

ISSN 1991-5497

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

ЭКОЛОГИЯ. КУЛЬТУРОЛОГИЯ. ФИЛОЛОГИЯ
ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ. ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Человек безумен, потому что ищет
истину, и мудр, потому что он находит ее.

Валерии Поль

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ
N7
2009



« Слово наше — все — отсюда к нам
И от нас — дальше и выше,
От претечей — к потомкам.
В слове — знак, в слове — завет,
Не загадочный, не таинственный,
— но простой и ясный. В нем — Дух!

« Слово — начало и конец, Отец!
Сын, Он — Дух, Отец!
и это Слово — Бог
дающий всем урок
справедливый, надежда и любви,
истине и вере, слова пророчеств сих.
кто соблюдает слово вечно быть.
было Слово. и Слово

**Мудрость мира сего есть
безумие перед богом**

ДЕКАБРЬ 2009

N7 (19)

ПОДПИСНОЙ ИНДЕКС В КАТАЛОГАХ РОСПЕЧАТИ 31043

ГОРНО-АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ВОДНЫХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СО РАН
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 7 (19)

Часть 2
Декабрь 2009

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати 31043

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

А.И. Гурьев - доктор педагогических наук, профессор ГАГУ, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

Исполнительный директор

А.А. Петров - инженер-программист (г. Горно-Алтайск)

Технический редактор

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

Корректор

Н.Л. Часовских (г. Горно-Алтайск)

Ведущий менеджер журнала

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

Ответственный редактор электронной версии журнала

А.А. Петров - инженер-программист (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ

Редакция журнала «МНКО»

ИЗДАТЕЛИ:

АлтГАКИ, АлтГПА, ИВЭП СО РАН, ЧИРПО

АДРЕС РЕДАКЦИИ

649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1.
Университет, редколлегия журнала
«Мир науки, культуры, образования».

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44

Факс: 8 (388-22) 2-67-35

e-mail: mnko@mail.ru

<http://iwep.asu.ru/journal.htm>

<http://e-lib.gasu.ru/MNKO>

<http://amnko.ru/>

Индекс научного цитирования:

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

Журнал зарегистрирован:

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

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

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

Подписано в печать 15.11.2009

Формат 60х84/8. Усл. печ.л. 35,0.

Тираж 500 экз. Зак. № 040001

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2009

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Ю.В. Табакаев - *председатель совета*, доктор философских наук, профессор, ректор ГАГУ (г. Горно-Алтайск)

В.Г. Бабин (зам. председателя совета) - кандидат исторических наук, проректор ГАГУ по научной работе (г. Горно-Алтайск)

Ю.И. Винокуров - доктор географических наук, профессор, директор института водных и экологических проблем СО РАН (г. Барнаул)

В.М. Лопаткин - доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПА (г. Барнаул)

А.С. Кондыков - профессор, ректор АлтГАКИ (г. Барнаул)

Ф.Н. Ключев - профессор, ректор ЧИРПО (г. Челябинск)

С.Н. Скоринов - доктор культурологии, профессор, ректор ХГИИиК (г. Хабаровск)

Ш.А. Амонашвили - доктор психологических наук, профессор, академик РАО (г. Москва)

А.В. Усова - доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Челябинск)

В.И. Загвязинский - доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень)

Д. 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)

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)

Т.М. Степанская - доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)

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. Костенко - доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск)

А.С. Прутченков - доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

С.Д. Каракозов - доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)

Д.Н. Жаткин - доктор филологических наук, профессор (г. Пенза)

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.С. Прутченков - доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

А.В. Пузанов - доктор биологических наук, профессор (г. Барнаул)

Д.Л. Штуден - доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)

На обложке использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршаловой, П. Валери.

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

Сидоров В.А. СОХРАНЕНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ ЖИЛЫХ ДОМОВ С УЧЕТОМ ОБРАЗА ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ ПЛОТ- НОЙ ЗАСТРОЙКИ ТОКИО.....	6
Легенкина В.И. ТОПОНИМИЧЕСКАЯ СИСТЕМА КАК ОБЪЕКТ МЕЖЪЯЗЫКОВОГО ЗАИМСТВОВАНИЯ.....	8
Романова Е.Г., Харченко Е.В. ЛИТЕРАТУРА И МЕДИЦИНА - АСПЕКТЫ ВЗАИМО- ДЕЙСТВИЯ. ОПЫТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ.....	10
Кириченко Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКО- ВОЙ ЛИЧНОСТИ С ПОМОЩЬЮ ТЕКСТОВ КУЛЬ- ТУРЫ	12
Синельникова О.В. РОДИОН ШЕДРИН: ЖАНРОВЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ И ВАРИАЦИИ НА СОБСТВЕННЫЙ СТИЛЬ.....	14
Никрошкина С.В. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УНИ- ВЕРСАЛЬНОГО ЗВУКОСИМВОЛИЗМА (НА МАТЕ- РИАЛЕ АРМЯНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ).....	17
Бармин В.В. СОХРАНЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РОС- СИЙСКИХ НЕМЦЕВ НА ТЕРРИТОРИИ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ.....	21
Дьячкова Е.Г. АРХИТЕКТУРНАЯ ГРАФИКА XVIII - НАЧАЛА XX ВЕКОВ В РОССИИ.....	23
Сезева Н.И. ТЮМЕНСКИЙ КОВРОВЫЙ ПРОМЫСЕЛ В XVII – XX В.....	26
Влавацкая М.В. КОМБИНАТОРНАЯ СЕМАСИОЛОГИЯ (СЕМАН- ТИКА И СОЧЕТАЕМОСТЬ СЛОВ).....	29
Шеметова Т.Г. «НАУЧНО-ФАНТАСТИЧЕСКИЙ РОМАН» О ПУШ- КИНЕ: ОСОБЕННОСТИ ФИКЦИОНАЛЬНОГО ПОВЕ- СТВОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ДЕМИФОЛОГИЗА- ЦИИ.....	34
Мохова Е.К. МЕТАФОРЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ПРЕ- ЗИДЕНТА УГО ЧАВЕСА.....	37
Чаптыкова Ю.И. ТЕМА ВОЙНЫ В РОМАНЕ И. КОСТЯКОВА «ШЕЛ- КОВЫЙ ПОЯС»	39
Одончимэг Т. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОККА- ЗИОНАЛЬНОЙ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ НОСИ- ТЕЛЯМИ МОНГОЛЬСКОГО ЯЗЫКА.....	42
Сильченко Е.В. ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТАФОРЫ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ.....	44
Козина О.В., Яценко Н.В. ПРОЦЕСС ИНТЕГРАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ САМО- СТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯ- ТЕЛЬНОСТИ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕ- ТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	48
Владимирская Л.М., Шенкнехт Т.В. ДИАГНОСТИРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ КОММУНИКА- ТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПРОЦЕССЕ ЛИН- ГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ (НА БАЗЕ НЕМЕЦКИХ АНТРОПОНИМОВ).....	51
Яценко Н.В. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬ- НОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОСНОВА ОРГАНИ- ЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННО- ГО МИРА	54

Меркулова Е.Н. РЕАЛИЗАЦИЯ СЕМИОСФЕРЫ «УВЕРЕННОСТЬ» ЧЕРЕЗ МЕЖСУБЪЕКТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕК- ТИВНОГО ДИСКУРСА.....	57
Раззамазова О.В. ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ЛИН- ГВИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ КАУЗАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	59
Рылова Е.В. «ОДУШЕВЛЁННОСТЬ» КАК СЕМИОТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА.....	63
Козина О.В. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕ- ТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ КРОССКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКА- ЦИИ.....	64
Убушиева Б.Э. ГОРНЫЙ ЛАНДШАФТ В КАЛМЫЧКОЙ НАРОДНОЙ ПЕСНЕ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЯЗЫКА.....	68
Ан С.А., Воронин С.Н. КАЛЛИГРАФИЯ КАК СПОСОБ ОБРЕТЕНИЯ НА- ЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ КУЛЬТУРЫ В XX ВЕКЕ.....	69
Крейдун Ю.А. К ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ ПЛАНИРО- ВОЧНОЙ СТРУКТУРЫ ЦЕНТРАЛЬНОГО МИССИО- НЕРСКОГО СТАНА В С. УЛАЛЕ (совр. г. ГОРНО-АЛ- ТАЙСК).....	71
Важова Е.В. ЖАНРОВЫЕ МОТИВЫ В ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ В. П. ЧУКУЕВА.....	75
Дроздова С.А. СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РЕФ- ЛЕКСИИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ ТАМОЖЕН- НЫХ ОРГАНОВ.....	76
Симонова А.Н. ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ В ПРОЗЕ А. КА- БАКОВА.....	82
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ	
Айзман Н.И., Дмитриева Н.В. ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ГРУППОВЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НА ФОРМИРОВА- НИЕ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ.....	87
Дмитриева Н.В., Айзман Н.И. РЕФОРМИРОВАНИЕ ИНТРОЕКТА У ЖЕНЩИН С ПРОБЛЕМАМИ В ОБЛАСТИ ПСИХОСЕКСУАЛЬ- НОГО ЗДОРОВЬЯ.....	90
Латюшин В.В., Базелюк В.В., Мусатов В.В. РЕЙТИНГОВАЯ ОЦЕНКА ГРАНТОСОИСКАТЕЛЬ- СКОЙ И ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	93
Халикова В.В. ОТЛИЧИЕ ПОЗИЦИЙ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ У ДЕТЕЙ С ВЫРАЖЕННОЙ И НЕ- ВЫРАЖЕННОЙ СУБЪЕКТНОСТЬЮ.....	95
Логинова И.О. ХРОНОТОПИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖИЗ- НЕННОГО САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА.....	98
Медведев И.Ф. ПОНЯТИЕ САМООБРАЗОВАНИЯ В ОТНОШЕНИЯХ С РОДСТВЕННЫМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ ПОНЯ- ТИЯМИ.....	103
Наймушина О.Э., Стариченко Б.Е. ИЗМЕРЕНИЕ УРОВНЯ УСВОЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ ЗНАНИЙ ПО ФИЗИКЕ НА ОСНОВЕ МНОГОФАК- ТОРНОЙ ОЦЕНКИ СЛОЖНОСТИ КОНТРОЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ.....	106
Шитулин Н.И., Майдунов С.А. РАЗВИТИЕ ОТКРЫТОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРА-	

ЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО КОЛ- ЛЕДЖА.....	109
Долгов А.С. ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ МОБИЛИЗАЦИИ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	113
Вергунов Е.Г. ОСОБЕННОСТИ РЕАКЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ, ОБЩИЕ В 4-Х И 6-Х КЛАССАХ, В РАЗЛИЧНЫХ МОДЕЛЯХ РЕФЛЕКСОМЕТРИИ.....	116
Харин Д.В., Фетисов Г.М., Чухрова М.Г., Гафаров В.В. ФЕНОМЕН ЛИДЕРСТВА И ЕГО ПСИХОФИЗИОЛО- ГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ.....	122
Шаромова В.С. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕ- НИЮ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	124
Вергунов Е.Г., Николаева Е.И. ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В КАЧЕСТВЕННОМ АНАЛИЗЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ТАЙМ-ТЕСТА.....	128
Хаснулин В.И., Гафаров В.В., Чухрова М.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПУТЕМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЖИЗ- НЕОБЕСПЕЧЕНИЯ В СИБИРИ.....	131
Ветерок Е.В. ОСОБЕННОСТИ СЕНСОМОТОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ИЗМЕНЕННОЙ СЕКСУАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИЕЙ.....	136
Лопуха А.Д., Лопуха Т.Л. ТЕХНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ.....	138
Баяндин Д.В. УГЛУБЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ- РУЮЩИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ СИСТЕМ.....	142
Жарикова Л.И. ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВА- НИЕ».....	146
Урбанская М.В. ПРОСТРАНСТВЕННО-СРЕДОВАЯ МОДЕЛЬ ПРЕД- ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	150
Лактионова С.В., Ольховикова Г.Н. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ-СИРОТ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИО- НАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	153
Латюшин В.В., Шульгина Т.А. ХАРАКТЕРИСТИКА И ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕ- НИЯ МОДЕЛИ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРО- ФЕССОРСКО-РЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	158
Зеленский А.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМА- ТИКИ СПЕЦИАЛЬНО СКОНСТРУИРОВАННЫХ НЕ- КОРРЕКТНЫХ ОПРЕДЕЛЕНИЙ И РЕШЕНИЙ.....	159
Левченко О.Ю. РОЛЬ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В САМООБРАЗОВА- ТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕКАБРИСТОВ В ПЕРИОД ИХ ПРЕБЫВАНИЯ В БАЙКАЛЕ.....	162
Кривых С.В., Кузина Н.Н. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕ- НИЕ СОЗДАНИЯ МОЛОДЕЖНОГО КАМПУСА ДЛЯ ВЫПУСКНИКОВ-СИРОТ.....	166
Никитин И.В. МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ПОСТРОЕНИЮ КУЛЬТУРЫ ОТНОШЕНИЙ В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГ- РЕБЕНОК» НА ОПЫТЕ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....	169

Кольева Н.С. ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК КЛЮЧЕВОЙ СПОСОБНОСТИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ.....172	Сидоров С.В. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОКОРРЕКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ.....218	Нестерова С.Б. ВЫРАЖЕННОСТЬ ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ХАРАКТЕРЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА.....270
Горбанева Л.В. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ.....174	Попова И.С. СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ИНИЦИАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НЕКОММЕРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ...220	Козина О.В., Майер А.А. АКТИВИЗАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ФАСИЛИТИРУЮЩЕГО ОБЩЕНИЯ.....272
Козлова Е.В., Ворстер А.В. СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....178	Гладышев А.Н. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ ВУЗА ЭЛЕКТРОННЫМ МОДЕЛИРОВАНИЕМ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ.....222	Циулина М.В. МОДЕЛЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ.....276
Сидоров С.В. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЦЕЛОСТНОСТИ РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ.....182	Чухрова М.Г., Бадырғы И.О., Ударцева Т.Л., Монгуш Ч.К., Гафаров В.В. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ АЛКОГОЛИЗМА СРЕДИ КОРЕННОГО НАСЕЛЕНИЯ С УЧЕТОМ КУЛЬТУРАЛЬНЫХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ.....225	Пилипец Л.В. ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ В БАЗОВОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ СОФИЗМОВ И ПАРАДОКСОВ.....278
Маркина Ю.А. РЕЛИГИОЗНЫЕ ИЗМЕНЕННЫЕ СОСТОЯНИЯ СОЗНАНИЯ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ...184	Яворович К.Н. ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ПОСРЕДСТВОМ ИМАГОТЕРАПИИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....228	Шумакова О.А. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ФЕНОМЕНА ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ.....281
Ханцева Г.Г., Шубина Л.В. ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕНИТЕНЦИАРНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....187	Александрова Н.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИДЕОКРАТИИ В СТАНОВЛЕНИИ ПРАВОВОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ.....230	Павлова И.Ю. МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....284
Саламин Е.Е., Изабеков З.А., Миханев В.И., Скупченко Е.А., ПРОЦЕСС СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ВОЛЕВОЙ АКТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....189	Герьянская Н.О. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....234	Васягина Н.Н. МАТЬ КАК СУБЪЕКТ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА.....286
Бокова О.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....191	Мамедова Н.А., Гафаров В.В. ЦВЕТОВЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕРеплетении с ЗАЩИТНЫМИ МЕХАНИЗМАМИ ПСИХИКИ.....236	Карнаух Е.Е. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ.....289
Крутский А.Н., Косихина О.С. ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПАКЕТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ.....193	Осекова О.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПАЛЬЦЕВЫЕ ДЕРМАТОГЛИФЫ КАК ЧАСТНЫЕ АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ.....239	АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....293
Платонова Н.А., Платонов В.Н. ДИАГНОСТИКА ВОСПИТАННОСТИ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ.....195	Порфирьев В.А., Тюрин А.А. ПОТРЕБЛЕНИЕ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОЙ ДИЗАДАПТАЦИИ И У КУРСАНОВ ВОЕННОГО УЧИЛИЩА.....241	АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ.....300
Барышникова Н.Г., Тырина М.П. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....198	Бухтиярова Е.В., Тюрин А.А., Порфирьев В.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ПСИХИЧЕСКОЙ ДИЗАДАПТАЦИИ И ПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ.....243	ИНФОРМАЦИЯ.....300
Можаров М.С. ИНТЕГРАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ.....201	Опенко Т.Г., Корепанов С.В. МЕДИКО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ОНКОЛОГИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИИ НА ТЕРРИТОРИЯХ СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО РЕГИОНА РОССИИ.....246	
Салмин С.В. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА.....203	Корепанов С.В., Опенко Т.Г. ЗАБОЛЕВАЕМОСТЬ И СМЕРТНОСТЬ ОТ РАКА ШЕЙКИ МАТКИ НА АЛТАЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ.....250	
Шалова С.Ю. СИСТЕМНО-ОРИЕНТАЦИОННЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА.....204	Дунаевская Э.Б. ФАКТОРЫ РИСКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ КОРРЕКЦИОННЫХ КЛАССОВ (НА ПРИМЕРЕ УЧИТЕЛЕЙ ПРОВИНЦИАЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ).....254	
Попова Н.Б. КЛАССИФИКАЦИЯ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ.....207	Петренко Н.В. ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ.....256	
Ройтблат О.В. ФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СРЕДСТВАМИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....211	Шашишкова Е.О., Петровская Т.Ю. К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ЧАСТОТЫ НАРУШЕНИЯ ГРАНИЦ «Я», СТЕПЕНИ ВЫРАЖЕННОСТИ НАРЦИССИЧЕСКИХ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ И СТАТУСЕ ЕЕ ИДЕНТИЧНОСТИ.....259	
Назаров С.В. ИЗМЕНЕНИЯ В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ.....214	Шашишкова О.А., Шашишкова Е.О. НАРЦИССИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ОБРАЗУЮЩИЕ КОНТИНУУМА ПЕРЕХОДНЫХ ФОРМ СУЩЕСТВОВАНИЯ «ГРАНИЦ Я».....265	
Ханцева Г.Г. СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ОСУЖДЕННЫМ КАК УСЛОВИЕ ПРОЦЕССА ИХ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ.....216		

FILOLOGY. ARTS STADIES

<i>Sidorov V.A.</i> THE SAVING TRADITIONAL LIVING HOUSES WITH ACCOUNT OF LIFE STYLE IN HIGH DENSITY TO- KYO HOUSING CONDITIONS.....	6
<i>Legenkina V.I.</i> TOPONYMIC SYSTEM AS THE OBJECT OF INTER- LANGUAGE BORROWING.....	8
<i>Romanova E.G., Chartchenko E.V.</i> THE LITERATURE AND MEDICINE – ASPECTS OF INTERACTION. EXPERIMENT THE INTERDISCIPLI- NARY EDUCATIONAL METHODOICAL TEXT- BOOK.....	10
<i>Kirichenko Ye.A.</i> THE FORMATION OF THE LINGUASOCIOCULTURAL COMPETENCE OF A MULTICULTURAL LANGUAGE PERSONALITY WITH HELP OF CULTURAL TEXTS.....	12
<i>Sinelnikova O.V.</i> RODION SHCHEDRIN GENRE EXPERIMENTS AND VARIATIONS ON THE AUTOR'S STYLE.....	14
<i>Nikroshkina S.V.</i> EXPERIMENTAL RESEARCH OF UNIVERSAL SOUND SYMBOLISM (ON THE MATERIAL OF THE ARME- NIAN AND THE ENGLISH LANGUAGES).....	17
<i>Barmin V.V.</i> PRESERVATION SPIRITUAL HERITAGE OF RUS- SIAN-GERMAN WHO LIVES IN THE WESTERN TER- RITORY OF SIBERIA.....	21
<i>Dyachkova E.G.</i> ARCHITECTURAL GRAPHIC ARTS OF XVIII – BE- GINNING OF XX CENTUNIES IN RUSSIA.....	23
<i>Sezyova N.I.</i> RUGS PRODUCTION OF TYUMEN XVII – XX CEN- TURIES.....	26
<i>Vlavatskaya M.V.</i> COMBINATORIAL SEMASIOLOGY (SEMANTICS AND COLLOCABILITY OF WORDS).....	29
<i>Shemetova T.G.</i> «THE SCIENCE-FICTION NOVEL» ABOUT PUSHKIN: FEATURES OF THE FICTION NARRATION IN THE COURSE OF DECONSTRUCTION OF MYTH.....	34
<i>Mokhova E.K.</i> METAPHOR IN POLITICAL DISCOURSE PRESIDENT HUGO CHÁVEZ.....	37
<i>Chaptykova Yu.I.</i> THE THEME OF THE GREAT PATRIOTIC WAR IN THE I.KOSTYAKOV'S NOVEL «SILK WAIST- BAND».....	39
<i>Odonchimeg T.</i> EKSPERIMENTALNOE STUDY OCCASIONAL VER- BALIZATION EMOTIONS FLASH MONGOLIAN YAZYKA.....	42
<i>Silchenko E.V.</i> PROGNOSTIC POTENTIAL OF METAPHOR: SETTING OF THE PROBLEM.....	44
<i>Kozina O., Yashchenko N.</i> INTEGRATIONPROCESS IN ORGANIZATION OF SELF-CARRYING EDUCATIONAL ACTIVITY AND COMMUNICATIONAL COMPETENCE OF STY- DENTS.....	48
<i>Vladimirskaya L.M., Shenkneht T.V.</i> THE DIAGNOSED FUNCTION OF THE COMMUNICA- TIVE SPACE IN THE LINGUISTIC PROGNOSIS (ON THE BASIS OF THE PERSONAL NAMES).....	51
<i>Yashchenko N.</i> ORGANIZATION OF SELF-CARRYING EDU- CATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS AS THE BASIS OF ORGANIZATION OF EDUCATION IN MODERN WORLD CONDITIONS.....	54

<i>Merkulova E.N.</i> REALIZATION OF SEMIOSPHERE «CONFIDENCE» THROUGH INTERSUBJECTIVE RELATIONS IN DE- TECTIVE DISCOURSE.....	57
<i>Razzamazova O.V.</i> FUNCTIONAL-SEMANTIC FIELD OF LINGUISTIC MEANS OF ANTICIPATING OF CAUSAL CON- NECTION IN MODERN GERMAN LANGUAGE.....	59
<i>Rylova E.</i> ANIMATENESS LAKE AN SEMIOTIC STRUC- TURE.....	63
<i>Kozina O.V.</i> INTEGRATION PROCESS IN THE INDEPENDENT TRAINING OF COGNITIVE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS.....	64
<i>Ubushieva B.E.</i> THE MOUNTAINOUS TERRAIN IN KALMYK FOLK SONG IN THE LIGHT OF LANGUAGE.....	68
<i>An S.A., Voronin S.N.</i> CALLIGRAPHY AS A WAY OF GAINING NATIONAL IDENTITY IN THE MODERNIZATION OF CULTURE IN THE XX CENTURY.....	69
<i>Kreydun Y.A.</i> BY THE THEORETICAL RECONSTRUCTION PLAN- NING STRUCTURE CENTRAL MISSIONARY MILL IN S. ULALE (MODERN GORNO-ALTAISK).....	71
<i>Vazhova E.V.</i> GENRE MOTIFS IN LANDSCAPE PAINTING V.P. CHU- KUEVA.....	75
<i>Drozдова S.A.</i> STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL FOR REFLEC- TION OF IDENTITY IN CUSTOMS AGENCY WORK- ERS.....	76
<i>Simonova A.N.</i> PHILOLOGICAL REFLECTION IN PROSE OF A. KA- BAKOV.....	82
PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY	
<i>Ayzman N.I., Dmitrieva N.V.</i> INFLUENCE OF INDIVIDUAL AND GROUP PSYCHO- LOGICAL MEANS ON FORMATION OF PERSONAL PSYCHOSEXUALITY.....	87
<i>Dmitrieva N.V., Ayzman N.I.</i> REFORMING OF INTROECT AT WOMEN WITH PROBLEMS IN PSYCHOSEXUAL HEALTH.....	90
<i>Latushin V.V., Bazeluk V.V., Musatov V.V.</i> RATING ASSESSMENT OF GRANT SEEKING ACTI- VITY AND INVENTIVE DEVELOPMENT.....	93
<i>Khalikova V.V.</i> THE DIFFERENCE OF POSITIONS OF CHILDREN WITH EXPRESSED AND UNEXPRESSED SUBJECTIV- ITY IN CHILD-AND-PARENTS' RELATIONS.....	95
<i>Loginova I.O.</i> THE CHRONOTOPICAL CHARACTERISTICS OF HU- MAN VITAL SELF-FULFILLMENT.....	98
<i>Medvedev I.F.</i> THE IDEA OF SELF-EDUCATION IN RELATIONSHIP WITH KINDRED PEDAGOGICAL NOTIONS.....	103
<i>Naimushina O.E., Starichenko B.E.</i> MEASURING THE MASTERING LEVEL OF PHYSICAL KNOWLEDGE COMPONENTS BASED ON MULTI- FACTOR EVALUATION OF CHECKING TASKS COM- PLEXITY.....	106
<i>Shipulin N.I., Maidurov S.A.</i> DEVELOPMENT OF INFORMATIONAL EDUCA- TIONAL ENVIRONMENT OF MODERN COL- LEGE.....	109

