельный вес пихты достигает 96,2 %, в то время как доля сосны не превышает 3,8 %, и расположена она главным образом в окнах верхнего полога. К тому же сосновый подрост отличается меньшей благонадежностью в сравнении с пихтовым.

Общее количество подроста (до 2570 шт./га) казалось бы должно быть достаточным для успешного естественного возобновления, когда на одно растение приходится около 4 м<sup>2</sup> площади, но если взять во внимание его количество при высоте более 1,5 м (среди которого на 1 экземпляр приходится более 7 м<sup>2</sup> площади), то этого объема оказывается недостаточно. Если же выделить подрост сосновый, то можно утверждать, что незначительное его количество не в состоянии заменить материнский древостой.

Таким образом, процесс естественного самовозобновления сосновых лесов нарушен в связи с наличием неудовлетворительных условий окружающей среды. По нашему мнению, это связано с проведением в течение длительного времени сплошных рубок, которые вызывают в первую очередь мощное развитие живого напочвенного покрова с участием светолюбивых растений, способных образовывать дернину. Второй причиной является зоогенное влияние в связи с тем, что сосновые массивы находятся вблизи населенных пунктов и постоянно подвергаются бесконтрольному выпасу сельскохозяйственных животных. Необходимо изменить режим пользования в данных приречных сосновых массивах, особенно в отношении системы рубок и мер содействия естественному возобновлению с целью создания для сосны обыкновенной более благоприятных условий для самовозобновления.

#### Библиографический список

1. Нехорошев, В.П. Тектоника Алтая. – М.: Недра, 1966.
2. Геоморфология Алтайского края. – М.: Изд-во АН СССР, 1958.
3. Грибанов, Л.Н. Степные боры Алтайского края и Казахстана. – М.-Л.: Гослесбумиздат, 1960.
4. Вангниц, П.Р. Ленточные боры. – М.-Л.: Гослесбумиздат, 1953.
5. Парамонов, Е.Г. Леса Республики Алтай. – Барнаул, 1998.
6. Ильина, И.С. Растительный покров Западно-Сибирской равнины / И.С. Ильина, Е.Н. Лапшина. – Новосибирск: Наука, 1985.

#### Bibliography

1. Nekhoroshev, V.P. Tectonics of Altai. – M.: Nedra, 1966.
2. Geomorphology of Altai Krai. – M.: USSR Academy of Sc. Publ., 1958.
3. Griбанov, L.N. Steppe pine forest of Altai Krai and Kazakhstan. – M.-L.: Goslesbumizdat, 1960.
4. Vangnits P.R. Pine forest belts. – M.-L., 1953.
5. Paramonov, Ye.G. Forests of Republic of Altai. – Barnaul, 1998.
6. Il'ina, I.S. Vegetation cover of the West Siberian Plain / I.S. Il'ina, E.N. Lapshina. – Novosibirsk: Nauka, 1985.

Статья поступила в редакцию 01.04.11

УДК 504.455

Eyrikh A.N., Seryck T.G., Dryupina E.Yu. **MICROELEMENTS IN WATER NOVOSIBIRSK RESERVOIR.** The features of the content and distribution of dissolved trace elements in water of the Novosibirsk reservoir. Identified contaminated sites at the reservoir. The factors influencing the content of microelements in the water of the Novosibirsk reservoir.

**Key words:** heavy metals, microelements, redox conditions, pore water.

**А.Н. Эйрих, канд. техн. наук, н.с. ИВЭП СО РАН; Т.Г. Серых, ведущий инженер ИВЭП СО РАН; Е.Ю. Дрюпина, асп. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: rapina@iver.asu.ru**

## МИКРОЭЛЕМЕНТЫ В ВОДЕ НОВОСИБИРСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА

Рассматриваются особенности содержания и распределения растворенных форм микроэлементов в воде Новосибирского водохранилища. Определены участки с превышением уровня ПДК<sub>в</sub> и ПДК<sub>гр</sub> и факторы, влияющие на содержание микроэлементов в воде Новосибирского водохранилища.

**Ключевые слова:** тяжелые металлы, микроэлементы, окислительно-восстановительные условия, поровая вода.

При экологических исследованиях речных экосистем важным аспектом является изучение содержания растворенных форм загрязняющих веществ в воде, среди которых наибольшее влияние на качество природных вод оказывают тяжелые металлы, относящиеся к консервативным загрязняющим веществам. Они не разлагаются в природных водах и способны мигрировать в водных средах на значительные расстояния [1]. Микроэлементы являются неперенными компонентами поверхностных вод суши и значительным образом влияют на качество водной среды и функционирование водных экосистем [2].

Тяжелые металлы могут быть как нетоксичными, так и проявлять в водных экосистемах низкую, среднюю и высокую токсичность. Токсичными являются As, Cd, Cu, Pb, Sb, Zn, относящиеся к классу В (халькофильные элементы) по шкале комплексных соединений [3]. Поступление их в водные объекты континентов происходит в результате естественных процессов или вследствие антропогенного загрязнения [4].

Новосибирское водохранилище – самый крупный искусственный водоем Западной Сибири. Его бассейн включает территории Новосибирской области и Алтайского края. Площадь водосбора р. Оби в створе гидроузла составляет 228 тыс. км<sup>2</sup>.

В последние годы особенно актуальной стала проблема качества воды Новосибирского водохранилища. Его водные ресурсы имеют водоснабженческое назначение, используются для ирригации и рекреации, в нижнем бьефе обеспечивают цели коммунального хозяйства г. Новосибирска и речного транспорта [5].

Изучение растворенных форм микроэлементов в воде Новосибирского водохранилища представляет большой интерес. С одной стороны, это дает возможность понять механизмы формирования состава воды и процессы, протекающие в водной среде, с другой – позволяет определить уровень загрязненности воды и оценить биодоступность металлов для водных организмов.

Целью работы явилось изучение особенностей содержания и распределения растворенных форм микроэлементов в поверхностной и поровой воде Новосибирского водохранилища и установление факторов, влияющих на их содержание.

#### Методы исследования

В данной работе представлены результаты изучения содержания растворенных форм микроэлементов в пробах воды Новосибирского водохранилища, отобранных в июне 2010 г. Для исследования содержания микроэлементов в воде, в первую очередь, была выбрана схема контрольных точек отбора проб в наблюдаемых створах водохранилища (от г. Каменьна-Оби до п. Сосновка). Пробоотбор осуществлялся с трех вертикалей (с глубины 0,2 м, 0,6 м, 0,8 м, где h – высота водяного столба), а также поровой воды. Пробы воды отбирали стеклянным батометром в полиэтиленовые емкости, затем фильтровали в течение одного часа с момента отбора во избежание перераспределения элементов между фазами. Фильтрат собирался в чистую специально подготовленную посуду из полиэтилена высокого давления [6]. Отобранные пробы воды консервировали концентрированной азотной кислотой (марки ОСЧ) до pH ≤ 2 [7]. Донные отложения отбирали дночерпателем Петерсена на глубине до 10 см от поверхности их залегания. Для получения поровой воды пробы донных отложений отстаивали до полного разделения водной и твердой фаз. Образовавшуюся жидкость сливали в чистую посуду и сразу фильтровали через мембранные фильтры. До проведения анализа пробы поровой воды хранили в атмосфере аргона. С целью учета возможного загрязнения проб металлами все стадии (отбор, фильтрование, консервация, транспортировка и хранение) контролировали «полевой холостой пробой». На месте отбора проводили измерение температуры, pH и Eh воды (поверхностной и поровой), все последующие определения и исследования проводили в лабораторных условиях согласно существующим методикам [8-9].

Концентрации тяжелых металлов определяли методом атомно-абсорбционной спектроскопии с использованием пламенного варианта (ацетилен-воздух) и электротермической атомизации (ЭТА) на приборе SOLAAR M-6, для градуировки прибора применяли стандартные растворы ГСО определяемого элемента.

#### Результаты исследования и их обсуждение

Анализ полученных данных (табл. 1) показывает, что концентрации микроэлементов в поверхностной воде Новосибирского водохранилища варьируют в следующих пределах: As – 0,5-1,10 мкг/дм<sup>3</sup>; Cd – 0,01-1,69; Co – 0,2; Cu – 0,29-7,84; Cr – 0,10-0,58; Fe – 4,90-882; Mn – 0,50-9,62; Ni – 0,20-6,10; Pb – 0,20-7,63; Zn – 4,0-105 мкг/дм<sup>3</sup>.