<i>Dolgov A.S.</i> TECHNOLOGIES OF SOCIAL MOBILIZATION IN IM- PROVEMENT QUALITY OF PROFESSIONAL TRAIN- ING OF STUDENTS OF LEGAL SPECIALITIES.....	113
<i>Vergunov E.G.</i> THE SCHOOLCHILDREN'S REACTIONS FEATURES, COMMON IN THE 4 TH AND 6 TH GRADES, IN THE DI- FERENT REFLEXOMETER MODELS.....	116
<i>Charin D.V., Fetisov G.M., Chuckrova M.G., Gafarov V.V.</i> PHENOMENON OF LEADERSHIP AND ITS PSYCHO- PHYSIOLOGICAL CONNECTIONS.....	122
<i>Sharomova V.S.</i> MOTIVATION TO TRAINING TO READING OF CHIL- DREN WITH SPEECH INFRINGEMENT.....	124
<i>Vergounov E.G., Nikolaeva E.I.</i> THE APPLICATION VISUALIZATION METHODS EX- PERIENCE IN THE QUALITATIVE TIME-TEST RE- SULTS ANALYSIS.....	128
<i>Chasnulin V.I., Gafarov V.V., Chuckrova M.G.</i> THE FORMATION OF HEALTHY LIFE STYLE THROUGH THE LIFE-SUPPORT PERFECTION IN SI- BERIA.....	131
<i>Veterok E.V.</i> FEATURES MOTIVE OF INTEGRATION AT TEENAG- ERS WITH THE CHANGED SEXUAL ORIENTA- TION.....	136
<i>Lopoukha A.D., Lopoukha T.L.</i> TECHNOLOGIES MODERN EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS OF IMPROVING.....	138
<i>Bayandin D.V.</i> ACTIVITY APPROACH INTENSIFICATION FOR TU- TORING TO PHYSICS BY MEANS OF SIMULATING COMPUTER ENVIRONMENTS.....	142
<i>Zharikova L.I.</i> CONCEPT GENESIS “CONTINUOUS FORMA- TION”.....	146
<i>Urbanskaja M.V.</i> SPATIAL-ENVIRONMENTAL MODEL OF BEFORE SCHOOL EDUCATION.....	150
<i>Laktionova S.V., Ol'hovikova G.N.</i> FORMATION OF SOCIAL BEHAVIOR OF STUDENTS ORPHANS AGENCIES VOCATIONAL EDUCA- TION.....	153
<i>Latyushin V.V., Shulgina T.A.</i> CHARACTERISTICS AND SPECIFIC FEATURES OF APPLYING THE MODEL OF RATING SYSTEM OF AS- SESSING THE QUALITY OF SCIENTIFIC RESEARCH AND SCIENTIFIC METHODOLOGICAL RESEARCH ACTIVITIES OF THE HIGHER PEDAGOGICAL SCHOOL FACULTY.....	158
<i>Zelenski A.S.</i> USE IN TEACHING OF MATHEMATICS SPECIALLY DESIGNED INCORRECTLY DEFINED AND DECIS- SIONS.....	159
<i>Levchenko O.Yu.</i> ROLE OF FOREIGN LANGUAGES IN THE SELF- EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE DECEMBRISTS IN THE PERIOD OF THEIR STAY IN ZABAİKALYE.....	162
<i>Krivykh S.V., Kuzina N.N.</i> ORGANIZATIONAL-METHODOICAL SUPPORT OF DE- VELOPMENT THE YOUTH CAMPUS FOR GRADU- ATES ORPHANS.....	166
<i>Nikitin I.V.</i> MODEL STUDY OF TEACHERS CONSTRUCTION CULTURE RELATIONS IN THE SYSTEM "THE TEACHER-CHILD" EXPERIENCE IN TRAINING.....	169
<i>Kolyeva N.S.</i> THE PROCESS OF INFORMATION COMPETENCE FORMATION AS THE MAIN ABILITY OF COMPETI- TIVENESS PERSON.....	172

Contents

<i>Gorbanyeva L.V.</i> DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CREATIVENESS OF FUTURE PHYSICISTS TEACHERS.....174	<i>Gladyshev A.N.</i> THE PERFECTION OF EDUCATIONAL PROCESS OF UNIVERSITY STUDENTS BY ELECTRONIC MOD- ELLING OF CONTEST OF EDUCATIONAL DISCI- PLINE.....222	<i>Tsiulina M.V.</i> MODEL OF PATRIOTIC UPBRINGING OF YOUTH IN THE CONDITIONS OF MODERN SCHOOL.....276
<i>Kozlova E.V., Vorster A.V.</i> SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF THE PRE- SCHOOL-AGE CHILDREN.....178	<i>Chukhrova M.G., Badyrgy I.O., Udartseva T.L., Mongush Ch.K., Gafarov V.V.</i> MAINSTREAMS OF THE ALCOHOLISM PROPHY- LAXYS AMONG THE INDIGENOUS POPULATION IN VIEW OF THEIR CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES.....225	<i>Pilipez L.V.</i> PROBLEM TEACHING IN PHYSICS AT SCHOOL BAS- ING ON SOPHISMS AND PARADOXES.....278
<i>Sidorov S.V.</i> ENSURING THE INTEGRITY OF DEVELOPING THE EDUCATIONAL SYSTEM IN RURAL SCHOOL.....182	<i>Yavorovich K.N.</i> INCREASE OF THE SOCIAL ADAPTATION LEVEL IN YOUNGER SCHOOLBOYS WITH HEARING DISOR- DER BY MEANS OF IMAGOTHERAPY IN CONDI- TIONS OF SPECIAL EDUCATIONAL ESTABLISH- MENT.....230	<i>Shumakova O.A.</i> METHODOLOGICAL STRATEGIES OF THE PSYCHO- LOGICAL OF THE EXAMINATIONS OF THE PHE- NOMENON OF THE INNOVATION CULTURE.....281
<i>Markina Y.</i> THE RELIGIOUS ALTERED STATES OF CON- SCIOUSNESS: PSYCHOLINGUISTIC ASPECT.....184	<i>Alexandrova N.A.</i> PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF IDEOCRACY IN BECOMING LEGAL STATEHOOD.....234	<i>Pavlova I.Y.</i> THE MODEL ANALYSIS AS A METHOD IN THE PEDAGOGIC RESEARCHES.....284
<i>Hantseva G.G., Shubina L.V.</i> THE PECULIARITIES OF THE CONTENTS OF EDU- CATIONAL PROCESS IN PENITENTIARY ESTAB- LISHMENTS.....187	<i>Gheryanskaya N.O.</i> PSYCHOLOGICAL TEACHER HEALTH IN MODER- NITY EDUCATIONAL CONDITIONS.....236	<i>Vasyagina N.N.</i> MOTHER AS A SUBJECT OF THE SOCIO-CULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....286
<i>Salamin E.E., Izabekov Z.A., Mihanev V.I., Skupchenko E.A.</i> PROCESS OF IMPROVING INDIVIDUAL STYLE VO- LITIONAL ACTIVITY TECHNICAL HIGH SCHOOL STUDENTS.....189	<i>Mamedova N.A., Gafarov V.V.</i> COLOR PREFERENCES OF THE PERSON IN THE IN- TERLACING WITH PROTECTIVE MECHANISMS OF MENTALITY.....239	<i>Karnaikh I.E.</i> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASIS IN- TERSUBJECT CONNECTIONS.....289
<i>Bokova O.A.</i> THEORETICAL BASES OF THE PROGRAM PSYCHO- LOGICAL SUPPORT IN ESTABLISHMENTS OF AVER- AGE VOCATIONAL TRAINING IN THE CONDITIONS OF THE OPEN EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....191	<i>Osekova O.V.</i> PSYCHOLOGICAL FEATURES AND FINGER DER- MATOGLYPHS AS PARTICULAR ASPECTS OF INDI- VIDUALITY.....241	ABSTRACTS OF THE ARTICLES IN ENGLISH.....293
<i>Krutskey A.N., Kosikhina O.S.</i> PSYCHODIDACTIAL BATCH TECHNOLOGIES OF TRAINING.....193	<i>Porphyryev V.A., Tyurin A.A.</i> DRUGS CONSUMPTION AS DISPLAY MENTAL DY- SADAPTATION IN CADETS OF MILITARY SCHOOL.....243	ALPHABETICAL INDEX.....300
<i>Platonova N.A., Platonov V.N.</i> THE DIAGNOSTICS OF INTERETHNIC TOLERANCE BREEDING OF SCHOOLCHILDREN AND STU- DENTS.....195	<i>Buchtovayrova E.V., Tyurin A.A.</i> <i>Porphyryev V.A.</i> PRINCIPLES OF PROPHYLAXYS AND CORRECTION OF MENTAL DYSADAPTATION AND CONSUMPTION DRUGS AMONG YOUTH.....246	THE INFORMATION FOR AUTORS...300
<i>Barushnikova N.G., Tyrina M.P.</i> THE CULTURALUROLOGICAL BASES OF SCIEN- TIFICALLY-METHODICAL SUPPORT OF DEVELOP- MENT OF THE MUNICIPAL EDUCATION SYS- TEM.....198	<i>Openko T.G., Korepanov S.V.</i> ECOLOGICAL PRECONDITIONS OF THE ON- COLOGICAL PATHOLOGY IN TERRITORIES OF NORTHEAST REGION OF RUSSIA.....250	
<i>Mozharov M.S.</i> INTEGRATIVE ACTIVITY OF THE TEACHER OF COMPUTER SCIENCE IN SOCIAL-CULTURAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS.....201	<i>Korepanov S.V., Openko T.G.</i> MORBIDITY AND MORTALITY RATE FROM CAN- CER OF THE CERVIX UTERI IN ALTAY AS THE RE- FLECTION OF THE ECOLOGICAL SITUATION.....254	
<i>Salmin S.V.</i> TECHNOLOGICAL FEATURES OF FORMATION OF THE HEALTHY WAY OF LIFE IN THE COURSE OF MARKETING ACTIVITY OF HIGH SCHOOL.....203	<i>Dunayevskaja E.B.</i> RISK FACTORS OF THE PROFESSIONAL DEVELOP- MENT OF CORRECTION CLASS'S TEACHERS (ON THE EXAMPLE OF THE PROVINCIAL SECONDARY SCHOOL).....256	
<i>Shalov S.Y.</i> SYSTEM-ORIENTATIONAL APPROACH TO THE ANALYSIS OF SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL CREA- TIVITY.....204	<i>Petrenko N.V.</i> INFLUENCE OF PHYSICAL DEVELOPMENT ON PER- SONAL QUALITIES OF PUPILS OF CHILDREN'S HOMES.....259	
<i>Popova N.B.</i> CLASSIFICATION OF DRUGS IN SYSTEM A GOOD DEVELOPMENTAL EDUCATION.....207	<i>Shamshikova E.O., Petrovskaya T.Y.</i> ON THE RELATIONSHIP OF FREQUENCY EN- CROACHMENTS "I", THE DEGREE OF NARCISSISTIC PERSONALITY TRAITS AND STATUS OF ITS IDEN- TICAL.....265	
<i>Rojtblat O.V.</i> FORMAL ADULT EDUCATION IN A SYSTEM OF THE RAISING THE LEVEL OF ONE'S SKILL BY MEANS OF INFORMAL EDUCATION.....211	<i>Shamshikova O.A., Shamshikova E.O.</i> NARCISSISTIC MANIFESTATION OF PERSONALITY HOW THE CONTINUUM OF TRANSITIONAL FORMS OF EXISTENCE "BORDER I".....270	
<i>Nazarov S.V.</i> CHANGING IN VALUATION OF EDUCATION QUAL- ITY: MODERN TRENDS.....214	<i>Nesterova S.B.</i> SEVERE TEMPERAMENTALNOY COMPONENT IN A PERSON'S CHARACTER ADOLESCENTS.....272	
<i>Hantseva G.G.</i> THE ESSENTIALS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDA- GOGICAL ASSISTANCE THE TO CONVICTED AS PRECONDITION OF THEIR REGOCVALIZING.....216	<i>Kozina O.V., Mayer A.A.</i> ACTIVIZATION OF COMMUNICATIVE COMPE- TENCE SPEAKING ANOTHER LANGUAGE IN THE FACILITATIVE INTERACTION.....276	
<i>Sidorov S.V.</i> ORGANIZATION OF SELF-CORRECTION OF PEDA- GOGICAL ACTIVITIES IN TERMS OF RURAL SCHOOL.....218		
<i>Popova I.S.</i> SUBJECT-ACTIVITY APPROACH TO DEVELOPMENT INITIATIVES OF STUDENTS IN A NON-PROFIT OR- GANIZATION.....220		

Раздел 1

ФИЛОЛОГИЯ.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ведущие эксперты раздела:

ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул)
ТАТЬЯНА ПЕТРОВНА ШАСТИНА - кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ – доктор искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

УДК 711.424 (520)

В.А. Сидоров, канд. арх., проф. АГУ. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: fda_sidorov@mail.ru

СОХРАНЕНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ ЖИЛЫХ ДОМОВ С УЧЕТОМ ОБРАЗА ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ ПЛОТНОЙ ЗАСТРОЙКИ ТОКИО

Проектирование в условиях переуплотненной застройки в Токио рассматривается с учетом социальных, образных предпочтений семей, пространственно-планировочных, функциональных особенностей жилища и жизнедеятельности (образа жизни семей в доме). Сохранение традиционных вариантов, позволит лучше решать вопросы строительства жилища при высокой плотности застройки.

Ключевые слова: образы домов, архитектурные стили, типы жизнедеятельности, трансформации дома, плотность застройки.

В существующей застройке нижнего города Токио традиционные жилые здания плотно группируются. Тем не менее, можно выделить три типа по образу домов, кроме не применяемых внешне открытого и развиваемого:

ПРОСТРАНСТВЕННЫЙ (свободный внутри), наиболее популярный образный тип характеризуется внешней закрытостью;

ОРГАНИЧНЫЙ, взаимосвязанный с природой образный тип, часто предпочитается семьями, однако в нижнем городе Токио его трудно реализовать, так как естественная природа в застройке или отсутствует, или представляет редкие мини-садики, которые не являются окружением дома, а сами включаются внутрь домов в виде «зеленых комнат». Поэтому внешний образ дома с внутренним мини-садом так же, как и у первого типа, пространственный закрытый, и взаимосвязь с природой реализуется практически только во внутренней планировке за счет взаимосвязи всех или большинства помещений с внутренней «зеленой комнатой»;

СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЙ (по функциям) образный тип дома, часто встречается в нижнем городе в виде домов с магазином, домов с мастерской, кафе, студией и другими помещениями. Специализированные функции, как правило, определяют образ и планировку первого этажа; 2 или 2 и 3 этажи занимают собственно жилые помещения. Функционально-образный акцент несет первый этаж, который может быть большей высоты и более открытым в сторону улицы.

Поэтому типологию традиционного жилища по образу для нижнего города Токио формируется только из двух вариантов: закрытый пространственный (внутри или с мини садом) и специализированный.

Стиль домов нижнего города, как уже отмечалось, имелся трех вариантов: смешанный, традиционный, современный.

Характерные изначальные семь социальных типов образа жизни семей с определенной частотой их выбора дали воз-

можность сгруппировать четыре варианта: любительско-досуговый, семейно-бытовой, профессионально-деловой, хозяйственный (рисунок 1).

Из трех вариантов развития образа жизни семей, при невозможности расширения объема дома, осталось два: разделение и уменьшение жилища.

По формам взаимодействия семьи в жилище, поскольку больших общесемейных пространств не выбиралось, так же осталось два варианта: с семейно-групповыми пространствами, с индивидуальными пространствами.

Эти ограничения определяют намного меньшее количество вариантов. Кроме этого в условиях нижнего города Токио имеется еще большее ограничение - отражение социальных характеристик во внешнем решении фасадов и участков трудно достижимо, поскольку очень плотная застройка не позволяет реализовать различные композиции, а стремление к изолированности определяет стереотипные решения: высокие ограды; систему различных экранов, скрывающих остекленные раздвижные стены; крыши, далеко выступающие для заглубления и затенения фасадов. Фасады по этим же причинам, как правило, плоские, узкие, затеснены соседними домами. Боковые фасады домов отстоят друг от друга на 1-1,5 м, иногда менее 0,5 м, что делает невозможным не только обзирать их, но и пройти между ними. Обратные фасады также, не доступны для обзора, поскольку обращены в глубину застройки блока, группы индивидуальных домов. Индивидуальные участки в нижнем городе в 50-100 кв. м на 60-90% занимаются собственными домами, что превращает их в сплошную застройку городскими домами *таун-хаус* только с одним обзриваемым фасадом (рисунок 2).



Рисунок 1. Описательная модель типологии традиционного японского жилища (на примере Токио)

Поэтому в условиях нижнего города типология социально - образная - стилевая трансформируется в образно - стилевую, соединяя отмеченные 2 типа образа и 3 типа стиля, и имеет в совокупности всего 6(2x3) вариантов, характеризующих только внешнее решение и по существу только один входной фасад.

В перспективе добавление к данной типологии других социальных характеристик, будет возможно с увеличением индивидуальных участков традиционного жилища до 180-200 м², по рекомендациям муниципалитета Токио [1].

С учетом этих обстоятельств и постоянных усилий в их разрешении, застройка из отдельно стоящих домов и групп их переуплотненных компоновок *таун-хаус* в нижнем городе Токио признается оптимальной, так как включила опыт, накопленный по использованию структурных канонических модульных элементов:

- *татами* - модуль пространства планировки, каркаса, площади полов, высоты стен, территории участка и всех жиз-

ненных процессов в жилище, все другие элементы кратны *татами*;

- *тясицу* - традиционное пространство, павильон в саду или комната для чайной церемонии *тяноу*, она же гостиная, парадная или жилая;

- *токонома* - декоративная ниша красоты на северной стороне главной комнаты для размещения божества дома, свитка, живописи или вазы;

- *осиирэ* - различные внутренние ниши-шкафы во всех комнатах;

- *сударэ, косидо* - ограды, проницаемые, плетеные или решетчатые;

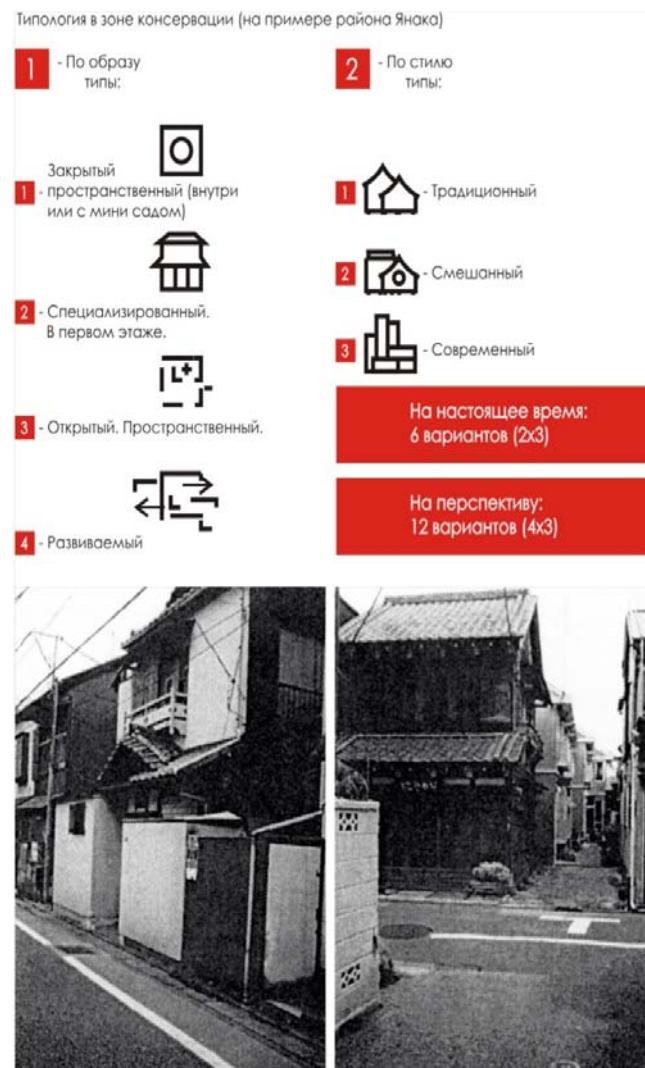


Рисунок 2. Типология традиционного жилища в центре Токио. Существующие изолированные специализированные (с магазином) жилые дома в районе Янака (часть нижнего города).

- *сёдзи, фусума* - фасадные и внутренние перегородки, ширмы *бёбу*;

- разноуровневые полы в жилых и подсобных помещениях жилища;

- *энгава* - веранда под навесом вокруг жилого пространства;

- мини-дворик внутри традиционного жилища;

- перестроение примерно через каждые 16-20 лет.

Невозможность сохранить эти особые черты даже в удачных многоэтажных комплексах [2] убеждает японских архитекторов, что только в традиционных домах через повторение - возобновление максимально возможно сохранить канонические типы жилища, приемы, элементы и развить их в современном индивидуальном жилищном строительстве, что в целом обогатит жилищную теорию и практику

Библиографический список

1. The Tokyo Metropolitan Housing Master Plan. Simul Int. Inc. - Tokyo, 1992.
2. Urban Renewal Project for Akabane Station West Area (HUDC). - Tokyo, 1996.

Статья поступила в редакцию 17.11.09

УДК 801.311

В.И. Легенкина, асс. Амурского государственного гуманитарно - педагогического университета,
г. Комсомольск-на-Амуре, E-mail: legenkinavi@mail.ru

ТОПОНИМИЧЕСКАЯ СИСТЕМА КАК ОБЪЕКТ МЕЖЪЯЗЫКОВОГО ЗАИМСТВОВАНИЯ

В работе даётся обоснование необходимости сохранения системности иноязычной топонимии при её заимствовании и разрабатывается ряд практических рекомендаций для достижения этой цели.

Ключевые слова: межъязыковое заимствование, топоним, топонимическая система, территориальный и языковой признаки топонимической системы, топонимические модели.

Проблема передачи иноязычных топонимов существует с момента появления первых межъязыковых контактов. Самые древние топонимические заимствования производились на «слух», то есть без опоры на письменный образ слова. В результате облик имени сильно искажался, поскольку всецело зависел от его восприятия и произношения носителями принимающего языка. Так, например, известно, что при Иване Грозном Стокгольм называли *Стекольна*, или при Петре I Амстердам передавали как *Астрадам*.

С широким распространением письменности, а затем и книгопечатания, начинается, с одной стороны, приближение устных заимствований к их исходному написанию, но, с другой стороны, появляются письменные заимствования, сделанные без учёта произношения географического названия в языке-источнике. Это, как правило, топонимы отдалённых территорий, с которыми не было непосредственного контакта. В частности, подобным образом передавались английские наименования: *Лондон (London)*, *Гулль (Hull)*, *Лейсестер (Leicester)*, *Гастингс (Hastings)*, *Виндзор (Windsor)*, *Стафффорд (Stafford)* и др.

Таким образом, намечаются две основные тенденции в практике передачи иноязычных географических названий с ориентацией либо на произношение слова в языке-источнике, либо на его исходную графическую форму. Однако выбор способа передачи всецело зависел от переводчика, поскольку какие-либо правила или указания относительно заимствования иноязычных топонимов ещё не были выработаны. Как справедливо замечает А. В. Суперанская, «системность могла прийти лишь спустя некоторое время после того, как началось массовое заимствование, ибо обобщения возможны только на основе анализа значительного материала при оценке различных способов написания и произношения заимствований различных типов» [1, с. 167]. Таким периодом «аккумуляции материала», по мнению исследователя, является XVIII век. Именно тогда выходят первые труды, посвящённые вопросам русской орфографии, авторы которых затрагивают и проблемы написания иностранных слов.

Поиск путей передачи иноязычных заимствований продолжается и в XIX веке. Вследствие столкновения различных точек зрения появляются многочисленные варианты передачи собственных имён, в том числе и географических названий, что совершенно неприемлемо для картографии, которая требует ясного, однозначного наименования для каждого объекта, нанесённого на карту.

Потребность в выработке единых, обязательных для всех ведомств и учреждений страны принципов и правил передачи географических названий обусловила создание в 1904 году при Русском географическом обществе специальной комиссии, в задачи которой входило упорядочение написания топонимов. В её работе участвовали такие видные специалисты в области языка, как А. А. Шахматов, И. А. Бодуэн де Куртэнэ, И. Г. Рамsted, А. Д. Руднев и др. К сожалению, комиссии так и не удалось провести свои разработки в жизнь в связи с революционными событиями в стране.

Однако проблему необходимо было решать, и решать на государственном уровне, поскольку разноречивой в передаче иноязычных географических названий затруднял работу транспортных служб, почтовой связи, прессы и других средств коммуникации. Поэтому в 30-е гг. создаётся Главное управление геодезии и картографии, которое разрабатывает инструкции по передаче географических названий различных стран и территорий. В 50-е гг. эти инструкции пересматриваются и дополняются. В 60-е гг. появляется Комиссия по упорядочению произношения собственных имён, а также орфографическая комиссия АН СССР, которые тоже занимаются проблемами графической фиксации иноязычных топонимов. Но, поскольку все эти организации работают изолированно друг от друга, задача унификации топонимических заимствований так и остаётся нерешённой. По этому поводу М.Х. Баранов пишет: «... ни одна из существующих в настоящее время организаций не может собственными силами разработать научно-обоснованные приемлемые для всех организаций правила передачи названий, создать высококачественные и подробные нормативные словари русской транскрипции, а также обеспечить единство принципов и правил транскрибирования географических названий» [2, с. 24]. А.В. Суперанская ещё более категорично заявляет, что «пора прекратить ежегодные изменения в транскрипции географических названий. Положительные в своей основе, изменения эти, когда их слишком много, отрицательно сказываются на многих областях науки, литературы, публицистики. Настал, видимо, такой момент, после которого введение каких бы то ни было новых уточнений и изменений в написание географических названий уже теряет смысл и во всяком случае становится менее актуальным по сравнению с необходимостью единого написания одних и тех же географических названий во всех печатных изданиях. Пора покончить с разноречием. Необходима унификация и стабилизация» [3, с. 68].

Многие филологи и географы признают, что одних инструкций по передаче географических названий недостаточно, и необходимо составление подробных словарей иноязычных топонимов, а также создание единого руководящего координационного центра. К сожалению, эти идеи так и остаются нереализованными. И хотя с тех пор вышло немало трудов, посвящённых вопросам передачи иноязычных ономастических заимствований, среди которых хочется особенно отметить работы В.И. Кузнецовой, А.В. Суперанской, Р.С. Гиляревского, Б.А. Старостина, Д.И. Ермоловича, тем не менее проблема унификации топонимического материала по-прежнему стоит на повестке дня.

На наш взгляд, одна из причин неудач кроется в самом подходе к решению данной проблемы. Ведь в большинстве исследований последних лет рассматривается ономастическая лексика в целом, а специфике отдельных классов собственных имён, в частности топонимов, уделяется недостаточно внимания. Между тем, нельзя не согласиться с Е.М. Поспеловым в том, что «правила передачи иноязычных названий будут конкретными и исчерпывающими только в том случае, когда они

основываются на глубоком изучении топонимии соответствующей территории» [4, с. 11]. В свою очередь добавим, что необходимо учитывать и современное состояние топонимических (и лингвистических) знаний, позволяющее взглянуть на многие нерешённые проблемы под иным углом зрения.

Говоря о современном состоянии топонимических знаний, мы, прежде всего, имеем в виду положение о системности топонимии, практически не вызывающее возражений. Системность признаётся неотъемлемым свойством топонимии любого региона: «... топонимия любого географического региона представляет собой определённую систему...» [5, с. 15]; «Топонимия любой территории многоязычна и разнородна. Но тем не менее это не конгломерат разнородных наименований, а система, организованная и упорядоченная, элементы которой находятся во взаимной связи» [6, с. 34]; «Топонимы образуют на территории любого района или области свою определённую систему» [7, с. 23].

Исходя из данного положения, объектом заимствования является не отдельный топоним, а топонимическая система определённой территории. Соответственно, актуальным становится не вопрос о том, как лучше передать иностранный топоним средствами русского языка, а о том, как гармоничнее вписать иноязычную топонимическую систему в систему русского языка. Для этого, на наш взгляд, необходимо решить две основные задачи: во-первых, сохранить системность иноязычной топонимии при её заимствовании, и, во-вторых, обеспечить максимально возможное удобство пользователя, то есть носителя русского языка.

Сохранение системности топонимии подразумевает сохранение определяющих признаков топонимической системы. Понятие «топонимическая система», как известно, трактуется по-разному, но, проанализировав имеющиеся определения, можно выделить два основных признака: территориальный и языковой. В качестве подтверждения приведём несколько цитат: «...топонимическая система - это территориально организованный набор топонимов, топоформантов, а также способов их соединения друг с другом...» [8, с. 108]; «Под топонимической системой мы понимаем такую совокупность топонимов исторически и географически выделяемой территории, на которой проявляется их взаимная связь и общие процессы возникновения, функционирования и словообразования» [9, с. 62]; «Под русской топонимической системой Обвинского поречья мы понимаем совокупность географических названий, организованных по территориальному и языковому признакам» [10, с. 4]; «... топонимия любого региона следует рассматривать как особый лексический слой современного языка, имеющий определённое функциональное значение и внутренне организованный с помощью формальных грамматических элементов и системы взаимосвязанных и взаимозависимых противопоставлений» [11, с. 33].

Поскольку каждая топонимическая система территориально организована, при её заимствовании за основу берутся те формы географических названий, которые официально зарегистрированы на данной территории, то есть закреплёны на картах или в нормативных справочниках. Как отмечает А.К. Матвеев, «топографические карты ... передают основные черты топонимической системы, хотя и с разной степенью точности... Поэтому они могут быть использованы для того, чтобы получить общее представление о топонимической системе» [12, с. 21]. Соответственно, при определении границ той или иной топонимической системы мы ориентируемся на административные границы определённой географически выделяемой территории.

Территориальную закреплённость топонимической системы важно учитывать при решении проблемы передачи топонимических вариантов на территориях разных государств. В этой ситуации мы стоим перед выбором: либо свести все варианты к какому-либо одному, либо показать их различия. Так, например, русская передача английских географических названий ориентирована на южноанглийский стандарт, но, как известно, один и тот же топоним может иметь разные формы на территориях разных англоязычных стран. По этому поводу

А.В. Суперанская замечает, что «варьирование русской транскрипции одних и тех же английских слов вызвало бы у русского читателя не столько представление о разных вариантах английского литературного языка, сколько идею ошибочности одного из вариантов русской передачи, поэтому, очевидно, для общей прессы достаточно показа одного типа английского произношения (с той степенью точности, с какой это возможно)» [1, с. 107-108].

Подобный подход имеет существенный недостаток, поскольку в этом случае заимствованный топоним теряет значительную часть информации. Д.И. Ермолович выделяет три основных компонента в значении географического названия: 1) бытийный, или интродуктивный («существует нечто»); 2) классифицирующий - отражающий принадлежность референта к определённому классу (денотату) («это нечто - река»); 3) индивидуализирующий («эта река именуется Серебрянка»)» [13, с. 105]. Мы полагаем, что к этому списку следует добавить ещё один, так называемый территориальный, компонент, указывающий на принадлежность наименования к топонимической системе той или иной территории, ведь топонимы являются, прежде всего, географическими ориентирами.

По мнению В. А. Жучкевича, «приуроченность топонимов к тому или иному месту и стране содействует формированию ассоциативных связей между топонимом и страной» [14, с. 45]. В.Д. Дмитриева также считает, что «топонимы обрастают ассоциациями, осложнёнными привязкой топонима к местности» [11, с. 108].

В свете всего вышеперечисленного, по-видимому, при заимствовании географических названий следует учитывать их территориально закреплённую форму. Тогда, например, вопрос А.В. Суперанской о том, как передавать по-русски название реки *Thames*: «во всех случаях как *Темза*, имея в виду привычность этого названия для русского восприятия, или *Темз* в Англии и *Теймз* в США, игнорируя русскую традицию и ориентируясь на фонемный состав названий, или, наконец, - *Темза* в Англии, *Темз* в Канаде и *Теймз* в США» [1, с. 128], - решается в пользу последнего варианта.

Думается, данное положение справедливо и для названий протяжённых географических объектов, занимающих территорию нескольких государств: каждой части объекта следует присваивать в принимающем языке такое название, которое соответствует названию, закреплённому в топонимической системе конкретной территории. При необходимости в скобках можно указывать наименование, общепринятое среди носителей русского языка. К примеру, река *Меконг* на территории Камбоджи, но *Дзачу (Меконг)* на территории Тибета; река *Амур* на территории России, но *Хэйлунцзян (Амур)* на территории Китая; река *Маас* в Бельгии, но *Мёз* во Франции и т. д.

Затруднения при передаче вызывают также топонимы, местная форма которых отличается от официально принятой. Это чаще всего проявляется в особенностях озвучивания определённых буквенных сочетаний.

Существует мнение, что при заимствовании за основу следует брать именно местное произношение географического названия. Ещё в начале XX века Н.П. Архангельский пишет: «Сама современная русская транскрипция собственных географических имён в принципе стремится передать возможно ближе произношение имени на языке того народа, который живёт около данного географического объекта и создал (или употребляет) данное название» [15, с. 15]. Широко известно высказывание Д.Н. Кокова: «Что следует понимать под грамотной записью топонимии? Прежде всего такую запись, которая максимально близка к произношению местного населения, отображает звуковой колорит названия» [16, с. 19]. И в настоящее время подобный подход находит своих сторонников, особенно в свете популярности этнолингвистики и лингвокультурологии.

Однако не стоит забывать, что географические названия, помимо адресно-указательной функции, выполняют и функцию юридической фиксации географических объектов в официальных документах. Поэтому, по всей видимости, за ос-

новную должна приниматься форма топонимов, указанная как официальная (литературная) в государственных справочниках языка-источника.

В собственно языковом плане единство топонимической системы проявляется, прежде всего, в существовании определённых топонимических моделей, характерных для данного языка. Как отмечает В.Д. Беленькая, «в каждом языке складываются свои специфические топонимообразующие средства, то есть суффиксы или слова, которые закрепляются именно за топонимами - в отличие от других сфер языка - и являются продуктивными средствами образования новых топонимов. Так в каждом языке исторически складывается инвентарь топонимообразующих средств. Это слова, потерявшие зачастую в современном языке своё первоначальное значение, но воспринимающиеся населением как указатели того или иного объекта или типа объектов» [17, с. 14].

К примеру, для названий английских населённых пунктов типичны следующие аффиксальные морфемы: *-ton, -ham, -leah, -by, -bridge, -burg, -borough, -cester* и т. д. Эти элементы указывают на определённые типы объектов, а именно на ойконимы, а не гидронимы или оронимы. Соответственно, наименования, имеющие данные элементы, воспринимаются не иначе, как ойконимы, уже исходя из их формальной структуры.

Ещё одна характерная для английского языка топонимическая модель включает в свой состав так называемые дифференциальные слова (*North Cliffe - South Cliffe - West Cliffe; Lower Dean - Upper Dean; Great Rollright - Little Rollright*) или предложные конструкции (*Moreton-in-Marsh, Orton on the Hill, Eaton upon Tern, Milton under Wychwood*).

На данный момент пока не окончательно решён вопрос о том, следует ли при заимствовании отражать точный фонемный состав иноязычных топонимов или же важнее показать их морфемную структуру. Как справедливо замечает А.В. Суперанская, «оформление заимствованных слов, и особенно собственных имён, должно преследовать прежде всего сходство морфем и слов, а не мнимую фонетическую близость, которая и не играет при этом столь важной роли» [18, с. 18].

На наш взгляд, при заимствовании той или иной топонимической системы совершенно необходим тщательный структурно-словообразовательный анализ топонимов, входящих в её состав с целью выявления всех элементов, за которыми утвердилось значение топонимических. Затем за каждым элементом следует закрепить соответствующий эквивалент в графике русского языка, что обеспечит их единообразную передачу и, следовательно, сохранение системности заимствуемого топонимического материала.

Резюмируя изложенное, мы попытаемся примерно изложить рекомендуемую стратегию заимствования иноязычной топонимической системы:

1. Определить границы топонимической системы, ориентируясь на административные границы данной территории, указанные на официальных международных картах.

2. Выявить все географические наименования данной территории, подлежащие заимствованию, и разбить их на группы в соответствии с типом объекта, который они обозначают.

3. Убедиться, что каждое название в списке имеет юридически зафиксированную графическую форму.

4. Установить официально принятую норму произношения имеющихся топонимов.

5. Выявить топонимические модели, характерные для каждого из присутствующих типов географических наименований (ойконимов, гидронимов, оронимов и т. п.).

6. Обеспечить единообразную передачу всех выделенных структурно-словообразовательных компонентов: аффиксальных морфем, дифференциальных слов, предлогов, предложных наречий и т. п.

Библиографический список

1. Суперанская, А.В. Теоретические основы практической транскрипции. - М., 1978.
2. Баранов, М.Х. Транскрипция географических названий при создании топографических карт // Транскрипция географических названий: тр. совещ.: (Москва, 28-31 янв. 1959 г.). - М., 1960.
3. Суперанская, А.В. Вопросы орфографии географических названий // Транскрипция географических названий: тр. совещ.: (Москва, 28-31 янв. 1959 г.). - М., 1960.
4. Поспелов, Е.М. Топонимика и картография // Вопросы географии. - М., 1962.
5. Топоров, В.Н. Некоторые соображения в связи с построением теоретической топонимистики // Принципы топонимики. - М., 1964.
6. Воробьёва, И.А. Топонимика Западной Сибири. - Томск, 1977.
7. Леонович, О.А. Топонимы Соединённых Штатов Америки: учеб. пособие. - М., 2004.
8. Суперанская, А.В. Что такое топонимика?. - М., 1985.
9. Воробьёва, И.А. Параллельное существование и взаимодействие топонимических систем на одной территории // Русский язык в его взаимодействии с другими языками. - Тюмень, 1988.
10. Гордеева, О.В. Русская гидронимия и ойконимия бассейна реки Обь на Западном Урале: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - Пермь, 1998.
11. Дмитриева, Л.М. Онтологическое и ментальное бытие топонимической системы (на материале русской топонимии Алтая). - Барнаул, 2002.
12. Матвеев, А.К. Методы топонимических исследований. - Свердловск, 1986.
13. Ермолович, Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур. - М., 2001.
14. Жучкевич, В.А. Общая топонимика: учеб. пособие. - Мн., 1980.
15. Архангельский, Н.П. Среднеазиатские вопросы географической терминологии и транскрипции. - Ташкент, 1935.
16. Коков, Д.Н. Кабардинские географические названия. - Нальчик, 1966.
17. Беленькая, В.Д. Топонимы в составе лексической системы языка. - М., 1969.
18. Суперанская, А.В. Структура имени собственного: Фонология и морфология. - М., 1969.

Статья поступила в редакцию 25.09.09

УДК:800+614(075)

Е.Г. Романова, канд. филол. наук, доц. АлтГУ; **Е.В. Харченко**, канд. мед. наук, асс. ФПС и ППС АГМУ, г. Барнаул, E-mail:katrom7@mail.ru

ЛИТЕРАТУРА И МЕДИЦИНА - АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ. ОПЫТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ

В статье рассматривается опыт создания междисциплинарного учебно-методического пособия, объединяющего медицину и литературоведение. Анализ отдельных произведений русской литературы (А.П. Чехова, М.А. Булгакова, Л. Улицкой) позволяет выявить специфику биоэтической и деонтологической проблематики в медицине.

Ключевые слова: литературоведение, учебно-методическое пособие, образ врача в литературе, деонтология, биоэтика.

Исцеление как процесс «ис-целения», то есть делания целым, здоровым, гармоничным, полным бытия, считается сутью медицины. Однако если мы обратимся к области эстетической деятельности, квинтэссенцией которой является искусство, то увидим, что результатом эстетического воздействия предполагается эмоционально-духовное потрясение (катарсис - как очищение, исцеление человеческого духа от страстей и страданий¹), целью которого становится изменение воспринимающего сознания, его преобразование, гармонизация. Банальное утверждение о том, что медицина лечит тело, а литература (как один из видов искусства) - душу, оказывается отчасти верным. Почему отчасти? Потому что, как мы и доказываем в предпринятой нами работе, облеченной в форму учебно-методического пособия, и настоящему врачу необходимо прежде всего врачевать душу, дух пациента и тем самым добиться искомого «исцеления» - целого в соединении тела и души.

Для осознания проблем в современной медицине, экспликации нравственно-философских вопросов, стоящих перед отечественной врачебной традицией, а в первую очередь и для того, чтобы очертить рамки этой самой традиции, на помощь медицине приходят литература и философия. В соединении этих областей человеческой деятельности нами и было создано пособие «О призвании врача: учебно-методическое пособие для врачей по этике и деонтологии врачебной деятельности» [1], которое предназначено в первую очередь врачам-интернам, но также может быть плодотворно использовано в рамках гуманитарных дисциплин.

Произведением, которое определяет проблематику пособия и задает ему название, является работа известного русского религиозного философа XX века И.А. Ильина [2], в которой он формулирует основные принципы **сознательной русской традиции врачевания**. Суть ее изложена предельно четко: «*деятельность врача есть дело служения, а не дело дохода*» [2, с. 475]; «*служение врача есть служение любви и со-страдания*» [2, с. 476]; акцентируются деятельный характер помощи, безотказность в помощи, индивидуальный, личный подход к каждому пациенту; создание врачебно-целобного «мы» с пациентом; творческий подход в исцелении; обязательный учет «*духовной проблематики своего пациента*» [2, с. 483].

Подробное рассмотрение работы И.А. Ильина позволяет отчетливо определить суть биоэтических и деонтологических проблем в современной медицине, которые свидетельствует о процессе постепенной утраты врачебной традиции. Это становится темой живого обсуждения в рамках цикла семинарских занятий с врачами-интернами.

Определить круг биоэтических вопросов, представить варианты их решения, углубить понимание самой сущности врачевания позволяют произведения русских писателей и система вопросов, сопровождающих каждый художественный текст. Для анализа мы взяли творчество таких известных русских писателей-классиков, как М.А. Булгаков и А.П. Чехов, и рассказ современного прозаика Л.Е. Улицкой. Нам показался значимым тот факт, что выбранные нами талантливые писатели одновременно были и врачами. Обладая даром наблюдения, осмысления и изложения увиденного, они могут передать врачам очень много - некое свое понимание сути профессии.

Из «Записок юного врача» М.А. Булгакова нами выбраны три произведения - «Полотенце с петухом», «Крещение поворотом» и «Пропавший глаз». Ответы на поставленные вопросы в конце произведений невольно служат подтверждением наличия врачебной традиции у автобиографического героя. Особенностими врачебного служения, описанного Булгаковым, являются интенсивный труд с обилием экстренных ситуаций, самозабвение и бескорыстность оказания помощи, ярко выраженные сочувствие и сопереживание больным людям, высокий уровень ответственности, чуткость врача к преобладаемому ему нравственным урокам и умение делать из

них выводы. Текстологический анализ делает позицию автора достаточно понятной.

Произведения А.П. Чехова рассматриваются во вторую очередь. Его произведения «Хирургия» и «Палата № 6» раскрывают иные, более глубокие пласты психологии врачебной деятельности. По прочтении хорошо известного сатирического рассказа «Хирургия» слушателям предлагается проанализировать противоречивые высказывания фельдшера Куряткина, которые автор помещает в начале и в финале текста: «*Пустяки Хирургия - пустяки... Тут во всем привычка, твердость руки.. Раз плюнуть....*» [3, с. 99]; «*Хирургия, брат, не шутка... Это не на клиросе читать...*» [3, с. 100], и ответить всего на один вопрос: так «шутка» хирургия или «не шутка»? Вопрос предполагает достаточно вдумчивый ответ. Этот ответ рифмуется с последним выводом автобиографического героя М.А. Булгакова из рассказа «Пропавший глаз»: «*Значит, нужно покорно учиться*» [4, с. 64], с выделением слова «*покорно*».

Наиболее глубокие размышления и еще большее проникновение в психологическую суть личности врача (на примере доктора Рагина) дает произведение А.П. Чехова «Палата № 6». Уже самый первый вопрос к тексту: прокомментируйте следующие слова о Громе: «... *Когда он говорит, вы узнаете в нем сумасшедшего и человека*» [5, с. 187], предполагает разговор об отношении к больному человеку, а не просто к «больному». Иными словами, в современной медицине есть «**больной**» как **объект** медицинских усилий, но при этом забывается, что это «**больной человек**». Цитата фокусирует внимание слушателей на разьединение единого и неделимого. Рождается вывод о существовании акцента в лечении на биологической сущности человека, на его телесной части. Поэтому переход прилагательного «больной» в разряд существительных с забвением второго - главного - слова «человек» является достаточно яркой характеристикой особенностей мышления современного врача. Это произведение дает прекрасный материал для разговора на тему о нравственности врача, познания вопросов профессиональной этики, обсуждения духовных причин печального исхода.

Рассказ Л.Е. Улицкой «Дочь Бухары», который никого не оставит равнодушным, позволяет остановиться на этических вопросах деонтологии. В предлагаемом рассказе речь идет о рождении во врачебной семье у азиатской красавицы, прозванной соседями «Бухарой», ребенка с синдромом Дауна и о том, как это событие выявило различия в духовно-нравственном устроении членов семьи и окружающих людей. Автор через текст показывает, как связаны понятия бытия и творчества, сталкивает позиции «нормальных» и «ненормальных» персонажей, рисует высокий образ матери-творца. Вот характеристики дочери: «...*бедная творческая душа, загнанная непостижимой небесной волей в трудолюбивого уродца...*» [6, с. 116], «...*видно, что и стремление к совершенству было в ней заложено...*» [6, с. 116] и матери: «...*она (Бухара) торопилась, как торопится обреченный художник завершить перед смертью великое полотно*» [6, с. 121]. Почему события, описанные в рассказе, разворачиваются в семье потомственных врачей? Это вопрос о мировоззрении и его истоках, вопрос о личной ответственности, о готовности на самопожертвование, о духовных задачах, предлагаемых самой профессией и итогах жизненного пути.

Таким образом, литературные произведения, предлагаемые для анализа и обсуждения практикующим молодым врачам, оказываются идеальным материалом для работы в рамках занятий по этике и деонтологии врачебной деятельности. Многомерность художественного текста, множественность интерпретаций, взаимодействие эмоционального, этического, философского, эстетического компонентов позволяют безмерно обогатить обсуждение биоэтической и деонтологической проблематики.

¹ Кстати сказать, древнегреческое слово катарсис в античности использовалось в том числе в медицинском значении и значило «оздоровлении, очищение тела».

Библиографический список

1. Харченко, Е.В. О призвании врача: учебно-методическое пособие для врачей по этике и деонтологии врачебной деятельности / Е.В. Харченко, Е.Г. Романова, А.Ю. Яковлева. - Барнаул, 2009.
2. Ильин, И.О. Призвании врача. Собрание сочинений в 10 т. - М.: Русская книга, 1994. - Т. 3.
3. Чехов, А.П. Повести и рассказы. Собрание сочинений в 3 т. - М.: изд-во «Художественная литература», 1967. - Т. 1.
4. Булгаков, М.А. Записки юного врача. Собрание сочинений в 5 т. - М.: «Алфавит», 1992. - Т. 1.
5. Улицкая, Л. Бедные родственники: Рассказы. - М.: изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.
6. Чехов, А.П. Повести и рассказы. Собрание сочинений в 3 т. - М.: изд-во «Художественная литература», 1967. - Т. 2.