Среднее содержание растворенных форм микроэлементов в воде Новосибирского водохранилища, мкг/дм<sup>3</sup> Таблица 1

Элементы	Точки отбора проб						ПДК <sub>в</sub>	ПДК <sub>вр</sub>
	1	3	4	5	6	7		
As	0,6 ± 0,3	0,4 ± 0,2	0,5 ± 0,3	0,3 ± 0,2	0,6 ± 0,3	0,3 ± 0,1	10	50
Cd	0,26 ± 0,09	<0,01	<0,01	0,013 ± 0,005	<0,01	0,020 ± 0,007	1	5
Co	<0,2	<0,2	<0,2	<0,2	<0,2	<0,2	100	10
Cu	1,6 ± 0,7	1,57 ± 0,05	1,0 ± 0,1	2,0 ± 0,8	1,6 ± 0,6	1,9 ± 0,8	1000	1
Cr	<0,2	0,4 ± 0,2	0,15 ± 0,07	<0,2	<0,2	<0,2	50	5
Fe	114 ± 26	275 ± 63	354 ± 81	458 ± 105	505 ± 112	633 ± 146	300	100
Mn	6 ± 2	5 ± 1	4 ± 1	6 ± 2	3,1 ± 0,9	1,4 ± 0,4	100	10
Ni	1,8 ± 0,6	0,7 ± 0,3	0,8 ± 0,3	0,6 ± 0,2	0,6 ± 0,2	0,5 ± 0,2	20	10
Pb	0,2 ± 0,1	0,5 ± 0,2	0,8 ± 0,3	1,1 ± 0,5	0,3 ± 0,1	0,3 ± 0,1	10	6
Zn	53 ± 15	66 ± 19	60 ± 17	58 ± 17	45 ± 13	40 ± 12	1000	10

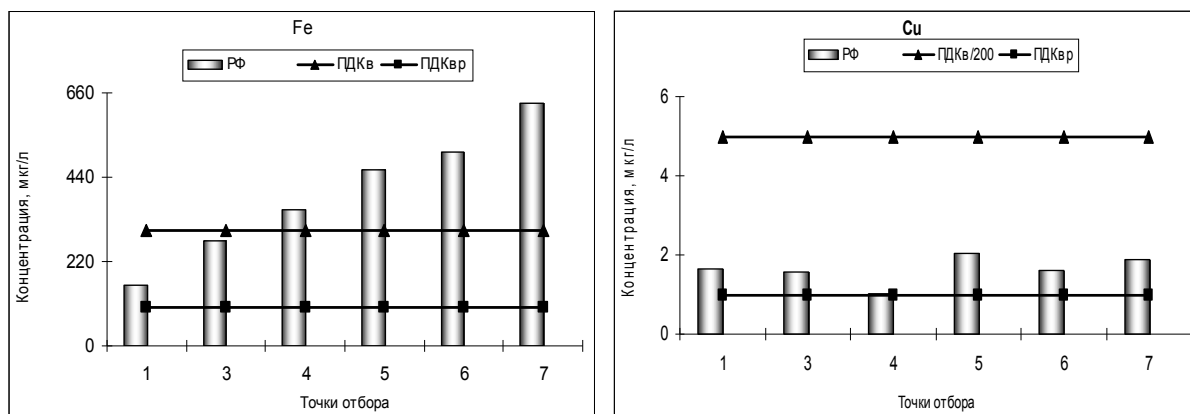


Рис. 1. Пространственное распределение растворенных форм (РФ) железа и меди в воде Новосибирского водохранилища

Пространственное распределение растворенных форм микроэлементов в воде по длине Новосибирского водохранилища достаточно равномерно. Однако концентрация железа увеличивается от верхнего створа к нижнему (рис. 1).

Для оценки уровня загрязненности воды микроэлементами было проведено сравнение определяемого содержания растворенных форм микроэлементов с законодательно регламентированными предельно допустимыми концентрациями (ПДК<sub>в</sub>) для вод хозяйственно-бытового назначения и ПДК<sub>вр</sub> для рыбохозяйственных водоемов. Результаты анализа показывают, что превышение ПДК<sub>в</sub> наблюдается для Fe (1,3-1,9 ПДК<sub>в</sub>), ПДК<sub>вр</sub> – для Fe (1,1-5,8 ПДК<sub>вр</sub>) и Cu (1,6-2,0 ПДК<sub>вр</sub>).