Статья поступила в редакцию 17.12.09

УДК 803.0 (075.8)

Е.А. Кириченко, аспирант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ С ПОМОЩЬЮ ТЕКСТОВ КУЛЬТУРЫ

В данной статье характеризуется одна из ключевых компетентностей поликультурной языковой личности - лингвосоциокультурная, которая обеспечивает владение иноязычным общением и формируется с помощью текстов культуры. Тексты культуры являются компонентом содержания обучения иностранному языку на языковом факультете.

Ключевые слова: ключевые компетенции, поликультурная языковая личность, лингвосоциокультурная компетенция, иноязычное общение, тексты культуры, содержание обучения, языковой факультет.

В настоящее время статус иностранного языка становится еще более значимым, благодаря прежде всего, расширению экономических, политических, культурных связей между странами, с доступом к информационным технологиям, в том числе в результате развития международных средств массовой коммуникации. Знание системы иностранного языка и практическое владение им становится в современном обществе необходимой частью личной и профессиональной жизни человека, что вызывает потребность в специалистах в различных областях знания, практически владеющих одним или несколькими иностранными языками. Социальный заказ общества, по отношению к иностранному языку в связи с наличием реального выхода на иную культуру и ее представителей выражается не просто в практическом знании иностранного языка, а в умении использовать этот язык в реальном общении. Поэтому целью языкового образования является подготовка специалистов по иноязычному межкультурному общению, т.е. формирование поликультурной языковой личности, структура которой включает концептосферы: универсального, этнокультурного, социокультурного и индивидуально-культурного типов, что обеспечивает развитие ее готовности и способности к активному позитивному взаимодействию с представителями поликультурного мира [1, с. 22].

Под образованием в педагогических исследованиях понимается объем систематизированных знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладевают обучаемые [2; 3], т.е. результат обучения. Образование рассматривается, с одной стороны, как условие самоопределения и развития личности, с другой стороны, образование становится главным фактором в информационном обществе, основой развития личности, гарантией ее социальной мобильности и устойчивости [4]. Применительно к языковому образованию реализация компонентов содержания образования осуществляется с помощью иностранного языка. Содержание языкового образования составляют как теоретические, так и практические дисциплины. К первым относятся стилистика, лексикология, теоретическая фонетика и грамматика, теория перевода, история языка, лингвострановедение, ко вторым - практика устной и письменной речи, чтение художественной литературы, практическая фонетика и грамматика.

Профессиональная подготовка специалистов требует не только эффективной организации обучения, но и определения цели и рационального содержания обучения. Поэтому обучение иностранным языкам в языковом вузе связано, в первую очередь, с такими понятиями как «компетенция» и «компетентность», определяющие содержание обучения и уровень подготовленности будущих специалистов.

Уровень подготовки специалистов по иностранному языку определяется сформированностью компетенций. В методике преподавания иностранных языков выделяют следующие виды компетенций, которыми обладает поликультурная языковая личность:

- языковая или лингвистическая;
- речевая или дискурсивная;
- социокультурная;
- межкультурная [5; 6; 7].

В данном случае речь идет о готовности планировать, организовывать и осуществлять речевое и неречевое поведение адекватно целям иноязычного общения. Формирование готовности является условием профессиональной компетентности поликультурной языковой в различных видах деятельности: учебной, трудовой, профессиональной.

В словаре иностранных слов под «компетенцией» (от лат. *competentis* способный) понимается круг вопросов, в которых личность обладает познаниями, опытом [8].

Применительно к обучению иностранному языку понятие «компетенция» в словаре методических терминов рассматривается как совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности и характеризуется определенным уровнем владения языком [4].

Общее понятие компетентности трактуется как характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности и результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых задач [9]. В учебном процессе компетентность есть основной и конечный результат педагогической деятельности [10], определенный идеальный потенциал будущих специалистов [11].

Таким образом, понятия «компетенция» и «компетентность» не идентичны. А.И. Сурыгин разграничивает эти понятия применительно к подготовке специалистов по иностранным языкам. Компетенция - это содержание образования, которое формирует компетентность учащегося в какой-либо деятельности, а компетентность, в свою очередь, представляет собой образованность, т.е. результат обучения [12].

Из данных определений компетенции и компетентности можно сделать вывод о том, что компетенция представляет собой явление, отражающееся в содержании обучения, а компетентность результат обучения и воспитания иностранному языку как специальности. Данный результат можно достичь с помощью использования текстов культуры в процессе обучения на старшем этапе языкового факультета. В методике преподавания иностранных языков мы определяем текст культуры как закодированную знаковую систему, включающую

социокультурную информацию о стране изучаемого языка. Тексты культуры разнообразны: архитектурный ансамбль, портреты, пьесы, литературные, музыкальные произведения и т.д. Обучение на основе текстов культуры является возможным на старшем этапе, поскольку необходимо совершенное владение иностранным языком и знание теоретических дисциплин. В процессе подготовки будущих специалистов целью является готовность к осуществлению иноязычного межкультурного общения, т.е. формирование иноязычной межкультурной компетентности. Формирование такой компетентности предполагает изменения в процессе обучения иностранному языку в языковом вузе. Основной ценностью становится не усвоение суммы сведений, а освоение умений, которые позволяли бы определять цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях. Базовая компетентность специалистов по межкультурному общению заключается в умении создать, организовать образовательную, развивающую, воспитательную среду, в которой становится возможным достижение образовательных результатов.

В каждой профессии существует набор компетенций, без которых невозможно выполнение профессиональной деятельности. Характеристика профессиональной компетенции филолога охватывает лингвистическую, литературоведческую, лингвокультуроведческую, педагогическую, психологическую, лингводидактическую, и коммуникативную компетенции [13].

Однако для обучения иноязычному общению на старшем этапе с помощью текстов культуры необходимо выделить компетенцию, которая учитывает роль невербальных средств общения и специфику трех сторон общения: коммуникативной, интерактивной и перцептивной. Эту компетенцию можно определить как лингвосоциокультурную, которая соответствует структуре общения и включает содержание обучения общению: коммуникацию, интеракцию и перцепцию, направленные на формирование трех сторон общения.

Лингвосоциокультурная компетенция как готовность и способность к осуществлению иноязычного общения входит в профессиональную компетентность поликультурной языковой личности.

Лингвистический компонент данной компетенции соответствует коммуникации, социальный - интеракции, культурологический - перцепции [14].

Коммуникативная сторона общения отражает прием и передачу информации и характеризуется вербальной и невербальной коммуникацией. Вербальная коммуникация представлена естественным языком и речью. К средствам невербальной коммуникации относятся: оптико-кинетическая, паралингвистическая, организация пространства и времени коммуникативного процесса, визуальный контакт. Совокупность перечисленных средств дополняет, замещает речь, репрезентирует эмоциональное состояние общающихся. Рассматриваемые тексты культуры представляют не только вербальный, но и невербальный вид общения, т.к. закодированы с помощью кодов: визуальных (натюрморт), слуховых (симфония), визуально-слуховых (кинофильм), графических (роман). Поэтому в процессе обучения иностранному языку необходимо владение этими кодами.

Интеракция осуществляется в ходе совместной деятельности, при этом в результате взаимодействия обеспечивается иноязычное общение. В процессе общения важно не только обмениваться информацией, но и организовать обмен действиями, спланировать общую стратегию. Интеракция обеспечивается двумя противоположными видами: кооперацией - организацией совместной деятельности и конкуренцией - соперничеством в этой деятельности.

Перцепция реализуется во взаимопонимании партнеров по общению. Эффективность общения и понимания зависит от культурных и этических правил общающихся. В общении необходимо учитывать желания, намерения, опыт партнера, поскольку познание другого человека рассматривается как основание не только для понимания партнера, но и для установления с ним согласованных действий особого рода. Пер-

цепция реализуется в механизмах идентификации и рефлексии, эмпатии и аттракции, которые позволяют достичь положительного эффекта межличностного восприятия.

В контексте взаимосвязанного обучения языку и культуре, язык рассматривается как часть соответствующей культуры, как средство её выражения, фиксации, сохранения и трансляции следующим поколениям, а культурологические знания, получаемые с помощью текстов культуры, составляют одну из основных частей обучения в языковом вузе. Поэтому формирование лингвосоциокультурной компетентности возможно с помощью текстов культуры, которые входят в содержание обучения иностранному языку на языковом факультете, поскольку они являются не только информативными и познавательными, но и воспитывающими. Воспитываются такие качества личности как эмоциональной восприимчивости, сопереживания, толерантности и т.д.

Следовательно, мы полагаем, что возможность эффективного общения с помощью текстов культуры достигается в совокупности коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон общения, в процессе формирования навыков и умений устной речи и письма, где тексты культуры могут использоваться в качестве наглядных опор. Например, рассмотрим музыкальное произведение как текст культуры. Музыкальное произведение используется как музыкальный фон при введении и работе над другими произведениями художественного творчества: стихами, сюжетами из национальной литературы, создавая определенную эмоциональную атмосферу и соответствующую мотивацию к иноязычным высказываниям в форме интерпретации, дискуссий, сюжетной и ролевой игры. Специальная работа с музыкальным произведением осуществляется поэтапно в сочетании с текстом, видеофильмом, произведениями живописи и т.д. Очень эффективны и проектные работы, включающие работу над историей создания произведения, биографией композитора, ее фрагментами, связанными с данными текстами культуры.

При формировании лингвосоциокультурной компетентности тексты культуры необходимы, т.к. они способны влиять на запоминание не только языковых единиц, но и речевых произведений - устных и письменных, служить опорой при высказываниях как в монологической, так и в диалогической форме. Кроме того, они поддерживают мотивацию в обучении иностранному языку, дают наглядное представление об изучаемом или обсуждаемом материале, снимают языковые трудности в овладении тем или иным тематическим содержанием.

На основе анализа литературы по проблеме исследования мы пришли к выводу о том, что в результате сформированности лингвосоциокультурной компетентности с помощью текстов культуры поликультурная языковая личность должна обладать следующими умениями в иноязычном межкультурном общении, связанных с восприятием, пониманием и интерпретацией иноязычных текстов культуры:

- воспринимать и интерпретировать содержание различных текстов культуры страны изучаемого языка;
- определять границы культурных эпох, видеть общие черты и различия в культуре народа изучаемого языка и культуры страны собственного народа;
- соотносить содержание этнокультурных иноязычных стереотипов с опытом собственной культуры;
- оценивать с позиций иноязычной культуры различные ситуации иноязычного общения, содержание произведений художественного творчества;
- понимать и интерпретировать новую информацию о культуре страны изучаемого языка в средствах массовой информации;
- систематизировать факты культурной жизни носителей языка, относящихся к языку, бытовой сфере, произведениям искусства;
- обобщать свой личный опыт в процессе иноязычного общения и оценивать его результаты.

Таким образом, тексты культуры являются компонентом содержания обучения иностранному языку как специаль-

ности на старшем этапе в условиях языкового вуза. С помощью данных текстов возможно формирование социокультур-

ных знаний и одной из ключевых компетентностей в языковом образовании - лингвосоциокультурной.

Библиографический список

1. Халяпина, Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет - коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Кемерово: Кузбассвуиздат, 2006.
2. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
3. Селиванов, В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2000.
4. Глухов, Б.А. Термины методики преподавания русского языка как иностранного / Б.А. Глухов, А.Н. Щукин. - М.: Рус. яз., 1993.
5. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход - основная стратегия обновления школы // ИЯШ. - 2002. - №2.
6. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации. - М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 2001.
7. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. - М.: АСТ: Астрель, 2008.
8. Словарь иностранных слов / под ред. Л.Н. Комарова. - М.: «Русский язык», 2006.
9. Иванов, Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. - М.: Чистые пруды, 2007.
10. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. - СПб.: Питер, 2002.
11. Когнитивная психология. - СПб.: Питер, 2006.
12. Сурыгин, А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. - СПб.: Издательство «Златоуст», 2002.
13. Бальхина, Т.М. Структура и содержание профессиональной компетенции филолога: дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2000.
14. Андронкина, Н.М. Текстовый материал в обучении иностранному языку как специальности: монография. - Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2008.

Статья поступила в редакцию 11.03.09

УДК 781.9

О.В. Синельникова, докторант МГК, г. Кемерово, E-mail: sinell@narod.ru

РОДИОН ЩЕДРИН: ЖАНРОВЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ И ВАРИАЦИИ НА СОБСТВЕННЫЙ СТИЛЬ

Статья посвящена творчеству Родиона Щедрина - одного из самых выдающихся русских композиторов второй половины XX - начала XXI века. Основное внимание в статье уделяется жанровым и стилевым экспериментам в его произведениях.

Ключевые слова: современная музыка, жанр, стиль, Родион Щедрин, новаторство и традиции, национальная почвенность.

«Большие личности всегда задают тон времени. Новое не всегда удобно для современников»

С. Доренский

Масштаб и значительность слова в искусстве, сказанного крупнейшим композитором современности Родионом Щедриным таковы, что появилась настоятельная необходимость глубокого и вдумчивого осмысления его творчества. Представляется, что на первом месте в этом процессе должны находиться вопросы жанра и стиля. В каждом сочинении Щедрина необычен и неповторим. Но при всем этом, стабильные элементы, опорные точки его индивидуального стиля сохраняются на протяжении всего жизненного и творческого пути. Поэтому особый интерес представляет такое убедительное сочетание изменяемого и неизменного в творчестве Щедрина. Рассмотрим два уровня музыкального мышления композитора, на которых можно зафиксировать константы и метаморфозы его творчества:

1. Жанровый уровень, свидетельствующий о склонности композитора к эксперименту в этой области и одновременно приверженности к традиционным классическим жанрам.

2. Стилистовый уровень творчества композитора, составляющий унисон с основными направлениями отечественного и мирового музыкального искусства и одновременно свой собственный путь.

Жанровая панорама творчества Щедрина чрезвычайно широка. Автор почти ста пятидесяти опусов, Щедрин - один из немногих современных композиторов, кто охватил в своем творчестве практически все музыкальные жанры - от оперы и симфонии до фортепианной миниатюры и музыки к кинофильму. Однако в этой области у Щедрина есть свои приоритеты, выраженные в особой любви к музыкально-театральным жанрам (11 произведений), жанру концерта (всего 16 инструментальных концертов для разных составов), хоровой и программной инструментальной музыке. Работа в названных жанрах проходит с самого начала творческого пути («Конек-Горбунок» и «Не только любовь», Первый фортепианный концерт, Два хора на стихи А. Пушкина) и по настоящее время («Боярыня Морозова», хоровой диптих на стихи А. Возне-

сенского, Двойной концерт для скрипки и трубы с оркестром Concerto parlando, «Диалоги с Шостаковичем»).

Но и в рамках традиционных жанров композитор преподносит слушателям замечательные сюрпризы чуть ли не в каждом произведении: параллельное развитие двух разновидностей оперных жанров (итальянской buffa и народной оперы) в одном сценическом действии «Мертвых душ», монтаж «двух музык» в балете «Анна Каренина», симфония и балет в виде цикла прелюдий (Вторая симфония - 25 прелюдий, «Чайка» - 24 прелюдии, 3 интерлюдии и постлюдия), рекламные ролики в опере «Полита», форма обращенных вариаций в Третьем концерте для фортепиано с оркестром, fuga с коренной деформацией темы (24 прелюдии и fugи), кантаты на тексты инструкций для отдыхающих в пансионате («Бюрократиада») и на текст речи, произнесенной И. Менухиным при вручении ему докторской степени («Моление»).

Этим Щедрин не ограничивается. В своих экспериментах он идет дальше, придумывая новые разновидности жанров и новые жанры как таковые. Концерт для оркестра («Озорные частушки», «Звоны», «Старинная музыка российских провинциальных цирков», «Хороводы», «Четыре русские песни»), Концерт для поэта, хора и оркестра («Поэтория»), опера для концертной сцены («Очарованный странник»), русская хоровая опера («Боярыня Морозова»), русская литургия на канонические церковные тексты, но по мотивам повести Н. Лескова («Запечатленный ангел») - таковы жанры, изобретенные Щедриным. Программные инструментальные сочинения - самая, пожалуй, интересная для исследователя область его творчества, зона эксперимента и с жанровой природой произведения, и с инструментальным составом, и с особыми сочетаниями тембров, и со способами звукоизвлечения. К тому же, остается место для наиболее радикальных новшеств, таких как инструментальный театр («Три пастуха» трио для флейты, гобоя и кларнета), пространственная музыка («Геометрия звука» для камерного оркестра), медитативная композиция полуторачасовой протяженности («Музыкальное приношение» для органа, 3 флейт, 3 фаготов и 3 тремболов)¹. Присутствуют также адресные произведения с выписанными в названиях посвящениями («На бис для Восбурга» для трубы с ор-

кестром, «Менухин-соната» для скрипки и фортепиано, «Вологодские свирели» («В честь Бартока») для гобоя, английский рожок, валторны и струнных, «Hommage a Chopin» для четырех фортепиано).

В области оркестровой и камерно-инструментальной программной музыки Щедрина намеренно предпочитает обходиться без жанровых определений в названиях своих опусов, ограничиваясь одними указаниями на состав инструментов, тем самым, формируя почву для размышлений и снимая установку на заданность формы в рамках того или иного жанра: «Автопортрет» для симфонического оркестра, «Фрески Дионисия» для 9 инструментов, «Российские фотографии» для струнного оркестра, «Хрустальные гусли» для симфонического оркестра, «Величание» для струнного оркестра и др. Фигурирует и столь распространенное в современной музыке название «Музыка для...», допускающее полную свободу, от каких-либо жанровых регламентаций («Музыка для города Кётена»).

Жанровое поле сочинений Щедрина постоянно расширяется в процессе творческой эволюции композитора. Он пробует свои силы в новых для себя жанрах, не устывая предлагать слушателю все более оригинальные творческие замыслы и нестандартные их решения. Так в 60-70 годы Щедрина совершенствует свое полифоническое мастерство, результатом чего явилось создание двух полифонических циклов: «24 прелюдии и фуги» (1964-70), «Полифоническая тетрадь» (1972). В последнем из них композитор осовременивает старые полифонические жанры-формы, многие из которых, казалось, основательно позабыты композиторами и сохраняются лишь в учебниках по контрапункту: инвенция, пассакалья, чакона, канон в различных разновидностях. В 1967 году у Щедрина появляется жанр транскрипции, сделанной с таким тонким стилистическим вкусом, с такой яркой и неповторимой инструментальной, в таком захватывающем сценическом действии, что это произведение до сих пор является одним из самых исполняемых и ставится чуть ли не во всех оперных театрах мира. Очевидно, что речь идет о транскрипции фрагментов оперы Ж. Бизе для струнных и ударных, в одноактном балете «Кармен-сюита». Немного позже Щедрина делает оркестровую транскрипцию вокального цикла «Детская» М. Мусоргского (1974), а в 1999 году - фортепианную транскрипцию своего оркестрового концерта «Озорные частушки» («Частушки»).

В 80-е годы список сочинений Щедрина пополняется жанром мюзикла «Нина и 12 месяцев» (1988) на сюжет сказки С. Маршака, но на японском языке (заказ поступил из Японии). Любопытно объяснение композитора причины обращения к столь необычному для себя жанру и направлению: «...Если бы Моцарту в свое время предложили написать мюзикл на японском языке, уверен, его бы такая идея заинтересовала - испытать остроту пера, крепость своего ремесла» [1, с. 172]. И здесь Щедрина не обходится без неожиданностей - для придания национального колорита в оркестр он вводит русские народные инструменты (балалайку, жалейку, гармошку, ложки, трещотки) разбавляя эту тембровую архаику современным электронным звучанием двух синтезаторов («Ямаха DX7»). В эти же годы Щедрина впервые для себя обращается к литургии и текстам церковных молитв («Запечатленный ангел», 1988), хотя трактовка жанра далеко не во всем соответствует канонам православной службы. Много здесь из области светской концертной музыки: и флейта (свирель - по замыслу), и фрагменты повести Лескова в тексте, и острота контрастов композиции.

90-е годы творчество Щедрина очень богато на сюрпризы. Здесь и Фортепианный терcet (1995), и волшебная сказка для маримбафона «Ледяной дом» (1995), и концерты для скрипки (1997), альты (1997), виолончели (1994), трубы (1993) с оркестром. В 2000-е годы жанровую панораму творчества Щедрина пополняет вокальный цикл. Этот жанр ранее не входил в орбиту интересов Щедрина, хотя в его творчестве были сольные вокальные композиции: «Три сольфеджио», «Страдания» (1965) для голоса и фортепиано, сольные номера из опер, песни к кинофильмам. Вокальный цикл «Век мой,

зверь мой!» (2002), написанный по заказу В. Ашкенази, совершенно необычен. На сцене два героя: Тенор - Осип Мандельштам, и Рассказчица - Анна Ахматова. Строки из ее дневников чередуются со стихами поэта. Наконец, в самых последних своих сочинениях года Щедрина обращается к струнному квартету, в своеобразной интерпретации этого жанра с названием «Лирические сцены» (2007) и к ансамблевой музыке для фортепиано, которую он ранее не писал. Таковы «Hommage a Chopin» для четырех фортепиано (2005) и «Романтические дуэты» для фортепиано в 4 руки (2007). В этих произведениях на первый план выходят романтические образы и лирическая сторона дарования композитора.

Важную роль в освещении творчества Щедрина представляют эстетические взгляды самого мастера, с их точными формулировками и ярко выраженной направленностью. Ясно поставленные задачи во многом определили своеобразие его индивидуальной линии в искусстве и устойчивую позицию в самом центре музыкальной культуры. Высказанные в разное время мысли Щедрина о собственной концепции творчества указывают на ключевые принципы, константы его стиля. Приведем некоторые из них: «Главное, по-моему, в точном ощущении потребностей и закономерностей восприятия своего современника, в умении почувствовать непередаваемый словами, но очень реальный, конкретный "воздух эпохи". XX век - самая динамичная из всех эпох. И это еще не предел...» [2]. «Музыка видится мне как композитору как документ эпохи. Это способ осязания всей неограниченности окружающего мира. И когда композитор одержим масштабностью мысли, эмоциональностью, большой идеей, тогда рождается сочинение, способное увлечь всех, кто с ним соприкоснется» [2].

Данные цитаты свидетельствуют об установке на слушателя, желании говорить с ним современным, но доступным и понятным языком, не бросаясь в крайности авангарда. И это, пожалуй, одно из самых важных стабильных качеств стиля композитора, распространяемое на все уровни его музыкального мышления: смысловой, драматургический, композиционный, тематический. Действительно, творчество Щедрина не содержит резких стилистических поворотов в зависимости от меняющейся моды. Хотя ни одно направление в отечественной музыке второй половины XX века не прошло мимо него. Стиль Щедрина представляет собой сложное, многообразное, эволюционирующее целое, резонирующее с основными тенденциями музыкального искусства, такими как неофольклоризм, неоромантизм, авангард, полистилистика.

Ранние сочинения Щедрина стали уже хрестоматийными образцами новой фольклорной волны в отечественной музыке 50-60-х годов («Озорные частушки», «Не только любовь»). Он использовал все достижения авангардной техники композиции: додекафонию (Второй фортепианный концерт), сонорику (Вторая симфония), пуантилизм («Геометрия звука»), элементы алеаторики (Третий фортепианный концерт) и инструментального театра («Три пастуха»). Отдельные произведения Щедрина 70-х годов стали «визитной карточкой» неоромантической волны отечественной музыки (балет «Анна Каренина» и оркестровая сюита на его темы «Романтическая музыка») наряду с сочинениями А. Шнитке, Э. Денисова, В. Сильвестрова, А. Караманова, В. Артемова. Знаменательная дата в истории музыки - 300-летие со дня рождения И.С. Баха - становился внешним поводом к созданию неоклассических (необарочных) опусов в творчестве Щедрина 80-х годов («Музыка для города Кётена», «Эхо-соната»). В этот же период появляются образцы медленной медитативной музыки («Автопортрет», «Фрески Дионисия», «Музыкальное приношение»). Тяготение к монолитическим концепциям такого рода отмечалось и в творчестве других отечественных композиторов (к примеру, постлюдии В. Сильвестрова, симфонии Г. Канчели, А. Тертеряна).

При всем этом Щедрина всегда остается верен собственной индивидуальности. Сочетая элементы авангардной изощренности с незамысловатым фольклорным тематизмом, джазовые импровизации с лирическими мелодиями широкого дыхания, сложные тембровые эффекты современного оркест-

рового звучания с прозрачными и легкими фактурными формулами из барочных *concerto grosso* он презентует свой неповторимый композиторский почерк, стиль резких контрастов и неожиданных сопоставлений.

Поэтому к авангардным новшествам у Щедрина отношение двойственное. Не отрицая важных открытий авангарда, он не принимает его целиком и полностью. «Удивляет меня также смена костюмов. То все были оголтелые сериалисты: 12 звуков, и ничего больше. Теперь вот оседлали лошадку минимализма. Сиди, слушай весь вечер две ноты и читай в программке о том, как все замечательно написано, как современно и т.д. Долго ли корабль минимализма будет плыть, опять с теми же захлебывающимися от восторга критиками на борту, неизвестно. Все это крайности, крайности. Я верю, что, если человек действительно заряжен творческим даром, он разобьет все оковы, отвергнет всех лжебогов», - говорит композитор. В одном из интервью Щедрина спросили: как ему удастся всю жизнь работать, не присоединяясь ни к одному из популярных музыкальных направлений? «У меня действительно не было этих метаний. Не было и беспокойства от мысли, что все занимается авангардом, а я оказался в арьергарде. Думаю, меня удерживали характер и вера в правильность выбранного пути. Как только стало ясно, что путей много, в музыке стали возрождаться индивидуальности, одно за другим происходят открытия. Унификация - страшная вещь», - ответил композитор [3].

Особое внимание следует обратить на подход Щедрина к такому явлению как полистилистика. Ведь примеры стилистически «пестрых» произведений далеко не одиночны в его творчестве. Щедрин демонстрирует блестящее владение полистилистическими приемами, которые в то же время еще ярче высвечивают его индивидуальный художественный стиль. Одновременно нельзя сказать, что средства полистилистики используются Щедриным столь же последовательно, как в музыке Шнитке. У Щедрина немало произведений, выдержанных в духе моностилистики, которые при этом поражают своими контрастами: «Автопортрет», «Фрески Дионисия», «Геометрия звука», «Три пастуха», Четвертый фортепианный концерт, Скрипичный и Виолончельный концерты.

Явление полистилистики коснулось всех жанров в творчестве Щедрина, но более последовательно проявляется в инструментальных опусах. В них можно заметить определенные закономерности и, исходя из этого, выделить несколько групп:

1. В первую - объединяются сочинения, где цитата подается, как правило, однократно монтажно-коллажным способом. Этого тематизма как бы не касается рука композитора (за исключением легких фактурных преобразований и инструментовки). Тема-цитата «врезается» в авторский материал и, казалось бы, не имеет причинно-следственных связей с окружающей ее музыкой. Но в концепции целого, при более глубоком рассмотрении семантико-ассоциативного плана произведения, ее появление видится закономерным. Таких сочинений большинство: «Токката-коллаж» из «Полифонической тетради», Третий фортепианный концерт (хотя цитата там практически не слышна²), «Музыкальное приношение», «Эхосоната» (но с необычной логикой замысла: движением от не-контрастного сопоставления стилей к их противопоставлению), «Старинная музыка российских провинциальных цирков», III и IV части «Российских фотографий», II часть Фортепианного терцета. Есть у Щедрина даже пример текстовой цитаты в инструментальном произведении: в пьесе «Ледяной дом» для маримбафона вставлен отрывок из русской народной сказки (с ремаркой: «говорить»), внезапно прерывающий «музыкальное повествование» (между тактами 72 и 73).

2. Вторая группа произведений связана с активным подходом к цитированному материалу, который подвергается интенсивной обработке и развитию, преимущественно в вариационной форме или в иной, но с вариантно-вариационным вторым планом. Авторский материал стилизуется под цитированный, хотя и может контрастировать ему на определенном этапе развития. К данной группе сочинений можно отнести

Первый фортепианный концерт (III и IV части), «Озорные частушки», Первую симфонию (III часть), «Стихиру на 1000-летие Крещения Руси» для симфонического оркестра, «Величание» для струнного оркестра. Названные произведения в основном восходят к традициям русской композиторской школы в обработке фольклорного материала. В этой связи нужно отметить, что Щедрин часто балансирует между цитатой и псевдоцитатой (или квазичитатой). Такова пьеса «Величание», построенная на развитии почти точной цитаты календарно-обрядовой подблюдной песни «Слава», но с небольшим изменением интонационного строя. К этой же группе можно отнести Четвертый концерт для оркестра «Хороводы», где нет подлинных народных мелодий, но мастерство стилизации (жанры русских народных плясовых песен, плачей и причитаний, частушек-страданий) достигает уровня квазичитаты. В этом концерте ощутимы переключки с ранними сочинениями Щедрина.

3. В третью группу можно объединить произведения, которые полистилистичны уже в широком смысле слова. В них цитируется не тема, не фрагмент, но техника чужого стиля, как говорил Шнитке, или какой-либо жанр. В роли «заимствованного» материала выступает мастерски стилизованная авторская тема. Так, во Втором фортепианном концерте нет музыкально-текстовых цитат, но столкновение стилей (и даже типов музыкальных культур) очевидно. В финале («Контрасты») дается соединение различных стилистических пластов академического и джазового.³ Щедрин вводит в музыкальную ткань III части характерную джазовую тему собственного сочинения (по его словам, это «вольная интерпретация лексики знаменитого «Модерн джаз-квартета»), сопоставляя ее с виртуозным материалом. А рядом - напряженно-лирический раздел (*Andante*), где используется додекафонная техника.

Большинство пьес цикла «Полифоническая тетрадь» представляют собой цитаты жанров: «Чакона», «Пассакалия», «Мотет», «Двухголосная инвенция», «Трехголосная инвенция». Уникальное в этом отношении сочинение - фортепианный цикл «Тетрадь для юношества», где в миниатюрах представлены тонко стилизованные, излюбленные жанровые модели Щедрина, постоянно присутствующие и в других инструментальных произведениях. Здесь и мелодические формулы древнерусской профессиональной певческой традиции («Знаменный распев», «Петровский кант»), и жанры русского фольклора («Величание», «Деревенская плакальщица»), и обращение к шедеврам западноевропейской музыки («Играем оперу Россини»), и цитирование серийной техники письма («Двенадцать нот»). Пьеса «Играем оперу Россини» - пример наиболее изысканной и точной стилизации с элементами, напоминающими речитатив сессо, буфонную арию, зажигательную увертюру гения итальянской оперной музыки. Такое проникновение в стиль одного из самых любимых композиторов Щедрина вновь приводит к мысли о цитате. Но нет. «Это просто версификация музыки Россини», - признается сам автор [1, с. 129].

4. Последняя группа сочинений - это транскрипции или «свободное развитие чужого материала в своей манере» [4, с. 98]: «Кармен-сюита», оркестровая транскрипция «Детской» Мусоргского и «Два танго Альбениса». Последнее произведение заслуживает внимания оригинальным способом монтирования чужого материала. В середине первого танго Альбениса (№2 a-moll из цикла «Два испанских танца» op.164) Щедрин вводит небольшой неустойчивый раздел из другой пьесы того же композитора (op.232 №3 E-dur), входящей в цикл «Испанские напевы».

Заимствованные темы в произведениях Щедрина всегда несут весомую композиционную и драматургическую нагрузку. Будь то тема из Второго квартета П.И. Чайковского, ставшая лейтмотивом Анны в балете «Анна Каренина» или классическая тема по выбору исполнителя в кульминационном разделе Третьего фортепианного концерта. Смысл цитаты и полистилистики в творчестве Щедрина проявляется в процессе рассмотрения концепционно-драматургической и формообразующей сторон его произведений, что в свою очередь,

позволяет делать выводы об особенностях музыкального мышления композитора. Наметим основные из них:

1. Контрасты в сочинениях Щедрина, порой шокирующие и кричащие, подчинены логике игровой драматургии. При этом чужой материал стыкуется с авторским без связей и переходов, а также монтируется по вертикали, образуя зоны параллельного действия.

2. Виртуозно-блестящие финалы и коды в музыке Щедрина уверенно и неизменно утверждают оптимистическую концепцию его творчества. С конца 80-х годов практически во всех инструментальных сочинениях Щедрина можно услышать внезапные коды-крещендо на стремительном ускорении темпа и нарастании динамики независимо от характера и стилистики предшествующего материала («Старинная музыка российских провинциальных цирков», Четвертый фортепианный концерт, Фортепианный терцет и др.). Подобные завершения есть даже в таких мрачных по колориту и драматическим произведениях как «Российские фотографии».

3. В инструментальных сочинениях Щедрина цитата, как правило, вносит позитивное жизненное начало и служит утверждением вечного и неизменного. Эти эстетические идеалы русские композиторы всегда видели в фольклоре, и Щедрин – не исключение. Очень показательна с этой точки зрения II часть Фортепианного терцета. Динамической вершиной, к которой устремлено все развитие «кадрово-фрагментарной» части становится цитата русской народной песни «Соловей, соловей, пташечка». Для большей эффектности она гармонизована диссонантными аккордами, чем и вписывается в звуковую контекст современности. Этим не ограничивается фантазия композитора. Тема, к тому же, имеет подтекстовку: слова выписаны в нотах и имеется ремарка, согласно которой исполнители могут играть и петь или свистеть мелодию. В итоге формируется многослойная семантика: мотив и текст – залихватское молодецкое начало, символ русского боевого духа; гармонизация – «улыбка» автора, как бы разрушающая реальность происходящего; звуковое окружение и соединение с контекстом – игровая логика, монтаж. Цитата у Щедрина часто связана с известной долей юмора и оптимистическим восприятием действительности. Такова и пьеса «Величание» – своеобразная траги-комическая сценка в традициях Мусоргского.

В этом смысле есть в его творчестве, пожалуй, единственное исключение – III часть «Сталин-коктейль» «Российских фотографий» особенно богатая цитатами, которые здесь выступают в роли знаков-символов советской действительности 30-х годов. В небольшой по протяженности части их целых три: старинный романс «Очи черные», «Марш энтузиастов» Дунаевского и тема «От края до края» из кантаты Александра «Песня о Сталине». Последняя тема лежит в основе

бассо-остинатных вариаций и определяет мрачный колорит этой музыки.

4. Щедрин, как правило, оставляет чужой материал («нетронутым»), не пытается исказить или идеализировать его: частушка, солдатская походная песня, причет, знаменный распев не изменяют своей природной сути.

5. Ассоциативно-семантическое значение цитаты всегда связано с окружающим ее авторским материалом. Одна цитата, погруженная в разный контекст, может содержать в себе совершенно противоположный смысл. Яркий пример тому – песня «Очи черные», использованная Щедриным в двух совершенно различных по образному строю и идейному замыслу сочинениях: «Российские фотографии» и «Музыка старинных российских провинциальных цирков» (Третий оркестровый концерт). В отличие от драматической направленности «Российских фотографий», в «Цирках» господствует игровая логика. Мелодия «Очи черные» с пением оркестрантов включается в общую репризу произведения, фрагментарное строение которой содержит эпизоды, как бы завершающие площадной спектакль. Содержательную функцию в том и в другом произведении несет не столько сама тема, сколько принцип ее подачи: «надрывное» пение скрипки на фоне мрачной темы кантаты «Песня о Сталине» в III части «Российских фотографий» и яркое броское преподнесение материала, обогащенное для эффектности вокальным началом в репризе «Цирков». Причем, пение оркестрантов здесь внезапно обрывается звуками площадного марша.

Резюмируя сказанное, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что в каждом сочинении Щедрин весьма непредсказуем. В процессе эволюции творчества открываются новые и новые грани дарования композитора, представляющие многочисленные и бесконечные вариации на собственный стиль. В то же время, основательный фундамент его музыкального мышления составляют устойчивые стилиевые доминанты. Все они концентрируются в определенных жанровых, драматургических, формообразующих и музыкально-языковых элементах индивидуального стиля.

¹ Исполнительский состав в каждом произведении указан в общем списке сочинений Щедрина.

² Здесь Щедрин использует форму обращенных вариаций. В кульминационном разделе (перед проведением темы вариаций в конце) Щедрин предлагает пианисту исполнить по выбору несколько тактов каденции из классико-романтического концерта. Однако массивная звучность оркестра перекрывает знакомую цитату, которая тонет в диссонирующих гармонических напластованиях.

³ Подобные стилистические сопоставления академической и джазовой музыки есть в сочинениях А. Шнитке (Первая симфония), Э. Денисова (Фортепианный концерт), С. Губайдулиной (Концерт для двух оркестров эстрадного и симфонического).

Библиографический список

1. Холопова, В. Путь по центру. Композитор Родион Щедрин. – М., 2000.
2. [http://www.composers.ru/].
3. [http://www.newizv.ru/].
4. Шнитке, А. Полистилистические тенденции в современной музыке: Статьи о музыке. – М., 2004.

Статья поступила в редакцию 17.03.09

УДК 800: 159 - 9

С.В. Никрошкина, аспирант БПГУ им. В.М. Шукина, г. Бийск, E-mail: m.a.rudolf@mail.ru

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОГО ЗВУКОСИМВОЛИЗМА (НА МАТЕРИАЛЕ АРМЯНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

В рамках данной статьи представлены результаты и интерпретация психолингвистического эксперимента, проводившегося на материале пар антонимов армянского и русского языков, и направленного на изучение явления межязыкового звуко-символизма.

Ключевые слова: универсальный звуко-символизм, психолингвистический эксперимент, иконичность.

Все имеющиеся на сегодняшний день контрастные исследования, касающиеся армянского языка (сопоставление фонетических, лексических или грамматических систем, а

также изучение билингвизма) рассматривают армянский язык как исходный. Предметом исследования является взаимодействие армянского и ряда других языков, главным образом

влияние армянского языка на второй или иностранный язык, изучаемый армянами (напр. русский, немецкий, английский, французский) [1, с. 48]. Социолингвистические исследования русско-армянского билингвизма заключаются в основном в описании путей проникновения русских вкраплений, засоряющих армянскую речь (т.е. варваризмов) и функционирования заимствований, проникших в армянский язык.

Настоящая статья посвящена экспериментальному исследованию проблемы универсального звуко-символизма на материале армянского и русского языков. Данный эксперимент проводился в рамках работы над диссертационным сочинением «Теоретико-экспериментальное исследование явления универсального звуко-символизма в разнотипных языках (на материале китайского, русского, немецкого и армянского языков)».

Следует отметить, что хотя армянский язык принято относить к индоевропейским языкам, он выделяется в особую группу [2, с. 467], реже совмещается с греческим и фригийским языками [2, с. 468]. Среди индоевропейских языков является одним из древнейших [2, с. 470].

Армянский алфавит был создан Месропом Мештоцем в 405-406. В течение своей долгой истории армянский язык контактировал со многими индоевропейскими и неиндоевропейскими языками, как живыми, так и ныне мертвыми, переняв у них и донеся до наших дней многое из того, чего не могли сохранить прямые письменные свидетельства. Представляет интерес периодизация развития разговорной и литературной форм армянского языка, в которых имеются некоторые различия: фиксация норм разговорного языка в литературной форме запаздывает на 1-2 века. Историю литературного (письменного) армянского языка принято делить на 3 периода: древний (5-11 века), средний (11-17 века) и новый (с 17 века и по наше время). Новый период в истории как письменного, так и разговорного армянского языка характеризуется формированием современного армянского языка, ныне представленного восточным и западным вариантами, распадоющимися на множество диалектов. Наше исследование проводилось на материале восточного варианта армянского языка, известного под названием *аишарабар*, которым в настоящее время пользуется население Республики Армения.

Среди лингвистических особенностей армянского языка в пределах вышеприведенной периодизации следует отметить значительное изменение индоевропейской фонологической системы еще на древнем этапе, а именно утрату различия гласных по долготе, появление новых фрикативных фонем и аффрикат и переход слоговых сонантов в гласные. В средний период произошла монофтонгизация дифтонгов, а также оглушение звонких и озвончение глухих согласных. В новый период образовались два диалекта (восточный и западный), имеющие расхождения в консонантизме. Как еще одну особенность, создающую определенные сложности при восприятии армянской речи носителями языка, следует отметить наличие нетипичных встречно-смычно-гортанных (глоттализированных) согласных, не встречающихся в других индоевропейских языках, за исключением осетинского.

Ранее нами предпринималась попытка анализа данных, полученных при проведении психолингвистического эксперимента на материале антонимов китайского и русского языков, безусловно являющихся разнотипными [3, с. 162]. С целью повышения валидности полученных результатов, а также с намерением попытаться определить границы функционирования межъязыкового звуко-символизма в армянском и русском языках, нами был осуществлен психолингвистический эксперимент, состоявший из трех этапов.

Материалом для исследования послужили специально отобранные пары антонимов с жестким противопоставлением значений, применявшиеся в наших исследованиях ранее [3, с. 163]. Окончательный список состоял из 15 пар: *умный - глупый, веселый - грустный, больной - здоровый, жадный - щедрый, добрый - злой, живой - мертвый, грязный - чистый, старый - молодой, ленивый - трудолюбивый, светлый - темный, тяжелый - легкий, простой - сложный, громкий - тихий,*

сильный - слабый, грубый - нежный. Была сделана аудиозапись данных пар с привлечением носителя языка. Информантами выступали студенты 3,4 и 5 курсов факультета иностранных языков БГПУ им. В.М.Шукшина, не владеющие армянским языком. Все испытуемые, общее количество которых составило 100 человек, были поделены на группы из 3-х с тем, чтобы оптимизировать процесс восприятия аудиостимулов. Нами было сформулировано следующее задание: «Прослушайте аудиозапись и определите в каждой паре антонимов армянского языка русские лексико-семантические соответствия».

Каждая пара антонимов повторялась пятикратно с интервалом в 5 секунд между словами и 15 секунд между парами слов.

При обработке полученных данных нами анализировалось количество случаев распознавания информантами соответствия пар. Полученные данные представлены вашему вниманию в таблице 1.

Таблица 1

Антонимичные пары	Количество случаев узнавания
Жадный - щедрый	90,322 %
Живой - мертвый	90,322 %
Веселый - грустный	87,096 %
Светлый - темный	83,87 %
Громкий - тихий	80,645 %
Ленивый - трудолюбивый	80,645 %
Старый - молодой	77,41 %
Умный - глупый	77,41 %
Грязный - чистый	70,967 %
Больной - здоровый	64,516 %
Сильный - слабый	51,612 %
Добрый - злой	51,612 %
Грубый - нежный	35,483 %
Простой - сложный	29,032 %
Тяжелый - легкий	25,806 %

Как видно из таблицы, средний процент распознавания антонимичных пар составил 65,9333% (для сравнения: в аналогичном эксперименте, проводившемся нами ранее на материале тех же пар антонимов китайского и русского языков, средний процент распознавания составил 62,6666 %).

Перед информантами стояла задача: услышать в предложенном материале совершенно определенные значения. Дополнительно информантов просили делать выбор на основе первого впечатления и стараться впоследствии не вносить исправлений в анкету.

Совершенно очевидно, что очень высокий процент распознавания пары *жадный-щедрый (жлат-ирайл)* 90,322 % объясняется сходством фонетических оболочек данных слов (сравните: арм. *жлат* - рус. *жадный*, арм. *ирайл* - рус. *щедрый*), то же самое можно сказать и о паре *живой-мертвый (сах-мэрац)*, в которой слово *мэрац* явно перекликается с русским *мертвый*, в то время как слово *сах (живой)* не обладает фонетическим сходством с русским словом *живой*. Мы сделали предположение, что созвучие русского слова «ура», обычно выражающего радостные эмоции с армянским «урах» (*веселый*), помогло 87,096% испытуемых правильно определить лексико-семантические соответствия в паре *веселый-грустный*. Впоследствии, в беседе, проводившейся с информантами по завершении трех этапов эксперимента, наше предположение подтвердилось. Реципиенты также отметили «минорное» звучание слова «*тхур*» (*грустный*) в противовес «мажорному» «*урах*». Вероятно, таким же образом можно объяснить и довольно-таки успешное распознавание пар *светлый-темный (пайцар-муг)* и *громкий-тихий (барир-камац)*. Как и в сходном китайско-русском эксперименте длина слова «*аишатасер*» (*трудолюбивый*) помогла дифференцировать его от слова «*тамбал*» (*ленивый*). В паре *старый-молодой (тэр-джказл)*, также продемонстрировавшей довольно высокий результат узнавания, тон задает предположительно критерий звонкости-глухости согласных. Общее впечатление

от слова «джаэл» (молодой), по мнению испытуемых, легкое, радостное. Такое прилагательное скорее ассоциируется с юностью, чем «тэр», окрашенное в грустные тона. 77,41 % реципиентов были уверены в правильности распознавания пары *умный-глупый* (хэлаци-химар) и пары *грязный-чистый* (кэхтот-макур) (70,967 %), что можно объяснить наличием такого явления, как универсальный межъязыковой звукосимволизм, поскольку реципиенты не смогли впоследствии объяснить, чем же они руководствовались при осуществлении выбора, однако все они упоминали ощущение «правильности», «узнавания», возникшее при прослушивании данных аудиостимулов. Интересно отметить, что пара *грубый-нежный* (копит-нурб), занимавшая верхнюю строку в «рейтинге» китайско-русского эксперимента (88 %), в случае армянско-русского эксперимента продемонстрировала довольно-таки низкий результат распознавания (35,483 %), что объясняется недостаточно яркой фоносемантической окраской слов *копит* (*грубый*) и *нурб* (*нежный*) в армянском языке (возможно, причина этого кроется в сфере культурологических различий китайского, русского и армянского языков).

На следующем этапе нашего эксперимента перед испытуемыми была поставлена следующая задача: «Прослушайте аудиозапись армянских слов и запишите их в русской транслитерации».

По нашему собственному наблюдению, у русскоязычного человека, изучающего армянский язык, есть обширная литература на русском языке, знакомящая читателя с армянской культурой. Однако армянский язык не принадлежит к числу языков, широко преподаваемых как неродных, поэтому нет традиции описания армянского языка для целей овладения им взрослыми, нет методических разработок. Изучение английского языка как иностранного приучает к тому, что звучание иностранного слова может быть передано лишь при помощи специальной транскрипционной системы, в худшем случае при помощи практической транскрипции. Согласно «Лингвистическому энциклопедическому словарю», в русской практике транслитерацией иногда называют практическую транскрипцию иноязычных слов средствами русской графики» [4, с. 519]. В том же словаре, в статье «транскрипция» приводятся обычные требования к практической транскрипции, которые нередко входят в противоречие друг с другом. Так, основное требование-возможно более точно передать звуковой облик слова, но при этом важно сохранить морфемную структуру, его графические особенности, фонемные противопоставления языка, к которому принадлежит передаваемое слово и обеспечить легкость освоения этого слова [4, с. 518].

Пытаясь снять проблему непривычной для русскоязычного человека армянской графики, немногочисленные самоучители и разговорники приводят тексты в практической транскрипции. Считается, что письменность армянского языка-фонетическая и это делает избыточной транскрипцию для целей изучения армянского языка. Из вышесказанного следует, что в случае того, когда можно ограничиться общим представлением о звучании армянской речи (а это именно то, что требуется от наших испытуемых), целесообразно ограничиться транслитерацией. Так как информантами в нашем эксперименте выступали студенты факультета иностранных языков, то сложностей такая формулировка задания не вызвала и все испытуемые успешно справились с поставленной задачей. Приведенная ниже таблица отражает данные, полученные в ходе этого этапа эксперимента.