Наряду с изучением профильного распределения растворенных форм микроэлементов в воде Новосибирского водохранилища также было исследовано вертикальное распределение металлов по его глубине в трех сегментах створа (0,2 h; 0,6 h; 0,8 h) и поровой воде донных отложений. Максимальное содержание элементов фиксировали в поровой воде. Значительная разница концентраций свидетельствует о различной интенсивности прохождения окислительных процессов в поверхностной и поровых водах.

При изучении распределения микроэлементов в водных экосистемах особое внимание необходимо уделять факторам, влияющим на миграционную подвижность металлов и их способность к обмену между донными отложениями (ДО) и водой. Из всех существующих факторов наиболее типичными движущими силами интенсификации обмена микроэлементов в системе «донные отложения – поровый раствор» являются изменение окислительно-восстановительных условий и значения pH, а также концентрация растворенного органического вещества [10-11]. Верхний слой донных отложений (0-10 см) активно участвует в обменных процессах с поровыми и придонными водами. В зависимости от гидрологических особенностей в нем могут преобладать окислительные ( $E_h > +100$  mV), восстановительные ( $E_h < -100$  mV) или промежуточные (смешанные) окислительно-восстановительные условия ( $E_h$  от +100 до -100 mV), которые, в свою очередь, определяют формы нахождения микроэлементов.

Например, в первой точке отбора (1,3, правый берег) содержание растворенных форм марганца в поверхностной, придонной и порой водах находится в пределах от 2,83 до 10,2 мкг/л (рис. 2). При этом в поровой воде донных отложений отмечены окислительные условия ( $E_h = +259$  mV).

Таблица 2

Содержание микроэлементов в поровой воде Новосибирского водохранилища, мкг/дм<sup>3</sup>

Элементы	Точки отбора проб													
	1.1	1.2	1.3	3	4	5.1	5.2	5.3	6.1	6.2	6.3	7.1	7.2	7.3
As	<0,5	0,72	0,54	<0,5	24,5	46,6	67,9	64,4	20,0	14,0	20,0	6,83	24,4	4,75
Cd	1,69	1,05	0,23	0,03	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	0,04	1,36	0,01
Co	<0,2	<0,2	<0,2	<0,2	1,17	1,05	1,92	2,92	0,95	0,40	2,70	1,03	2,17	1,10
Cu	3,10	5,46	3,55	4,05	3,07	22,6	22,6	12,0	3,38	1,87	1,65	1,78	0,79	1,37
Cr	<0,2	<0,2	<0,2	<0,2	2,51	0,40	2,34	3,15	2,24	1,89	2,99	1,80	5,30	1,95
Fe*	0,65	0,80	0,66	0,73	2,94	0,76	5,69	8,98	4,64	1,67	7,74	0,83	18,4	0,85
Mn*	0,002	0,01	0,003	0,001	2,56	8,25	12,8	10,7	4,15	3,53	8,99	2,75	3,70	1,34
Ni	<0,2	0,19	<0,2	0,53	3,05	4,42	6,68	5,40	2,03	1,48	4,56	7,33	6,26	4,48
Pb	<0,2	<0,2	<0,2	<0,2	<0,2	<0,2	<0,2	<0,2	<0,2	<0,2	<0,2	<0,2	0,42	<0,2
Zn	121	91,3	68,8	35,4	68,7	43,5	35,7	42,9	42,2	37,4	10,9	45,4	92,2	46,1
Eh, mV	+238	+238	+259	+285	+242	-34	-100	-142	-42	-15	-100	-85	-130	-95

Примечание: \* – мг/ дм<sup>3</sup>.

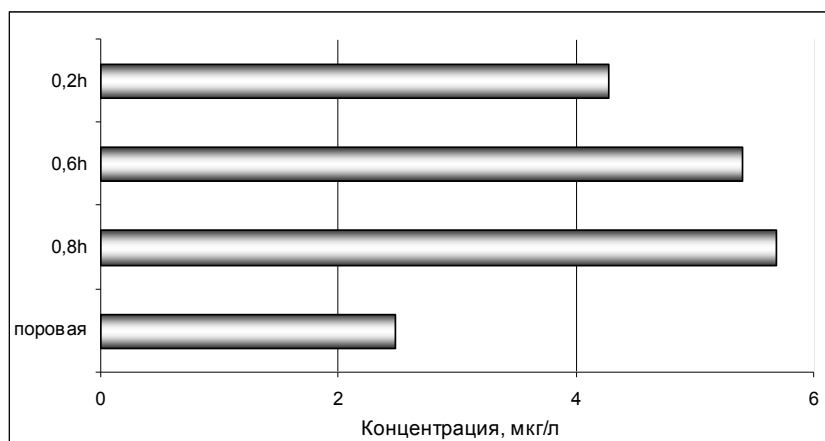


Рис. 2. Распределение растворенных форм марганца в воде Новосибирского водохранилища в пробе 1.3