Таблица 2

слово	транслитерация информанта
умный	хэлаци - 66,5% хэлатцы - 13,5% хэлатсий - 8% хэлаций - 7% хэлацы - 5%
Глупый	химар - 83,5% хэмар - 6,5% хемар - 3,5 %

	хиымар - 3,5% химарр - 3%
Веселый	урах - 96,5% орах - 3,5%
Грустный	тхур - 93,5% ткур - 6,5%
Больной	хивант - 93,5% хевант - 6,5%
Здоровый	арохдж - 83,5% арохч - 3,5% арогдж - 3,5% арахчи - 3,5 % арохтш - 3,5% арохчц - 2,5 %
Жадный	жлат - 90% жлад - 10%
Щедрый	шрайл - 80% шраэл - 10% шрайэл - 10%
Добрый	бари - 100%
Злой	чар - 96,5% тчар - 3,5%
Живой	сах - 93,5% сахх - 6,5%
Мертвый	мэрац - 86,5% мерац - 10% мэратц - 3,5%
Грязный	кэхтот - 70% кэрхтот - 13,5% керхтот - 6,5% кехтот - 3,5% кэртот - 3,5% кэхтод - 3%
Чистый	макур - 96,5% макхур - 3,5%
Старый	тэр - 96,5% дэр - 3,5%
Молодой	джаэл - 80% джайэл - 16,5% джайл - 3,5%
Ленивый	тамбал - 90% тэамбал - 6,5% тамбау - 3,5%
Трудолюбивый	ашхатасэр - 80% ашхатасер - 13,5% ашхатацер - 6,5%
Светлый	пайцар - 70% пайэцар - 23% байцар - 4% хайцар - 3%
Темный	мук - 90% муг - 10%
Громкий	барцр - 64% барцер - 20% барцэр - 10% барцир - 4% батцр - 2%
Тихий	камац - 85% каматц - 6% каматс - 6% камц - 3%
Сильный	ужэх - 86,5% ужек - 7,5% ужерх - 6%
Слабый	туйл - 83,5% туэл - 7% туел - 7% туйо - 2,5%
Грубый	копит - 100%
Нежный	нурп - 85% нурб - 15%

Тяжелый	цанр - 70% цан - 20% цант - 6% цанэр - 3% тцан - 1%
Легкий	тэтэв - 90% тэтэф - 10%
Простой	хасарак - 83,5% хасэрак - 6,5% хасаракх - 4% хазерак - 3,5% хазерахт - 2,5%
Сложный	барт - 100%

Осуществив качественный и количественный анализ полученных данных, мы пришли к некоторым выводам.

Далеко не все признаки фонетического несоответствия между армянским и русским языками находят свое отражение в транслитерации реципиентов (например, наличие придыхательных согласных). Тем не менее некоторые реципиенты все же дописывали букву х к основной согласной для обозначения придыхания (см. *чистый* - арм. *макхур*). Носители русского языка часто не слышат разницы между звуком [к] и специфическим твердым армянским [х], как в слове сильный (арм. *ужэх*), а также в слове грустный (арм. *тхур*). Армянские гласные звуки у испытуемых сложностей не вызвали, но некоторые реципиенты употребляли [е] вместо звука [э], а также [э] вместо [й] как в словах *слабый* (арм. *туйл*), *молодой* (арм. *джаэл*), *трудолюбивый* (арм. *аихатасэр*).

Для повышения степени валидности исследования феномена звуко-символизма необходимо отобрать наиболее часто встречающиеся варианты транслитерации и использовать их для проведения следующего этапа нашего эксперимента, а именно обратного эксперимента.

Необходимо отметить, что разный процент распознавания некоторых пар (*жадный-щедрый* 90,322%, а *тяжелый-легкий* 25,806%) говорит о том, что слова, входящие в лексику языка, отличаются друг от друга степенью взаимодействия фонетической оболочки слова и его значения. Вслед за американскими исследователями Брэкбилл и Литтл [5, с.143], работавшими на материале английского/иврита и китайского/иврита, мы осуществили эксперимент с участием 100 испытуемых, используя материал армянского и русского языков. В предъявленный реципиентам список слов вошли разбегенные пары антонимов, использовавшиеся нами на первых двух этапах исследования, что усложнило задачу испытуемым, так как по нашему мнению распознавать пары антонимов гораздо проще в связи с жестким противопоставлением значений в паре. Армянские слова предъявлялись в отобранной нами русской транслитерации, в анкете также предоставлялся перевод данных слов в произвольном порядке. Задание формулировалось следующим образом: «Оцените эквивалентность значений предъявленных вам слов армянского и русского языков». Полученные результаты представлены в виде таблицы.

Таблица 2

армянское слово в транслитерации	русский эквивалент	процент распознавания
ашхатасэр	трудолюбивый	40%
жлат	жадный	37%
шрайл	щедрый	18%
бари	добрый	18%
мэрац	мертвый	15%
хэлаци	умный	10%
чар	злой	10%
макур	чистый	10%
тамбал	ленивый	10%

пайцар	светлый	10%
цанр	тяжелый	10%
барцр	громкий	10%
урах	веселый	7%
тхур	грустный	7%
тэр	старый	7%
джаэл	молодой	7%
хасарак	простой	7%
мук	темный	4%
барт	сложный	4%
химар	глупый	3%
хиванд	больной	3%
арохдж	здоровый	3%
сах	живой	3%
копит	грубый	3%
кэхтот	грязный	0%
тэтэв	легкий	0%
камац	тихий	0%
ужэх	сильный	0%
туйл	слабый	0%
нурп	нежный	0%

Средний процент правильно определенных эквивалентов составил 9,766 %, что позволяет нам сделать некоторые наблюдения.

Если говорить о словах, давших самый высокий процент узнавания, то, с нашей точки зрения длина армянского слова *аихатасэр*, сопоставимая с длиной русского трудолюбивый позволила испытуемым как и на первом этапе исследования распознать его (неродственные языки могут задействовать сходную длину слов, чтобы обозначить сходные понятия, по крайней мере среди часто употребительных слов [5, с. 141]. Сходство фонетических оболочек русских слов *жадный, щедрый, мертвый* и соответствующих армянских *жлат, ирайл, мэрац* послужило ключом к пониманию эквивалентности их значений.

Вероятно, говорить о наличии такого лингвистического явления, как универсальный звуковой символизм было бы преждевременно. Информантам трудно опознавать слова незнакомого им языка, неродственного их родному. Мы полагаем, что успешному распознаванию антонимичных пар в первом этапе эксперимента способствовал в первую очередь резкий контраст значения слов, когда перед информантом стояла задача «выслушать» совершенно определенное значение, часто эмоционально ярко окрашенное (*добрый-злой*).

В случае отсутствия такого рода эмоционально контрастных «подсказок», когда информант не имеет возможности оценить фоносемантическую оболочку слова с точки зрения приятного - неприятного, легкого-тяжелого звучания (как в ситуации последнего эксперимента), показатели узнавания оказываются крайне низким. По нашему мнению, целесообразно было бы осуществить подобный эксперимент на материале немецкого/русского, а также казахского/русского языков и сопоставить полученные результаты с данными армянско-русского и китайско-русского исследований.

Хотя немецкий и армянский языки принято относить к одной индоевропейской семье, немецкий язык относят к германской ветви, а армянский язык вообще выделен в особую группу, что говорит о несходстве их структур. Китайский язык, являющийся представителем сино-тибетской семьи, структурно относится к изолирующим языкам, в то время как казахский представляет кыпчакскую группу тюркских языков (агглютинативный язык). Мы полагаем, что подобное исследование могло бы представить объективную картину функционирования звуко-символизма на межъязыковом уровне.

Библиографический список

1. Бондарко, Л.В. Интерференция звуковых систем. / Л.В. Бондарко, Л.А. Вербицкая // Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1987.
2. Большая советская энциклопедия С.И. Брук, В.В. Иванов. - М., 1978. - Т.30.
3. Никрошкина, С.В. Экспериментальное исследование универсального иконизма. Общетеоретические и типологические проблемы языкознания: Материалы 3 Международной конференции (Бийск, 14 октября - 15 октября 2008 г.).
4. Лингвистический энциклопедический словарь Советская энциклопедия, 1990.
5. Hinton, L. Sound symbolism. // Hinton L., Nichols J., Ohala J.J. - Cambridge University Press, 1994.

Статья поступила в редакцию 17.03.09

УДК 008 (571.1)

В.В. Бармин, соискатель АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: vad310@yandex.ru

СОХРАНЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ НА ТЕРРИТОРИИ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ

В статье рассматриваются проблемы сохранения духовного наследия российских немцев, проживающих на территории Западной Сибири.

Ключевые слова: духовное наследие, этнокультура, традиции, обряды, праздники, конфессиональные особенности.

Вопрос сохранения культуры российских немцев является одним из факторов сохранения российской культуры, которая формировалась и развивалась под воздействием исторических и социальных процессов в тесном взаимодействии культур соседствующих народов.

Процесс взаимопроникновения культур весьма сложен, даже если он затрагивает народы, соседство которых сложилось исторически в течение веков вследствие территориальной близости. Особенность культуры российских немцев в том, что она формировалась и сохранялась вдали от культуры исконной немецкой, отделенная территориально, окруженная неродственными культурами народов, вынужденно взаимодействуя с ними.

Лингвистические, культурные, обрядовые, конфессиональные и другие отличия делали культуру российских немцев довольно пестрой, многообразной и выделяющейся на общем фоне нашего многонационального государства. Эти черты определяют особый интерес культурологов, этнологов, музееведов и др. к данной проблеме. Вне всякого сомнения, культура народа, который на протяжении веков смог сохранить свою самобытность, оставаясь органичной частью культуры российской, переживая вместе с россиянами самые тяжелые периоды истории, не может не привлекать к себе внимания.

Вместе с тем, сегодня вопрос сохранения культурного наследия немецкого народа обостряет сложный процесс глобализации. На общем фоне процесса универсализации, нивелирования культур претерпевают изменения представления об истории, духовной культуре, особенностях быта, традициях народа, судьба которого так сильно связана с судьбой России. Как уже отмечалось выше, на протяжении сотен лет немецкое население, проживая на территории России, сохраняло язык, историю, культуру своего народа, однако процессы глобализации и урбанизации могут стереть настоящий образ немецкой деревни и портрет её жителя. Уже на пороге XIX века многие исследователи, которые занимались проблемами российских немцев, заявляли, что большая часть российских немцев давно эмигрировала в Германию, а те, кто остались, ассимилировали и называют себя русскими.

Наше исследование посвящено как раз методам и формам сохранения культурного наследия российских немцев, проживающих на территории Западной Сибири, где существуют два места компактного проживания (Алтайский край, с. Гальштатт и Омская область, с. Азова) и где процессы, стирающие «культурные границы», еще не так сильны.

Ответ на вопрос, что такое культурное наследие российских немцев, нам дает ряд законодательных актов и документов. В соответствии с актами международного права Ч. 4 ст. 15 правовая система РФ включает в себя принципы и нормы международного права, а также и международные договоры.

В РФ действует Конвенция об охране Всемирного культурного и природного наследия, принятая на XVI сессии ЮНЕСКО 16 ноября 1972 г. В ст. 1 этого документа употребляется термин «культурное наследие», под которым понимаются:

- памятники: произведения архитектуры, монументальной скульптуры и живописи, элементы или структуры археологического характера, надписи, пещерные жилища и группы элементов, которые имеют выдающуюся универсальную ценность с точки зрения истории, искусства или науки;
- ансамбли: группы изолированных или объединенных строений, архитектура, единство или связь с пейзажем которых представляют выдающуюся универсальную ценность с точки зрения истории, искусства или науки;
- достопримечательные места: дело человека или совместные творения человека и природы, а также зоны, включая археологические достопримечательные места, представляющие выдающуюся универсальную ценность с точки зрения истории, эстетики, этнологии или антропологии [1].

Данный перечень свидетельствует о том, что термин «культурное наследие» включает в себя материальную составляющую жизнедеятельности народа.

Необходимо добавить, что в ст. 3 «Основ законодательства РФ о культуре» [2] от 9 октября 1992 г. законодатели используют термин «культурные ценности». Под ними понимаются 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. Следовательно, помимо материальных, термин «культурное наследие» включает в себя и духовные ценности. Таким образом, мы в своей статье, исследуя вопрос о материальном наследии, можем говорить о том, что оно свидетельствует о наличии наследия нематериального, то есть духовного.

Материальное наследие российских немцев ярко представлено в сельских и районных музеях, упоминание о которых, к сожалению, редко встречается в научной и публицистической литературе. Несмотря на это, в конце XX века исследователи-музееведы отмечают рост количества краеведческих музеев: «Если за сорок послевоенных лет число музеев в Сибири увеличилось с 47 до 100, то только за десять лет реформ с 1985 по 1995 г. их количество достигло 245» [3, с. 107]. Исследователи связывают это явление, прежде всего, с «общественными потребностями, которые, по мере ослабления тоталитарного режима и адекватного роста самосознания (в т.ч. национального, этнокультурного, исторического), привели к изменениям в институциональной инфраструктуре культуры» [3, с. 107].

Музейный комплекс на территории Западной Сибири, посвященный тематике российских немцев слабо представлен в научной литературе и Интернет-ресурсах. Публикаций о музеях российских немцев единицы, а это более десяти музеев, которые сегодня являются центрами культурно-образовательной и культурно-просветительской работы, патриотического и эстетического воспитания населения, главным образом, молодежи. Почти все музеи или музейные уголки освещают более чем столетнюю историю пребывания немцев на территории Западной Сибири.

Музеи на территории Западной Сибири, чьи экспозиции посвящены истории и культуре российских немцев, условно можно классифицировать по наибольшему их скоплению, то есть в местах компактного проживания российских немцев:

1. музеи Азовского немецкого национального района;
2. музеи Немецкого национального района в Алтайском крае;
3. музей Российско-Немецкого дома г. Барнаула;
4. частные коллекции, отдельные экспозиции в государственных музеях, музейные уголки в школах и домах культуры.

Историю и деятельность, например, музеев Азовского немецкого национального района, можно показать на основе материалов экспедиции, которая проходила в период с 23 по 29 июля 2009 года по Азовскому немецкому национальному району Омской области. Сбор материала проводился в селах Пришиб и Александровка. Проводил экспедицию МУК "Горьковский историко-краеведческий музей", директор Адам Я.В.

Азовский районный музей образован в 2001 году. В его состав входят 3 отделения, которые располагаются в селах: Александровка, Пришиб и Трубецкое.

Музей в селе Азово расположен на втором этаже районного Дома культуры, где хранится более чем столетняя

история района. Большая часть экспонатов посвящена немецкой культуре и истории этого народа с момента издания манифеста Екатериной II в 1763 году. Фонд № 1 полностью посвящен истории и культуре российских немцев Азовского района и состоит из 133 предметов. Музейные работники предлагают следующие содержательные экскурсии: «Так начиналась Азовская земля», «Азовский район в 20-30 гг. XX в.», «Участие Азовчан во Второй мировой войне», «Репрессии 30-50-х годов», «Азовский немецкий национальный район», «Российские немцы: история и современность». Однако, если в Азовском районном музее экспозиционный зал составляет по площади около 30 квадратных метров, то в отделениях более 100. Такие размеры позволяют сделать экспозиции более насыщенными, вариативными и вместить большее число экспонатов. Учитывая этот факт, возрастает интерес к сельским музеям, поскольку они обладают большей информативностью и представлены большим количеством редких экспонатов.

Например, одним из таких музеев является музей с. Александровка. В 1993 году А.К. Вормсбехером, в то время работавшем учителем истории, была подготовлена экспозиция общественного музея, посвященная истории села. Осенью того же года музей был передан в ведение районного отдела культуры.

Александровский музей размещен в трех залах. Первый зал посвящен хозяйству и быту немецкой семьи в Сибири. Во втором зале сделан экскурс в историю села, где представлены документы, литература, жизнеописания односельчан. В третьем зале представлены картины А.К. Вормсбехера, посвященные истории и культуре российских немцев.

В настоящее время он носит имя одного из своих организаторов А.К. Вормсбехера, общественного деятеля, художника, уважаемого односельчанами.

Таблица 1

дата событие	2004	2005
Посетили музей	1345 чел.	1663 чел.
В том числе детей	652 чел.	1108 чел.
Проведено экскурсий	44	36
Организовано выставок	6	8
Организовано мероприятий	12	15

Из выше приведенной таблицы (Таблица 1.) видно, что посещаемость музея растет с каждым годом, увеличивается количество культурно-массовых мероприятий проводимых музеем, из чего мы можем заключить, что необходимость в учреждениях такого типа растет, как растёт и их значимость.

Не меньший интерес представляет музей, открытый в 1966 году в с. Пришиб.

Организатор и первый руководитель музея, Пустовая Светлана Федоровна. С 1979 года Пустовая С.Ф. преподавала в местной средней школе историю и обществознание. Со своими учениками она создала краеведческий кружок «Следопыт», который начал собирать материал по истории села. Сначала был создан небольшой уголок в кабинете истории, а затем собранные материалы заняли пространство фойе школы. Вскоре им было предоставлено отдельное помещение в соответствии с принятым решением о создании сельского музея.

Последнее третье отделение Азовского районного музея было открыто в 2004 г. в селе Трубецкое. Заведующая музеем, Светлана Викторовна Вайс, провела большую работу по сбору, обработке и изучению материала, представленного в музее. Музей расположен в здании школы в двух залах. Первый зал посвящен истории села и выдающимся личностям: комбайнерам, председателям колхозов, учителям, агрономам и т.д. Во втором зале представлены этнографические материалы, в основном, предметы быта, одежда, орудия труда и т.д.

Работа, проводимая в музеях Азовского района, рассчитана на людей всех возрастов, но особое внимание уделяется молодежи, школьникам и дошкольникам.

Традиционные уроки по истории, где используются экспонаты, научно-вспомогательные материалы из фондов музея. Подобные уроки проводятся по темам: «Роль российских немцев в истории России», «Культура и быт России в конце XIX - начале XX веков», «История школьного образования в Азовском районе», «История наших предков» и другие. В школах читаются лекции, посвященные тем или иным памятным датам, проводятся тематические экскурсии по экспозициям музеев. Материал научно-вспомогательного фонда Азовского районного музея используется при написании научных работ школьниками и учащимися других образовательных учреждений.

При музее в с. Азово работает Совет, который оказывает методическую помощь отделениям, школьным музеям, музейным уголкам.

В настоящий момент Азовский районный музей находится по адресу: Омская область, Азовский немецкий национальный район, с. Азово, ул. 1 Мая, 19. Директор музея - Соколова Юлия Александровна.

С формальной точки зрения, музеи в селах Азовского района не во всем отвечают современным требованиям музейного дела, однако они созданы самими жителями сел, и это говорит об их необходимости, особенно сегодня, когда значительная часть немецких семей переехала в Германию.

История немецкого народа в России - это часть истории государства Российского. Следовательно, необходимо приложить все усилия для поддержания музейных учреждений, для сохранения находящихся здесь фондов.

В Музеях и музейных уголках Немецкого национального района (райцентр с. Гальбштадт) в Алтайском крае также накоплен значительный материал, свидетельствующий о существовании материальной и духовной культуры российских немцев.

На сегодняшнем этапе районный музей только начинает формироваться и проходит стадию оформления документации, однако уже выделено специальное помещение, сделан ремонт и завезена мебель.

К сожалению, приходится констатировать, что сельские и колхозные музеи Немецкого национального района в Алтайском крае еще не были предметом специального изучения исследователей. В то же время, этнографические экспедиции, организованные этнологическим центром при Барнаульском государственном педагогическом университете (теперь Алтайская государственная педагогическая академия АлтГПА), позволили собрать богатый этнографический материал, на основе которого организована выставка, посвященная истории и культуре российских немцев в музее исторического факультета академии.

Третий, нами определенный, музейный комплекс, посвященный истории и культуре российских немцев, составляют частные коллекции, отдельные выставки в государственных музеях, музейные уголки в школах и домах культуры. Их экспозиции содержат ответы на вопросы широкой аудитории: откуда взялись немцы на территории Западной Сибири, что это за народ, в чем своеобразие его истории, культуры.

Ярким примером частного музея является мемориальный музей Николая Антоновича Дюбеля, бывшего главы колхоза им. Чапаева в с. Побочино Одесского района Омской области. Владельцами музея сегодня являются жители с. Побочино Владимир Алексеевич и Валентина Николаевна Кайковы. Музей был образован 6 июня 2004 года (6 июня 2009 года

музею исполнилось 5 лет). Изначально музей, как и во многих других селах, планировали создать в школе. Однако из-за разногласий с руководством школы эти планы реализовать не удалось. В результате, супруги Кайковы организовали музей у себя дома по адресу ул. Чапаева 40.

Сегодня музей содержится исключительно за счет владельцев и помощи односельчан. Экспонаты музея расположены в трех комнатах (залах). Первая комната посвящена жизни и деятельности Н.А. Дюбеля и его семьи. Во второй и третьей комнатах находятся экспонаты, связанные с бытом и культурой российских немцев. По большей части, это книги, национальные костюмы, музыкальные инструменты (баян, аккордеон), вышивки с элементами немецких узоров и т.д.

Таким образом, вопрос сохранения культурного наследия российских немцев, проживающих на территории Западной Сибири, является на сегодняшний день весьма актуальным. Совершенно очевидно, что без сохранения культуры российских немцев, как впрочем, культуры любого этноса, проживающего на территории России, невозможно восстановление цельного полотна культуры нашего многонационального государства. Это тем более важно, что музеи российских немцев в большинстве случаев были созданы самими носителями культуры.

Нам представляется, что необходимо сделать все возможное для поддержания инициативы российских немцев в сохранении своей культуры и истории, в том числе, и посредством музеев, так как они неотделимы от истории и культуры России.

Необходимо исследовать фонды музеев истории российских немцев на территории Западной Сибири для составления сводного каталога и написания истории формирования музейного дела в регионе. Важно осветить опыт создания музеев российских немцев как наглядный пример, поскольку он является уникальным с точки зрения самоорганизации народа по сохранению своей истории и культуры.

Библиографический список

1. Об охране Всемирного культурного и природного наследия: Конвенция ЮНЕСКО от 16 ноября 1972 г. // Приданов, С.А. Преступления, посягающие на культурные ценности России: квалификация и расследование / С.А. Приданов, С.П. Щерба. - М., 2002.
2. Основы законодательства РФ о культуре // Ведомости СНД и ВС РФ. - 1992. - № 46. - Ст. 2615.
3. Труевцева О.Н. Локальные музеи и освоение этнокультурного наследия // История и культура немцев Алтая. (по материалам этнографических экспедиций) / под общ. ред. М.А. Демина, В.И. Матиса. - Барнаул: Изд-во Барн. гос. пед. ун-та, 1999. - Выпуск 1.

Статья поступила в редакцию 17.11.09

УДК 72.03:76

Е.Г. Дьячкова, аспирант АГУ, г. Барнаул, E-mail: l_diatshkova@mail.ru

АРХИТЕКТУРНАЯ ГРАФИКА XVIII - НАЧАЛА XX ВЕКОВ В РОССИИ

В статье отражена недостаточная разработанность вопроса изменения характера изображения архитектурных чертежей XVIII - начала XX веков; показаны характерные особенности архитектурных чертежей периода становления и расцвета архитектурной графики в России; проанализированы изменения функций и характера начертания чертежа в рассматриваемый временной период.

Ключевые слова: архитектурная графика, чертеж, эскиз, фасад, план, раскраска, масштаб, антураж.

За весь период существования архитектурной графики накоплен большой литературный материал, содержание которого связано с различными вопросами. Нашли отражение такие вопросы, как задачи, палитра средств изображения и виды архитектурной графики, периодизация этапов ее развития как средства выражения проектных замыслов. По этим направлениям наибольший интерес представляют труды Зайцева К.Г., Кудряшева К.В., Степанова П.Г.

Николаев И.С., используя большой исторический материал, показал характер графических изображений и инструментов в различные исторические эпохи.

В исследовательских работах Бугаевой Н.И. рассматриваются вопросы происхождения и развития архитектурной графики.

Группой исследователей Седовым В., Дудиной Т., Никитиной Т., Седовой И. представлены и проанализированы неопубликованные ранее образцы архитектурной графики раннего и развитого русского барокко.

При достаточно разностороннем рассмотрении архитектурной графики в литературе, мало разработанным остается вопрос изменения характера изображения архитектурных чертежей XVIII - начала XX веков.

Цель этой статьи - показать качественные изменения архитектурных чертежей с XVIII века до начала XX века в России.