В пятой точке отбора (5.3, правый берег) концентрация растворенных форм марганца в поровой воде в 1877 раз превышает его содержание в поверхностной воде (рис. 3). Такая

ситуация наблюдалась для всех точек отбора, в которых были отмечены восстановительные условия донных отложений.

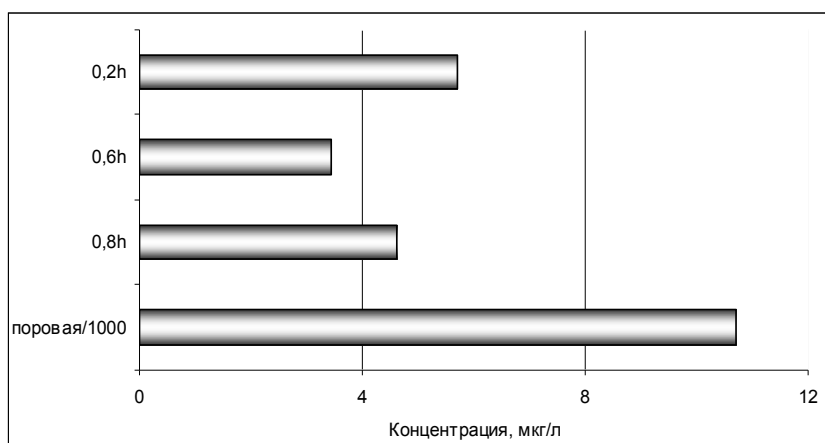


Рис. 3. Распределение растворенных форм марганца в воде Новосибирского водохранилища в пробе 5.3

Следует отметить, что в поровой воде были обнаружены значительные отличия содержания микроэлементов в отобранных пробах одного и того же створа. При этом в них также отмечались разные окислительно-восстановительные условия. Нами было определено, что даже относительно небольшие изменения окислительно-восстановительных условий влияют на содержание микроэлементов в поровой воде. Такая ситуация наблюдалась в створах 5-7. Так при переходе от умеренных (промежуточных) условий к восстановительным в этих створах наблюдается значительное увеличение содержания Fe, Mn, Co и Cr в поровой воде донных отложений

(табл. 2). Для As, Cd, Cu, Ni, Pb, Zn такая зависимость не прослеживается, что связано с образованием при анаэробных условиях плохо растворимых в воде сульфидов этих микроэлементов.

Поэтому для оценки уровня загрязненности поровой воды донных отложений микроэлементами было проведено сопоставление проб с одинаковыми окислительно-восстановительными условиями залегания. Анализ полученных данных показал, что наибольшее содержание микроэлементов находится в поровых водах с восстановительными условиями (табл. 3).

Таблица 3

Содержание микроэлементов в поровой воде Новосибирского водохранилища с разными окислительно-восстановительными условиями залегания ДО, мкг/дм<sup>3</sup>

Элементы	Окислительно-восстановительные условия ДО		
	окислительные, Eh>+100 mV	промежуточные, Eh от +100 до -100 mV	восстановительные, Eh<-100 mV
As	<u>0,25–24,5</u> 5,25	<u>4,75–46,6</u> 18,4	<u>14,0–67,9</u> 44,2
Cd	<u>0,005–1,369</u> 0,60	<u>0,005–0,04</u> 0,01	<u>0,005–1,36</u> 0,34
Co	<u>0,10–1,17</u> 0,31	<u>0,40–2,70</u> 0,91	<u>1,97–2,70</u> 2,43
Cu	<u>1,53–5,46</u> 3,85	<u>1,37–22,6</u> 6,20	<u>0,79–22,6</u> 9,26
Cr	<u>0,10–2,51</u> 0,58	<u>0,40–2,24</u> 1,66	<u>2,34–5,30</u> 3,45

Fe*	<u>0,65–2,94</u> 1,16	<u>0,76–4,64</u> 1,75	<u>5,69–18,4</u> 12,4
Mn*	<u>0,02–2,56</u> 0,52	<u>1,35–8,25</u> 4,01	<u>3,53–12,8</u> 9,04
Ni	<u>0,10–3,05</u> 0,79	<u>1,48–6,26</u> 3,95	<u>4,56–6,68</u> 5,73
Pb	<0,2	<0,2	<0,2
Zn	<u>68,7–121</u> 77,0	<u>37,4–46,2</u> 42,9	<u>10,9–92,2</u> 45,4
n	5	5	4

Примечание: \* – мг/дм<sup>3</sup>, в числителе – интервал значений; в знаменателе – среднее значение, n – количество проб.

При этом отмечено, что наибольшее содержание Cd, Zn (типичные халькофильные элементы) находится в поровой воде с окислительными условиями. В анаэробных условиях при взаимодействии металлов с сульфид-анионами образуются плохо растворимые в воде соединения, что приводит к осаждению последних в составе ДО [12].

Наиболее высокие концентрации микроэлементов в пробах поровой воды с восстановительными условиями соответствуют распределению сульфидов металлов в ряду произведений растворимости (ПР): MnS > FeS > NiS > CoS > ZnS > CdS > PbS. Это определяет наибольшую подвижность ионов марганца и железа в пробах поровой воды с восстановительными условиями.

#### Заключение

#### Библиографический список

1. Папина, Т.С. Транспорт и особенности распределения тяжелых металлов речных экосистемах // Экология. – Новосибирск, 2001. – Вып. 62.
2. Линник, П.Н. Роль растворённых органических веществ в миграции цинка, свинца и кадмия в водохранилищах Днепра / П.Н. Линник, И.В. Искра // Водные ресурсы. – 1997. – № 4.
3. Salomons, W. Metals in the Hydrocycle / W. Salomons, U. Forstner. – Berlin, Springer-Verlag, 1984.
4. Карнаухова, Г.А. Баланс тяжёлых металлов в водохранилищах Ангарского каскада / Г.А. Карнаухова // Фундаментальные проблемы изучения и использования воды и водных ресурсов. Материалы научной конференции. – Иркутск: Изд-во Института географии СО РАН, 2005.
5. Васильев, О.Ф. Экологическое состояние Новосибирского водохранилища / О.Ф. Васильев, В.М. Савкин, С.Я. Двуреченская // Сибирский экологический журнал. – 2000. – № 2.
6. ИСО 5667–6 Руководство по отбору проб водных потоков. – М.: Изд-во стандартов, 1998.
7. Охрана природы. Гидросфера. Общие требования к отбору проб поверхностных и морских вод, льда и атмосферных осадков. – Введ. 01.07.86. – М., 2002. – ГОСТ 17.1.5.05–85.
8. Количественный химический анализ вод. – М., 1998. – ПНД Ф 14.1:2.4.139–98.
9. Количественный химический анализ вод. – М., 1998. – ПНД Ф 14.1:2.4.140–98.
10. Forstner, U. Non-linear release of metal from aquatic sediments. Biogeochemistry of pollutants in solids and sediments. – Berlin, Springer-Verlag, 1995.
11. Линник, П.Н. Гумусовые вещества как важный фактор в миграции металлов в системе донные отложения – вода / П.Н. Линник, А.В. Зубко // Экологическая химия. – 2007. – № 16(2).
12. Третьякова, Е.И. Особенности распределения тяжелых металлов по компонентам водоемов различной минерализации / Е.И. Третьякова, Т.С. Папина // Химия в интересах устойчивого развития. – 2000. – № 8.