Среди исследователей нет единого мнения в определении понятия «архитектурная графика». К. Г. Зайцев определяет архитектурную графику как приложение средств и приемов графического искусства к изобразительным задачам, возникающим в творческом процессе создания проекта или объемного уважа [1, с. 6]. По мнению Бугаевой Н.И., архитектурная графика является жанром архитектуры, который выполняет определенную функцию, обусловленную практическим назначением произведения [2].

С нашей точки зрения, *архитектурная графика* - это направление графического искусства, имеющее свои специфические черты и охватывающее все виды графических средств, с помощью которых изображаются архитектурные объекты. Сюда относится рисунок и акварель, специфические изобразительные средства - отмывка тушью, проекционное черчение и различные способы с помощью начертательной геометрии воссоздавать на плоскости точные пространственные формы [3, с. 153].

Понятие «архитектурная графика» возникло в конце XVIII - начале XIX веков, когда в академических архитектурных школах начали четко проявляться тенденции специального образования студентов-архитекторов, а чертежи, эскизы, рисунки студентов-архитекторов стали обобщенно называться «архитектурной графикой».

К середине XVIII века, когда была признана теория ортогональных проекций, обозначились основные виды архитектурной графики - эскиз, чертеж и архитектурный рисунок.

Архитектурный эскиз - это графический способ поиска и совершенствования творческого замысла архитектора, который в большинстве случаев выполняется от руки.

Архитектурный чертеж - это изображение, которое передает информацию о форме, размере и конструктивных особенностях архитектурного объекта. Изображения выполняются в соответствии с правилами начертательной геометрии с использованием чертежных инструментов.

Архитектурный рисунок - любое рисованное произведение архитектора, сюжет которого может иметь самостоятельное значение, а так же может быть составной частью проекта. Архитектурный рисунок, оформляющий проектный чертеж, называют антураж и стаффаж.

Антураж - это изображение элементов пейзажа в проектом чертеже.

Стаффаж - это рисунки людей, автомобилей, животных и иных второстепенных деталей, не являющихся основной темой изображения.

В рамках данного исследования будет рассматриваться такой вид архитектурной графики как архитектурный чертеж. В качестве источников исследования приняты ранее опубликованные в различных изданиях архитектурные чертежи указанного временного периода.

Переход к ортогональному масштабному чертежу в России осуществляется постепенно на рубеже XVIII века. Поэтому на чертежах, датируемых концом XVII - началом XVIII веков часто можно встретить совмещение ортогональных и перспективных изображений [4, с. 100, 112].

Потребность в масштабном чертеже существовала уже в конце XVII века, но свое юридическое оформление как основной архитектурно-строительный документ чертеж получает в начале XVIII века. Петровский указ 1704 года предписывал строить в Московском Кремле и Китай-городе каменные дома «по чертежу архитекторов» [5, с. 132-133].

Организация первой архитектурной школы при Канцелярии городских дел, созданной в 1706 году для руководства строительными работами в Петербурге способствовала совершенствованию и внедрению в практику архитектурно-строительных чертежей.

В 1709 году была издана книга «Правило о пяти чинах архитектуры» Джакомо Бароцци да Виньола, что позволило

будущим зодчим копировать классические ордерные формы и осваивать премудрости архитектурного черчения.

Появление первого русского трактата по архитектуре «Архитектура цивильная выбрана из Паладиуса славного архитекта из иных многих архитекторов славных от математика и архитекта Кашпора Векио, писана в Венеции лета 1699 году месяца сентября учением и тщанием будучи тамо господина князя Долгорукова, а по русскому календару 7206 году » относится к концу XVII века. Этот трактат кроме всего прочего, был и пособием по черчению, прививая навыки черчения.

К концу первой половины XVIII века выходит в свет «Должность архитектурной экспедиции: трактат-кодекс 1737 - 1749 гг.». В главе «О архитектуре и архитекторах то их должность при строениях» говорится об обеспечении архитекторов александрийской бумагой, китайскими чернилами, красками и карандашами [6, с. 30]. Этот трактат в одной из глав предписывал обязательно показывать на чертежах места положения каминов, очагов, печей [6, с. 78]. Печи и камины показывали на чертежах и более ранний период, но их условные обозначения не отличались единообразием.

В 1757 году открывается Русская Петербургская академия трех знатнейших художеств. Именно в стенах академии разрабатывались и затем внедрялись в практику специфические для архитектурной графики технические приемы черчения, тушевой отмывки, линейного и штрихового рисунка пером, свинцовым карандашом.

На развитие и совершенствование графических приемов в архитектурных чертежах большое влияние оказывали архитектурные школы архитекторов.

В XVIII - начале XX веков в России получили развитие такие стилевые направления, как барокко и классицизм, ампи́р, эклектика, модерн.

В первой четверти XVIII века на русской почве одновременно проявились барокко, рококо, классицизм при преимущественном развитии барокко. Некоторые исследователи этот период называют ранним барокко [7]. В первой трети XVIII века работали такие архитекторы как Д. Трезини, П. М. Еропки́н, Т. Усов, И. Ф. Мичурин, И. К. Коробов, М. Г. Земцов, В. С. Обухов.

Чертежи начала XVIII века редки и мало изучены. Особенности графики этого периода показаны на материале корпуса чертежей из Музея архитектуры в исследовательской работе Седова В., Дудиной Т., Никитиной Т., Седовой И. [7]. Во всех чертежах авторы отмечают особый характер подачи материала и предлагают называть его гравюрным. В чертежах главенствуют четкие, уверенные чернильные линии, ясно ограничивающие объекты и вносящие в чертежи определенную яркость. Очень редко применяется отмывка и раскраска, которая носит подчиненный характер [7]. Представленные чертежи плана парка и плана и фасада палат датированы первой четвертью XVIII века. Они выполнены в ортогональных проекциях. План парка выполнен очень эскизно. Для изображения зеленых насаждений используются условные обозначения, характерные скорее для топографических карт. Чертежи плана и фасадов палат выполнены более тщательно. Под планами, внизу чертежа показана масштабная линейка. Для большей выразительности, как здания, так и чертежа, применяется покраска. Толщина стен здания на планах залита тушью - характерная особенность чертежей XVIII - XIX веков. На плане здания можно видеть условные обозначения окон, дверных проемов, печей, каминов, лестниц, при этом печи выделены цветом. На фасаде можно видеть изображения теней, что придает зданию объем и рельефность. Антураж и стаффаж на чертежах отсутствует, что дополнительно подчеркивает утилитарный подход к архитектурной графике этого периода.

В работе отмечается, что в Петербурге в этот период являлись образцы более изысканной графической подачи материала с отмывкой, раскраской, тонкими линиями, но большинство сохранившихся листов таких петербургских архитекторов, как М. Г. Земцов, Ф. де Вааль, можно отнести к той же, практической и суровой гравюрной манере [7].

Опубликованные в работе А. Михайлова чертежи ситуационных и генеральных планов В. С. Обухова первой трети XVIII века показывают высокую техническую и графическую подготовку архитекторов этого периода [8, с. 16-17]. Чертежи планов снабжены подробными экспликациями, при этом изображаемые объекты обозначены цифрами. В этих чертежах используется прием покраски.

В указанной выше работе А. Михайлова опубликованы проекты триумфальных ворот Т. Усова [8, с. 13] и П. Еропкина [8, с. 14-15]. Проекты включают в себя чертежи планов и фасадов. На обоих листах присутствуют масштабные линейки, фасады выполнены с изображением теней, с покраской. Элементы фасада обозначены цифрами и подробно описаны в нижней части чертежа.

Условные обозначения самого начала XVIII века имели несколько иной вид. В образцовом проекте брусняного дома С.У. Ремезова начала XVIII века печи имеют иное обозначение, дверные проемы показываются сквозными, а оконные - несквозными и со стороны помещений, отсутствует масштабная линейка, но в пояснениях к проекту указываются почти все размеры вплоть до окон [5, с. 131, рис. 66].

Ранняя стадия русского барокко сменилась стадией развитого барокко (1730 - 1750-е года). Этот переход связан с деятельностью Ф.Б. Растрелли, с его же именем связывают создание новой графической манеры. Архитектурная графика становится более живописная по сравнению с подчеркнутыми утилитарными чертежами первой трети XVIII века. Для новой графической манеры характерны живописность, тщательность разработки чертежей, порой переполненных информацией. Линии в чертежах становятся более легкие, тонкие, не столь графичные и уверенные как в предыдущий период.

Линейные чертежи дополняются отмывкой объемов и теней. Поверхности расцвечивают розовыми, желтыми, зелеными, голубыми, охристыми цветами, которые образуют характерные для этой эпохи мягкие сочетания.

Эта графическая манера характерна как для учеников и помощников Растрелли А.В. Квасова, С. И. Чевакинского, так и для московских зодчих - Д.В. Ухтомского и В.С. Обухова.

Петербургские чертежи отличаются более четкими линиями, тщательностью в исполнении деталей и ясной компоновкой [9].

Высокая манера архитектурной графики этого периода особенно хорошо видна в работах архитектора Д.В. Ухтомского [9]. Его чертежи этого периода носят живописный характер. Они исполнены акварелью, дополнены декоративным оформлением листов. Чертежи нанесены на ложные накладки, которые представляют собой полуразвернутые, загнутые, надорванные по краям свитки или листы, наложенные на плоский лист бумаги. При этом чертежи точны и предоставляют необходимую информацию. Очерченные рамкой листы чертежей создают иллюзию рельефности. В работах прослеживаются желание вырваться из двухмерности листа, декоративность и живописность самой техники исполнения, что характеризует Ухтомского как подлинного мастера барокко.

В лучших образцах архитектурной графики развитого барокко прослеживается изощренный графический стиль, направленный как на максимальную информативность чертежа, так и на максимальную зрелищность.

Во второй половине XVIII века в архитектуре России утвердился классицизм. Архитектура русского классицизма прошла три этапа: период раннего классицизма (1760 - первая половина 1780), период зрелого или строго классицизма (вторая половина 1780 - 1800), поздний классицизм (1800 - 1830). Крупнейшими мастерами классицизма были А. Ринальди, А. Кокоринов, В.И. Баженов, Д.В. Ухтомский, М.Ф. Казаков, И.Е. Старов, Д. Кваренги, А. Н. Воронихин, Тома де Томон, А.Д. Захаров, К. Росси, В.П. Стасов, А.Г. Григорьев, О.И. Бове.

Весь графический материал этого времени носит деловой характер, а использование различных графических приемов объясняется стремлением к тому, чтобы за ним чувствовалась

мысль об архитектуре. Каждый мастер классицизма имел свой неповторимо индивидуальный графический почерк.

Сохранившиеся архитектурные проекты мастеров классицизма показывают характерные для архитектурной графики этого периода художественно-технические приемы. Ортогональные проекции, построенные по всем правилам начертательной геометрии и теории теней, отмывались тушью с соблюдением всех закономерностей воздушной перспективы. Сохраняя линейный контур как основу чертежа, для выявления объемно-пространственной структуры архитектуры использовался также и цвет. Цвет использовали двумя способами - подкраска акварелью плоскостей чертежа фасада с целью выявления объема здания и для передачи впечатления реального строительного материала, а так же цвет был направлен на архитектурную организацию объемно-пространственной структуры здания, в которой полихромия являлась не графическим, а композиционным средством [10, с. 11].

Для архитектурной графики периода классицизма характерен точный и тонкий рисунок. Для выявления объема здания и глубинности изображения используются средства светотени и воздушной перспективы, краевой контраст, усиление тона оконных и дверных проемов, совмещение в чертеже ортогональной проекции фасада и перспективного изображения окружающей среды. Чертеж на бумагу наносится тонкой линией, затем отмывается тушью или акварелью охристо-желтого или серовато-голубого цвета. Такая графика присутствует в работах В.И. Баженова [11, с. 114-115], М. Ф. Казакова [10, с. 14-15, рис. 6-8].

Яркой графической манерой обладал Д. Кваренги. Отмывка объектов тушью с сильной коричневатой или синеватой подкраской плоскостей акварелью в темных и освещенных местах, нанесение акварельных подтеков носили живописный характер, но передавали впечатление реального строительного материала. Плотные тени и черные проемы окон и дверей создавали впечатление освещенности в изображении. Для Д. Кваренги свойственно скрупулезное изображение деталей антуража и стаффажа, которые наполняли реальным содержанием проектный чертеж [12, с. 75, ил. 157].

Интересные графические приемы можно встретить в проектных чертежах А.Г. Григорьева. Блестяще владея техникой акварели, он создавал при отмывке чертежей тончайшие нюансы серых и голубых тонов. Отдаленные части здания изображаются как бы подернутыми легкой дымкой. Григорьев часто прибегает и к линейной, контурной подаче проектов, выполняя их пером и тушью. В этом случае многоплановость чертежа создают линии, выполненные различным нажимом пера [13, с. 25].

Эти отработанные и усовершенствованные приемы изображения применялись А.Д. Захаровым, О.И. Бове и другими архитекторами-классиками.

Характер условных обозначений по сравнению с предыдущим периодом принципиально не изменился. На генеральных планах присутствуют указатели направления севера. К планам часто прилагаются экспликации (так же часто встречаются описания, изъяснения) с буквенными или цифровыми обозначениями. Линии сечений на планах обозначают либо одинаковыми буквами, А-А, либо, что встречается гораздо чаще, разными, например, А-В. Встречаются чертежи, на которых планы и фасады здания вычерчивают в разных масштабах, как правило, фасад имеет больший масштаб. Все изображения носят стройный и реалистичный характер. Шрифты, применяемые на чертежах, отличаются легкой читаемостью и стиливым единством с архитектурным объектом. Кроме изображений планов, фасадов, разрезов, иногда в увеличенном масштабе показываются детали здания.

С 1830-х годов каноны классицизма вытеснялись эклектикой. Резко возрастает количество сооружений, при этом качество архитектурных решений резко снижается. Это находит свое отражение и в архитектурной графике. Архитекторы выполняют лишь отдельные заказы частных лиц, промышленных и коммерческих организаций менее всего заинтересованных в тонких графических подачах объектов.

На ретроспективно-эkleктическом фоне возникают новые течения - модерн (1890 - е годы - начало 1900-х). К началу XX века только отдельные мастера в проектных и демонстрационных чертежах применяют технику растушевки, отмывки и акварельной покраски. Основными графическими приемами при выполнении чертежа становится техника линейной графики с заливкой и штриховкой [14, с. 88, 89].

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы.

- Уровень развития архитектурного чертежа находится в прямой зависимости от экономического и политического состояния общества.

- С XVIII века до начала XX века изменялись функции чертежа - в начале указанного периода архитектурный чертеж носит сугубо деловой характер юридического документа, в дальнейшем в период развитого барокко и классицизма к информативности добавляется максимальная зрелищность,

что проявляется в высоко реалистичных изображениях, широком использовании антуража и стаффажа. К началу XX века архитектурный чертеж становится средством решения строительных задач.

- Архитектурный чертеж претерпевает качественные изменения: линия становится более изящная и выразительная; линейно-плоскостные изображения фасадов, разрезов приобретают объемность, цвет; повышается уровень детализировки.

- Осуществляется попытка нормализации чертежа: изображения выполняются в масштабе, присутствует масштабная линейка; для изображения окон, дверных проемов, печей, клозетов используются единые обозначения, которые могут лишь незначительно отличаться; пояснения к планам оформляются в виде экспликаций, изъяснений, описаний с буквенными или цифровыми обозначениями.

Библиографический список

1. Зайцев, К.Г. Современная архитектурная графика. - М.: Стройиздат, 1970.
2. Бугаева, Н.И. Истоки архитектурной графики. Жанровая природа пластических и графических изображений архитектуры Древнего мира и Средневековья // Архитектон: известия вузов №14, 2006. (http://archvuz.ru/magazine/Numbers/2006_02/template_article?ar=IA/ia1)
3. Иконников А.В. Основы архитектурной композиции / А.В. Иконников, Г.П. Степанов. - М.: Искусство, 1971.
4. Кудряшев, К.В. Архитектурная графика: учебн. пособие - М.: Архитектура, 2006.
5. Тиц, А.А. Загадки древнерусского чертежа. - М.: Стройиздат, 1978.
6. Должность архитектурной экспедиции: трактат-кодекс 1737-40 гг. // Архитектурный архив. - М., 1946 - Вып.1.
7. Седов, В., Дудина Т., Никитина Т., Седова И. Архитектурная графика раннего русского барокко. (http://www.projectclassica.ru/school/18_2006/school2006_18_02a.htm, http://www.projectclassica.ru/school/18_2006/school2006_18_02b.htm)
8. Михайлов, А.И. Архитектор Д.В. Ухтомский и его школа. - М.: Государственное издательство литературы по строительству и архитектуре, 1954.
9. Седов, В., Дудина Т., Никитина Т., Седова И. Чертежи развитого барокко. (http://www.projectclassica.ru/school/20_2006/school-2006/school2006_20_02a.htm, http://www.projectclassica.ru/school/20_2006/school2006_20_02b.htm)
10. Зайцев, К.Г. Графика и архитектурное творчество. - М.: Стройиздат, 1979.
11. Михайлов, А.И. Баженов. - М.: Государственное издательство литературы по строительству и архитектуре, 1951.
12. Талепоровский, В.Н. Кваренги. - Л.-М.: Государственное издательство литературы по строительству и архитектуре, 1954.
13. Очерк жизни и творчества А. Г. Григорьева Е.А. Белецкой. - М.: Стройиздат, 1976.
14. Кириченко, Е. И. Федор Шехтель. - М.: Стройиздат, 1973.

Статья поступила в редакцию 17.11.09

УДК 7.03(571.12)

Н.И. Сезева, соискатель АГУ, E-mail: E4972008@gmail.com

ТЮМЕНСКИЙ КОВРОВЫЙ ПРОМЫСЕЛ В XVII - XX ВВ.

В статье на основе архивно-документальных и экспедиционных материалов воссозданы история зарождения, становление, периоды развития самобытного тюменского коврового промысла, одного из крупнейших центров не только Сибири, но и всей России в XVII - XX вв.

Ключевые слова: архивно-документальные источники, С.А. Давыдова, Л.К. Зубова, историография, исследователи, ковровый промысел, ковроткацкая артель, ковровая лаборатория, ковровая фабрика, коллекции, И.И. Овешков, Сибирь, статистические сведения, технология изготовления, типы и виды ковров, Тобольская губерния, Тюмень, Тюменский уезд, Тюменская область, центры ковроткачества, ярмарки.

Судьба сибирского коврового промысла - его зарождение, становление, развитие, периоды его наивысшего расцвета и упадка - оказалась удивительным образом связана с самобытной историей края.

С конца XVI в. на прилегающих к Тюмени землях начали обосновываться первопоселенцы - они заводят отъезжие пашни, заимки, ставят деревни. Спустя столетие территория Тюменского уезда была уже плотно заселена «посадскими» и служивыми людьми -- выходцами из крупных торгово-промышленных и ремесленных городов Русского Севера и Поморья (Вологодской, Пермской, Усольской, Вятской, Устюжской, Новгородской губерний), позднее - переселенцами из Поволжья и Центральной России (Вятка, Кострома, Владимир, Москва). В этот период здесь не только сформировался первый очаг старожильческого русского населения, но возник самый крупный в Сибири кустарно-промышленный район. Этому способствовали многие обстоятельства: благоприятные природные условия, позволявшие иметь в достаточном количестве необходимый для развития ремесел материал (дерево, шерсть, лен, красильные травы), выгодное географическое положение, близость водных и сухопутных торговых трактов

вых путей, широкий спрос на кустарные изделия и большой рынок сбыта на сельских торжках и крупных ярмарках. А главное - наличие опытных кустарей-ремесленников, которые в совершенстве владели традиционными навыками обработки различных материалов.

Промысловая деятельность крестьян Тюменского округа способствовала формированию особого типа человека - активного, неунывающего, делового. Это отметил писатель-краевед И.А. Завалишин: «Заимствуя от предков своих - сольвыгодцев, устюжан, вологодцев, вятчан и новгородцев -- дух похвальной деятельности, коренное племя жителей Тюменского округа - самое бойкое, расторопное, умное, понятливое, оборотливое и промышленное в целой Сибири. Это сибирские владимирцы и ярославцы» [1, с. 210].

На рубеже XVII--XVIII вв. в деревнях и селах, расположенных вверх по реке Туре и ее притокам (на правом берегу), а также вдоль Ирбитского и Сибирского трактов - главных сухопутных дорог в Сибирь -- возникли различные производства, связанные с обслуживанием ямского промысла. Целые деревни специализировались на изготовлении определенных видов изделий. «Многие... возят купеческие товары, делают

всякую домашнюю посуду, повозки, сани, корыта, лопаты, рогожи, ведра. Крестьянки... кроме обыкновенных домашних работ прядут холст и крестьянское сукно, вяжут чулки и перчатки, плетут тесьмы, кружева и бахрому, вышивают кокошники золотом и серебром, ткнут шелковые кушаки, ковры, попоны...» [2, с. 348].

Возникновение русских ковровых центров, по мнению многих исследователей, как правило, было связано именно с торговыми путями: Саратов, Нижний Новгород, Кострома, Ярославль - по берегам Волги; Курск, Воронеж, Харьков, Чернигов - на юге; Архангельск, Пинега, Вологда - на Русском Севере; Шадринск и многие другие села и деревни - на Урале; Тюмень - в Западной Сибири.

Уже в первой половине XVIII в. ковро ткачество становится самым распространенным среди крестьянских ремесел и промыслов Тюменского уезда. Ковры были настолько знамениты, что получили название «тюменских». Подтверждение этому мы находим в архивных материалах и литературных источниках.

Самое раннее документальное свидетельство о производстве ковров было обнаружено в делах Тюменской таможни. Так, 30 сентября 1724 г. тюменский посадский Григорий Решетников явил в таможне среди прочих товаров 10 ковров «кармацкого» дела [3, с. 36]. С 30-х годов XVIII в. ковры «тюменского» и «кармацкого» дела уже развозились по всей Сибири, продавались на крупных российских ярмарках. Известно, например, что в июле 1735 г. «володимерец» Федор Турчин купил в Тюмени 10 ковров (5 рублей), 200 опоясок шерстяных (5 рублей), холст, крестьянское сукно и повоз для продажи в Тобольск [4, с. 60]. В декабре того же года житель Шуи Семен Конков с сукнами, овчинами, холстами и коврами, закупленными в Тюмени, отправился в сибирские города [5, с. 10].

Коврами тюменского производства торговали в «низовых» городах тюменские бухарцы. Один из них, как свидетельствуют архивные источники, по имени Шабы Ашменев представил для торговли наряду с другими товарами 5 ковров «тюменского дела» [6, с. 24].

Кроме архивных материалов упоминания о «тюменских» коврах встречаются в трудах участников сибирских академических экспедиций, крупных ученых и путешественников XVIII века: Г.Ф. Миллера, И.П. Фалька, И.Г. Георга, И.И. Лепехина.

Краткие сведения о производстве ковров приводятся также в «Топографическом описании Тюменского уезда» за 1790 г.: «Женский пол успешен в тканье коровьей и овечьей шерсти ковров и попон, сермяжных сукон, льняных и посконных холстов для себя и на продажу. Холсты и сермяжные сукна продаются в Тюмени и своем округе, а ковры - приезжающим закупателям» [7, с. 28].

В начале XIX столетия промысел считался столь выгодным, что производством махровых ковров и попон «для себя и на продажу» занимались почти во всех притрапках деревнях и селах Каменской, Троицкой, Успенской волостей Тюменского уезда. Об этом свидетельствуют многочисленные статьи, очерки, статистические обзоры, сборники по кустарным промыслам и ремеслам Тобольской губернии тех лет.

Главными покупателями теплых и пушистых тюменских махровых ковров и попонок в те времена были ямщики и извозчики, которые использовали их для утепления и украшения саней и кошевок в зимнее время во время длительных путешествий по сибирскому бездорожью. Многие проезжающие купцы оптом закупали тюменские ковры для продажи их на Ирбитской ярмарке. Несмотря на то что, по мнению сибирского историка П.А. Словцова, «яркие цветастые тюменские ковры», делались «слишком на азиатскую руку, для покупателей с слишком грубым вкусом» [8, с. 12], вскоре ими стали торговать шорные лавки в Москве и Петербурге, Риге и Варшаве.

Во второй половине XIX в. сибирский ковровый промысел переживает период своего наивысшего расцвета. Он становится местной достопримечательностью и гордостью края.