#### Bibliography

1. Papina, T.S. Transport and distribution characteristics of heavy metals in river ecosystems // Ecology. – Novosibirsk, 2001. – Vol. 62.
2. Linnik, P.N. The role of dissolved organic matter in the migration of zinc, lead and cadmium in the reservoirs of the Dnieper / P.N. Linnik, I.V. Spark // Water Resources. – 1997. – № 4.
3. Salomons, W. Metals in the Hydrocycle / W. Salomons, U. Forstner. – Berlin, Springer-Verlag, 1984.
4. Karnaukhova, G.A. Balance of heavy metals in the Angara cascade reservoirs. Fundamental problems of learning and use of water and water resources. Proceedings of the conference. – Irkutsk: Institute of Geography SB RAS, 2005.
5. Vasiliev, O.F. Ecological condition of the Novosibirsk reservoir / O.F. Vasiliev, V.M. Savkin, S.Ya. Dvurechenskaya // Siberian Journal of Ecology. – 2000. – № 2.
6. Guidance on sampling of water flows. – M., 1998. – ISO 5667-6.
7. Nature Conservancy. Hydrosphere. General requirements for sampling surface and sea water, ice and precipitation. – Intr. 07.01.1986. – M., 2002. – SS 17.1.5.05-85.
8. Quantitative chemical analysis of water. – M., 1998. – PND F 14.1:2.4.139-98.
9. Quantitative chemical analysis of water. – M., 1998. – PND F 14.1:2.4.140-98.
10. Forstner, U. Non-linear release of metal from aquatic sediments. Biogeochemistry of pollutants in solids and sediments / U. Forstner, W. Salomons, W.M. Stigliani. – Berlin, Springer-Verlag, 1995.
11. Linnik, P.N. Humic substances as an important factor in the migration of metals in the sediment – water systems / P.N. Linnik, A.V. Zubko // Environmental Chemistry. – 2007. – № 16 (2).
12. Tretyakova, E.I. Features of the distribution of heavy metals in components of water of varying salinity / E.I. Tretyakova, T.S. Papina // Chemistry for Sustainable Development. – 2000. – № 8.

Статья поступила в редакцию 01.04.11

## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Аксенов П.В.	263	Криницын Д.В.	251	Сапегина Н.В.	257
Алексеев И.А.	311	Кузнецова Л.Н.	233	Серых Т.Г.	323
Альотаиби С.М.	41	Куличенко Ю.Н.	26	Соловьева Н.И.	255
Арчимачева М.Ю.	267	Куричкис Е.А.	111	Степанова Е.Д.	34
Асанов А.А.	315			Степанская Т.М.	38
Ахауова Г.К.	315	Лактионова С.В.	115	Строганова А.Н.	128
		Ларина Л.В.	280, 287	Ступникова Т.В.	311
Безпрозванная Е.А.	308	Латыпов И.В.	224	Судакова О.Н.	275
Борисова Е.В.	240	Лихацкая Л.Н.	277	Султанбаева К.И.	147
Бортников С.Д.	284			Суртаев П.Б.	133
		Малахова О.А.	195	Суртаева Ж.Б.	133
Веретнова Н.Ф.	164	Мандрикова Г.М.	8	Суртаева Н.Н.	133
Вторушина Е.В.	51	Мешков Н.А.	318	Сычёв И.А.	249
		Минаева Е.И.	220	Сычёв О.А.	249
Гаврилова Е.В.	156	Миронов А.В.	79		
Гантумур Энхжаргал	53	Монина Н.П.	289	Трубникова Н.И.	246
		Морданова С.М.	85	Тюрлюн Л.Н.	13
Даумова Б.Б.	55	Москаленко А.В.	218		
Дивакова Н.А.	291	Муравьева Н.В.	87	Ултургашева И.Г.	273
Дрозд А.Н.	270	Муртазин Р.А.	198	Усанова А.Л.	16
Дрюпина Е.Ю.	323			Ушакова Г.Г.	244
Дугашев В.В.	212, 215	Ольховикова Г.Н.	115		
		Опарин Р.В.	205, 208	Фатеев В.А.	162
Екеева Э.В.	160	Осинцева Л.М.	97	Флотская Н.Ю.	174
Елизарова И.С.	58	Осокина Е.В.	171	Фролова С.Л.	178
Жаркова А.А.	187	Панин М.С.	296	Хаснулин В.И.	308
Журавлева Л.В.	230	Панова Н.В.	118	Хаснулина А.В.	308
		Парамонов Е.Г.	322	Хорошева Т. А.	169
Иванова С.В.	100	Петелина Е.А.	93		
Ивченко А.А.	135	Петров А.В.	205, 208, 215	Чугунекова А.Н.	46
Исаев В.Н.	242	Плотникова Е.Б.	191		
Исаева М.Б.	242	Пойдина Т.В.	284	Шабардина О.Г.	151
		Попов А.А.	167	Шерниязова В.В.	253
Калина Н.Д.	62	Прокопьева И.А.	28	Шипунова М.Н.	236
Калита М.В.	162	Прохоров С.А.	30	Шишин М.Ю.	280
Калугина Н.А.	227	Прохорова Т.В.	17	Шульц А.Н.	322
Камбарова Ж.Д.	296	Пурдик Л.Н.	303	Шунков А.В.	22
Каргина З.А.	69	Пушкарева Т.П.	139		
Касиманова Л.А.	103			Эйрих А.Н.	323
Кинева Л.А.	6	Рабина Е.И.	183		
Коваль В.В.	238	Радевская Н.С.	122	Юдина А. И.	169
Кольчикова Н.Л.	74	Ращичулина Е.Н.	144		
Кравчук Н.В.	202	Ройтблат О.В.	125	Яковенко Н.С.	48
Красинская Л.Ф.	77			Ян Лю	154
Кривых С.В.	106	Савва Л.И.	191		



## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ! Редакция международного научного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования» приглашает вас к публикации статей на страницах журнала, который включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ» (по специальностям «Педагогика», «Психология», «Филология», «Искусствоведение», «Экология», «Культурология») ДЛЯ ДОКТОРСКИХ И КАНДИДАТСКИХ ДИСЕРТАЦИЙ (бюллетень ВАК за февраль 2010 г.), имеет Российский индекс научного цитирования /<http://elibrarv.ru/> и подписной индекс - 31043.

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;
- 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, Email, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования) оформлять по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками.

Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ,

ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом. Примечания к тексту оформляются в виде постраничных сносок и имеют сквозную нумерацию. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки и таблицы должны выполняться по ширине текста в формате **\*.jpg, \*.bmp**. Статья (бумажный вариант и электронный вариант на диске) вместе с рецензией, должна быть выслана обычной почтой. Кроме того, необходимо данную информацию сдублировать электронной почтой E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Завьялов, Самара». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер. Нельзя в одном файле помещать несколько статей. Аспиранты очного отделения (подтверждающий документ) печатаются бесплатно. После независимой технической и научной экспертизы, статья либо посылается автору на доработку, либо автору сообщается, что статья принята к публикации.

**МАТЕРИАЛЫ НАПРАВЛЯТЬ ПО АДРЕСУ: 649006, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».**

С материалами журнала можно ознакомиться на сайтах:

<http://amnko.ru/>; <http://iwep.asu.ru/ru/journal.htm>

Тел.: 8 (38822) 4-74-44,

Факс: 8 (388-22) 4-74-44

e-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)

## 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, библиографический список; **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.
- Ведущие эксперты разделов:**
- Валерий Лаврентьевич Петухов – доктор биологических наук, профессор, председатель докторского совета по экологии (биологические науки) при Новосибирском Государственном Аграрном университете;
- Вячеслав Иванович Хаснулин – доктор медицинских наук, профессор, зав. Отделом дизадаптации НИЦЭМ СО РАМН;
- Александр Васильевич Пузанов – доктор биологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН, г. Барнаул, **ведущий эксперт раздела «Экология»** (E-mail: bezmater@iwep.asu.ru);
- Лидия Павловна Гекман – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств, **ведущий эксперт раздела «Культурология»** (E-mail: sonet312@mail.ru);
- Елена Васильевна Лукашевич – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета, г. Барнаул, **ведущий эксперт раздела «Филология»** (E-mail: stm@art.asu.ru);
- Тамара Михайловна Степанская – доктор искусствоведения, профессор, Алтайский государственный университета, г. Барнаул, **ведущий эксперт раздела «Искусствоведение»** (E-mail: stm@art.asu.ru);
- Анатолий Андреевич Шаповалов – доктор педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии, г. Барнаул, **ведущий эксперт раздела «Педагогика»** (E-mail: pnb@uni-altai.ru);
- Людмила Степановна Колмогорова - доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии, г. Барнаул, **ведущий эксперт раздела «Психология»** (E-mail: pnb@uni-altai.ru);
- Дмитрий Михайлович Безматерных – кандидат биологических наук, доцент, ученый секретарь Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН, г. Барнаул, ответственный за электронную версию журнала и работу с Российским индексом научного цитирования – <http://elibrary.ru/> (E-mail: bezmater@iwep.asu.ru).
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).