Производством ковров занимались порой целые деревни и села Тюменского уезда. «Каждое крестьянское семейство, как бы они ни были бедны, имеют свою «фабрику», как с гордостью отзываются они о своем ремесле, хотя нередко вся фабрика заключается в одном самодельном станке» [9].

Если в 1864 г. ковров изготовлялось 20 тысяч штук, то в 1884 г. их количество возросло до 50 тысяч [10, с. 16]. За период с 1885 по 1891 год к 34 селам, вырабатывающим ковры, присоединилось еще 24, в котором ковровым промыслом занималось 3.780 человек. По свидетельству С.А. Давыдовой: «Такой численностью мастериц-ковровщиц ни один центр производства ковров в европейской России не обладает» [11, с. 295].

Напротив, в 1860-1890-х годах, в связи с открытием железных дорог и значительным сокращением ямской гоньбы, производство ковров в других русских ковровых центрах (Курской, Воронежской, Орловской, Саратовской губерниях) почти полностью прекратилось.

Основная масса ковров, как и раньше, продавалась на Нижегородской и Ирбитской ярмарках, откуда сибирские ковры распространялись по всей стране и даже вывозились за границу. В городах Центральной России, Восточной и Западной Сибири, ковровые изделия приобретались «для обивки экипажей и на попоны для лошадей, так что многие значительные фирмы московских купцов скупают эти ковры на Ирбитской ярмарке весьма значительными партиями. Самые большие из ковров обыкновенно не превышают 5-6 аршин в длину и 3-4 аршин в ширину и покупаются на месте, смотря по величине, от 1 рубля 50 копеек до 6-7 рублей. Цены баснословно дешевые» [12]. Продавались сибирские ковры и в столичных магазинах. Например, в магазине Елпатова, специализировавшихся на торговле восточными товарами, можно было приобрести и тюменские ковры «с пышным разнообразием растительного рисунка на черном фоне и длинным ворсом, исполненные в так называемой «махровой технике».

Тюменские ковры ручной работы: насундучники, настольники, попонки, покромки, санные махровые ковры «с прекрасными и яркими цветами», гладкие палазы-тропинки, шерстяные дорожки «в розу», «в пешку» или «кругами», пользовались большим спросом у местного населения - крестьян, ремесленников, а также у городских жителей (мещан, купцов, чиновников). Особенно высоко ценились «за чистоту отделки и прочность красок» изделия мастериц из богатых торговых сел Каменское и Успенское (Кармацкое), а также деревни Кулаково - самых крупных ковровых центров Тюменского уезда.

Близость к Тюмени - крупному торговому купеческому городу с его многолюдной, шумной ярмаркой, на которой можно было не только выгодно сбыть товар, но и также приобрести недорогое сырье, способствовала быстрому развитию коврового промысла в окрестных деревнях и селах уезда. Кроме того, широкий спрос на ковровые изделия обусловил тот факт, что целые деревни стали специализироваться на производстве определенного типа или вида ковра: «В одном доме ткнут так называемые махровые ковры, в другом - половики, в третьем - ковры гладкие, в других ткнут большие настольники. Одни из крестьян выделывают недорогие и маленькие коврики ценой не дороже 90 копеек, 1 рубля 20 копеек, 2 рублей. Другие ткнут большие ковры, так называемые гостиные или кабинетные, по рисунку более или менее сложному, иногда по особому заказу. Такие ковры довольно ценны: на месте цена их колеблется от 10 до 12 рублей. Их работают почти исключительно в селе Успенском (Кармаки) и Каменской волости. Эти две волости являются центром коврового производства, продукты которого расходятся далеко за пределы Сибири» [13].

В конце XIX в. Каменская и Успенская волости занимали ведущее место по выработке ковровых изделий. В 50 деревнях и селах, расположенных вдоль трактов, изготовлялось на продажу в год до 20.000 штук. Только в селе Успенском производилось до 750 ковров.

Новый период в истории тюменского коврового промысла приходится на первые послереволюционные десятилетия.

В 1920 г. из Москвы в Тюмень для налаживания художественно-промышленного образования в губернии был направлен художник универсального дарования, уроженец города Тобольска И.И. Овешков (1877-1944). С его именем во многом связано возрождение местных народных промыслов, в том числе ковроткачества. На первых порах художник разрабатывает обширную программу, связанную с открытием в Тюменском, Ишимском, Туринском уездах профессионально-технических школ ковроткацкого и красильно-набивного производства

В 1924 г. благодаря целенаправленной деятельности Овешкова в селе Каменском была организована ковроткацкая артель «Коверница». Из архивных материалов известно, что в первые годы она объединяла около 300 мастериц из села Каменского и близлежащих сел (Кулига, Сорокино, Коняшино, Насекино, Речкино). Как и в прошлые времена, ковровщицы продолжали работать на дому. Артель же снабжала мастериц сырьем, необходимым инвентарем, а также в централизованном порядке сбывала их продукцию. Обработку (пряжение на прялке) и окраску шерсти мастерицы проводили по старинному обычаю, вручную. За время существования артели, в 1920 - 1950-е гг., основным видом изделий сибирских мастериц были махровые и гладкие ковры, разнообразные по своему художественному оформлению. Наряду с традиционными народными узорами «в шашку», «в кружок», «в розу» выполнялось немало цветочных, сюжетных и орнаментальных рисунков, характерных для махровых ковров конца XIX -- начала XX в. Это отметил посетивший в 1924 г. село Каменское известный сибирский исследователь Д.А. Болдырев-Казарин. В обзорной статье «Народное искусство в Сибири (из очерков по истории русского искусства в Сибири)» он писал: «Я познакомился с этим ковровым мастерством в его столице, селе Каменка Тюменского уезда. Узоры для ковров ткачихи заимствуют обычно из города (приложение к «Ниве» и пр.) и ценят их дороже, чем на вес золота. Расцветка почти везде применяется «по вкусу», оставляя фон в большинстве случаев черным» [14, с. 11].

В конце 1940-х гг. большую помощь сибирской ковровой артели оказали художники Московского научно-исследовательского института художественной промышленности. В 1946 г. творческая группа в составе художника ковровой лаборатории института Л.К. Зубовой и инженера-технолога была командирована в Тюмень для изучения современного состояния коврового промысла. Зубовой удалось проработать материалы местных архивов, посмотреть фонды областного краеведческого музея, сделать акварельные зарисовки с ковровых изделий, хранящихся в музейных, общественных и частных собраниях Тюмени, сел Каменское и Кулаково - главных ковровых центрах. Собранный уникальный изобразительный материал был обработан и систематизирован автором. К рисункам ковров подготовлен сопроводительный материал с подробными сведениями о материале, технике, размерах, плотности изделия а также с указанием времени и места его изготовления и хранения, имени мастерицы-ковровщицы.

В конце 1940-х гг. в Тюмени, а позднее в Тобольске, Ишиме, Ялуторовске были организованы ковровые артели (с 1950-х - фабрики). В этот период были продолжены творческие связи с ковровой лабораторией Института художественной промышленности. В 1954 г. в Тюмень и Тобольск приезжали крупные специалисты в области народных художественных промыслов: искусствовед Е.Г. Яковлева, автор фундаментального исследования по истории русского ковроткачества и главный технолог ковровой лаборатории института Г.А. Бетехтин.

В эти десятилетия значительно расширяется ассортимент фабричных изделий: наряду с настенными коврами стали вы-

пускаться крупные и мелкие ковры для украшения пола, дивана, кресел. По рисункам, созданным местными ковровщицами, а также по образцам, разработанным художниками института, были разработаны новые цветочные, геометрические и сюжетные ковры. Лучшие из них сохраняли характер местного народного ковра: яркий цветочный орнамент на черном фоне с большим разнообразием растительных мотивов.

Повышенный интерес в 1950-1960-х гг. на изделия народных промыслов, и в частности на произведения народного ткачества, которые в силу своей декоративности, красочности, рукотворности могли придать обычному жилому интерьеру индивидуальность, особый уют, а также стремление приблизить сельских интерьер к городскому, было причиной возрождения ручного ковроткачества (благоприятно сказалось на развитии местного ковроткачества). Большой популярностью стали пользоваться фабричные ковры с насыщенным по цвету крупным цветочным узором на черном фоне. Нарядные и яркие, эти ковры, созданные на основе местных традиций, определили дальнейшее самобытное развитие тюменского народного коврового промысла вплоть до настоящего времени.

Во второй половине XX в. ковроткачество получило широкое распространение во многих деревнях и селах Омутинского, Исетского, Голышмановского, Упоровского, Армизонского, Бердюжского районов юга Тюменской области. До революции эти богатые и плодородные земли входили в состав Ишимского и Ялуторовского уездов Тобольской губернии. Основу жизни этих отдаленных селений составляло натуральное хозяйство, способствовавшее развитию самых разнообразных ремесел и промыслов, вынесенных со старых мест переселенцами из центральной полосы России. В XIX веке здесь сформировался «самый значительный и оживленный во всей Западной Сибири» кустарно-ремесленный район. Наличие запасов собственного сырья (шерсти, льна, конопли), а также опытных мастериц из крупнейших ткацких центров Воронежской, Курской, Орловской, Смоленской, Владимирской губерний, способствовали широкому развитию здесь ручного ткачества.

Одним из главных условий существования любого народного промысла является сохранение и развитие его традиций, которые складываются веками, осваиваются и передаются из поколения в поколение. Но традиция не есть что-то застывшее, она «претерпевает жизненный процесс: рождается, растет, достигает старости, идет на спад и, бывает, возрождается».

На сегодняшний день ООО «Сибирская ковровая фабрика» является единственным центром по реализации программы возрождения уникального художественного явления - сибирского коврового промысла. До революции в Ишиме уже была создана ковровая мастерская, а в 1940-е - ковровая артель, позднее - фабрика. «Сибирская ковровая фабрика» организованная в городе Ишиме в 2001 году, продолжая традиции своих предшественников, была заново реконструирована и оснащена новым оборудованием, при этом ей удалось сохранить коллектив опытных потомственных мастериц-ковровщиц.

Серьезные поиски ассортимента и художественных приоритетов были начаты сразу же после ее создания. Несмотря на смелость инноваций, «Сибирская ковровая фабрика» всегда остается в кругу проблем традиционного сибирского ковра. Речь идет не только о следовании канонам, выработанным веками, но и о стремлении к введению новых черт в традицию, к смелому новаторству, подсказанному новым укладом (характером, ритмом) современной жизни. Однако корни народного промысла прочно остаются в родной почве, питаясь ее целительными соками. Естественное и органичное единство традиций и новаторства составляют основу неповторимого и самобытного стиля ковровых изделий «Сибирской ковровой фабрики». И это дает нам реальную возможность возродить традиционный ковровый промысел путем прямой преемственности мастерства.

Библиографический список

1. Завалишин, И.Н. Описание Западной Сибири. - М., 1862. - Т. I.
 2. Фальк, И.Н. Записки путешественника. - СПб., 1824.
 3. ГАТО Ф. 29. Оп. 1 Д. 113.
 4. Там же. Д. 158.
 5. Там же. Д. 160.
 6. Там же. Д. 248.
 7. Описание Тобольского наместничества / сост. А.Д. Колесников. - Новосибирск, 1982.
 8. Словцов, П.А. Письма из Сибири 1826 года. - М., 1828.
 9. Друг народа. - 1875. - № 3.
 10. Памятная книжка Тобольской губернии на 1884 год. - Тобольск, 1884.
 11. Давыдова, С.А. Очерк производства ковров в Сибири // Кустарная промышленность в России (женские промыслы). - СПб., 1913.
 12. Русское слово. - 1863. - № 5 (февр.).
 13. Ирбитский ярмарочный листок. - 1894. - № 32.
 14. Сибирская живая старина // Этнографический сборник. - Иркутск, 1924. - Вып. 2.
- Статья поступила в редакцию 17.11.09

УДК 81'373+37

*М.В. Влавацкая, канд. филол. наук, доц. НГТУ, г. Новосибирск, E-mail: vlavatskaya@list.ru***КОМБИНАТОРНАЯ СЕМАСИОЛОГИЯ (СЕМАНТИКА И СОЧЕТАЕМОСТЬ СЛОВ)**

Статья посвящена комбинаторной семасиологии, представляющей собой описание соотношения семантики слова и его сочетаемости. Слово, чтобы сочетаться с другим словом, обладает определенным значением, в котором уже заложена его сочетаемость, являющаяся важным собственным языковым показателем данного значения.

Ключевые слова: семантика, лексическое значение, синтагматика, сочетаемость, валентность, дистрибуция, контекст, синтагматический аспект значения слова, ограничения на сочетаемость, комбинаторные свойства слов.

Комбинаторная семасиология представляет собой описание соотношения семантики слова и его сочетаемости и является одной из составляющих комбинаторной лексикологии, исследующей синтагматические связи и комбинаторные свойства лексических единиц.

Значение слова и его сочетаемость находятся в отношении взаимозависимости. Слово при образовании сочетания с другим словом уже должно обладать определенным значением. Сочетаемость же заложена в самом значении слова: она является важнейшим собственным языковым показателем данного значения [1]. Этот тезис подтверждается законом семантического согласования: сочетающиеся в речи слова должны иметь в своих значениях хотя бы одну общую сему. По утверждению В.Г. Гака, «в такой итеративной функции может оказаться любая сема» [2]. Например, в словосочетании *простуженный человек* дважды повторяется значение одушевленности. Следовательно, «итеративность сем в высказывании выступает как формальный способ организации предложения на семантическом уровне и может интерпретироваться как семантическое согласование, в принципе подобное грамматическому согласованию» [2]. В силу действия данного закона сочетаемость слов оказывается верным средством различения значений многозначных слов и омонимов.

В настоящее время задачи, связанные с семантикой слова и его сочетаемостью, рассматриваются в рамках комбинаторной семасиологии, развитие которой может внести существенный вклад в области прикладной лингвистики. Комплексное рассмотрение значения слова и его сочетательных особенностей способствует детальному исследованию природы сочетаемости лексических единиц, ограничений на сочетаемость, функций сочетаемости, а следовательно, и дальнейшему становлению комбинаторной семасиологии как науки. Изучение проблем соотношения семантики и сочетаемости слов позволит точно определить круг вопросов, рассматриваемых в рамках данной дисциплины.

Одной из основных составляющих комбинаторной семасиологии является теория лексического значения слова. Понятие «лексическое значение» за последние десятилетия претерпело значительные изменения. Семасиологии посвятили свои труды В.В. Виноградов, Л.М. Васильев, В.Г. Гак, М.В. Ники-

тин, Л.А. Новиков, А.И. Смирницкий, И.А. Стернин, А.А. Уфимцева, Дж. Р. Фёрс, С. Дж. Филмор, Дж. Ф. Ален, Д. Льюис и др. В ходе развития теории акцент понимания сущности значения варьировался в зависимости от доминирующего направления в языкознании. Если в середине прошлого столетия внимание лингвистов было обращено к обычному, или «узальному» значению слова, его нормативному употреблению, то к концу XX в. интерес стали вызывать «разнообразные способы употребления слова, представляющие его лексическое значение как подвижное и вариативное» [3, с. 79].

Сегодня практически все языковеды признают, что слово реализует своё лексическое значение в составе синтаксических единиц и является не только структурным, но и смысловым элементом. В предложении слова перестают существовать как отдельные лексические единицы - они вступают в предикативные отношения, чтобы образовать смысловое целое. При этом становится одинаково важным учитывать смысловой потенциал и структуру высказывания.

Отсюда следует, что через значение лексической единицы, которое выражается не само по себе, а с помощью слов-распространителей в процессе создания высказывания, через семный состав слова и его лексико-семантические варианты можно выйти на содержание сформированного в языковом сознании носителя языка концепта.

Концепт получает языковое выражение в процессе коммуникации, вербализуясь и репрезентируясь с помощью языковых средств. Слово отражает лишь часть концепта и потому в языке имеется большое множество различных лексических единиц, которые возникают при стремлении человека выразить чувства и эмоции. Оставаясь в языковом сознании, ментальный образ не нуждается в словах. Тем не менее единственным способом его вербализации является слово, которое способствует пониманию индивидуального, группового и общенационального когнитивного (концептуального) знания. По результатам многочисленных исследований установлено, что концепт репрезентируется в языке лексемами, словосочетаниями, фразеосочетаниями, синтаксическими структурами (предложениями) и текстами, т.е. теми категориями, которые являются предметом исследования когнитивной лингвистики. Согласно З.Д. Поповой и И.А. Стернина, «концепт - это весь

потенциал значения слова, включающий в себя помимо основного смысла комплекс ассоциативных приращений, реализующихся в речи при определённом наборе слов в контексте. Концепт - глобальная мыслительная единица, представляющая собой квант структурированного знания» [4, с. 4]. Всё это свидетельствует о том, что современный этап лингвистической науки характеризуется исследованиями не чисто языковых категорий и явлений, а категорий ментальных, неразрывно связанных с когнитивной составляющей языкового сознания носителя языка.

Другая составляющая комбинаторной семасиологии включает теорию сочетаемости слов, интенсивно развивающуюся в середине XX века. В её основе лежит понятие синтагматики, которое рассматривается как анализ особых (линейных) отношений знаков языка, возникающих между последовательно расположенными его единицами при их непосредственном сочетании друг с другом в реальном потоке речи или в тексте. Как известно, значительную роль изучение синтагматических характеристик сыграло в лексике, т.к. слово является единицей, которой присущи те или иные связи. Слово - особая языковая единица, обладающая синтагматической, или смысловой, значимостью, возникающей на основании индивидуального значения слов при их сочетаниях в линейном ряду [5, с. 447-448]. Следовательно, синтагматические отношения в лексике проявляются в правилах сочетаемости слов и в их связях с партнёрами по контексту в тексте или высказывании. Синтагматический принцип проявляет себя в линейности речи.

Одно из основных свойств слов - валентность или способность слова присоединять к себе другие слова и таким образом заполнять «пустые места» в значении слова. Валентность представляет собой языковой аспект синтагматики, или потенциальную сочетаемость лексических единиц. Это - возможность соединения единиц языка в речи, заложенная в системе языка (С.Д. Кацнельсон, Ю.Д. Апресян и др.). Валентность бывает трёх типов: логическая, обусловленная экстралингвистическими факторами; семантическая (содержательная) - отражение реальной ситуации в объективной действительности; синтаксическая - является формой выражения содержательной валентности и, принадлежа языку, обладает планом содержания и планом выражения.

На речевом уровне проявляет себя сочетаемость, или реализация валентности слова, т.е. реальная сочетаемость слова в речи, свойство языковых единиц связываться друг с другом и образовывать единицы более высокого уровня, отражающее синтагматические отношения между ними (Ю.Д. Апресян, В.В. Морковкин, Ю.С. Маслов и др.). Сочетаемость - это речевой аспект синтагматики. Традиционно выделяют три основных типа сочетаемости. Семантическая сочетаемость - способность слова синтаксически связываться с любым словом, в значение которого входит определённый семантический признак; синтаксическая сочетаемость - способность данного слова подчинять словоформы некоторых синтаксических классов и подчиняться словоформам некоторых синтаксических классов; лексическая сочетаемость - способность данного слова синтаксически связываться со словами из ограниченного списка: но при этом несущественно, есть ли у них общие семантические признаки или нет [6, с. 81]. Все три типа сочетаемости обуславливают друг друга.

Другое понятие, относящееся к сочетаемости языковых единиц, называется дистрибуцией и представляет собой лингвистическое окружение определённой языковой единицы. Дистрибуция - это сумма всех сочетаемостных связей слова (его окружений) (Г. Глисон, З. Харрис). В отличие от валентности, означающей только часть дистрибуции, или валентно-необходимые связи, актанты, описанные с помощью частей речи и членов предложения, а также с помощью семантических терминов (признаков, сем и т.п.) [7, с. 148], дистрибуция является более объёмным понятием.

В комбинаторной семасиологии значительную роль играет контекст лексической единицы, представляющий языковое окружение, в котором употребляется та или иная единица языка. Способность единиц связываться в речи осуществляется в определённых лингвистических условиях. Контекстом слова является совокупность слов, грамматических форм и конструкций, в окружении которых использовано данное слово. В отличие от дистрибуции контекст единичен, т.е. это одно окружение языковой единицы. Синтаксический контекст проявляет себя в определённой синтаксической конструкции, в которой употребляется данное слово или словосочетание. Лексический контекст представляет совокупность лексических единиц, слов и устойчивых словосочетаний, в окружении которых используется данная единица.

Таким образом, валентность, присутствующая на уровне языка и содержащая в себе потенциальную возможность соединения слов, является фундаментом сочетаемости. Далее на уровне речи складываются отдельные моносемантические контексты [8, с. 37], в целом составляющие дистрибуцию слова и входящие в понятие «сочетаемость». Все названные выше термины входят в одно объёмное понятие «синтагматика». См. схему 1.

Схема 1. Соотношение понятий «синтагматика», «валентность», «сочетаемость», «дистрибуция» и «контекст»



СИНТАГМАТИКА

Как видим, данные термины составляют единую систему, т.к. находятся в отношениях включения, связанности и взаимозависимости. На уровне языка синтагматика представлена валентностью, на уровне речи - сочетаемостью.

Необходимо подчеркнуть, что все приведённые понятия неразрывно связаны с лексическим значением слова, в котором сочетаемость реализуется с помощью «участия» его отдельных компонентов, которые называются семемами (минимальные семантические компоненты), имеющимися в составе макрокомпонента, или более крупного компонента, значения слова. Отметим, что таковыми являются денотативный, коннотативный, прагматический, функционально-стилистический и некоторые другие компоненты значения.

Вопрос о соотношении значения слова и его сочетаемости вызывает много дискуссий. Причина этого кроется в разном подходе к определению значения. С одной стороны, учёные видят явную зависимость семантики слова от контекста, от реализации сочетаемостных возможностей слова в речи. Сочетаемость, по их мнению, первична, значение - вторично [9]. С другой стороны, как считают их оппоненты, лингвистическое значение - это внутреннее свойство слова, обуславливающее возможность сочетаемости его с другими лексемами. Признавая значение слова первичным, языковеды считают, что «сочетаемость - важнейший собственно языковой показатель значения..., а не само значение» [1, с. 72-73]. Данную точку зрения можно прокомментировать следующим образом. Значение слова, т.е. определённый его лексико-семантический вариант (семема), проявляется исключительно в контексте, или во взаимодействии с партнёрами по контексту. Например, прилагательное *лёгкий* в зависимости от сочетающегося с ним существительного имеет разные значения: *лег-*

кий чемодан - легкий завтрак - легкое пальто - легкая беседка - легкий мороз - легкий табак - легкая задача и т.д.

При сочетаниях слов в речи возникают разнообразнейшие отношения между их семемами. Возможность или невозможность осмысленного сочетания слов друг с другом зависит от семного состава. Наличие одной и той же семы в двух членах синтагмы выступает как своеобразное семантическое согласование - семантически зависимого и семантически господствующего членов, причем синтагма (семантический компонент, связующий слова) является формальным средством этого согласования на семантическом уровне (в плане содержания). Подобно грамматическому, семантическое согласование есть формальное средство организации высказывания, достигшее, однако, значительно меньшей формализации [2, с. 377].

По мнению В.Г. Гака, изучение синтагматики на семантическом уровне сводится к выявлению итеративных сем (синтагмем) и определению их функций в организации высказывания. Семантическое согласование во многих случаях оказывается обязательным для правильного кодирования и декодирования сообщения. Повтор сем относится к внешним формальным приёмам языка и выступает как важное конструктивное средство построения речи. Анализ семантической синтагматики раскрывает закономерности организации речи в их отношении к закономерностям объективного мира [2]. Закон семантического согласования В.Г. Гака лёг в основу многих трудов по синтагматике и сочетаемости.

Можно констатировать, что ответственность за сочетаемость слова с другим словом в лексическом значении несут определённые микрокомпоненты, или семы. С одной стороны, они дают возможность словам соединяться друг с другом в речевой цепи при условии, если в значениях обоих слов имеются итеративные семы, выполняющие роль генератора связи слов (В.Г. Гак, А. Гудавичус, В.В. Морковкин, Л.А. Новиков и др.). В данном случае речь идёт о синтагматическом аспекте (компоненте) значения, позволяющем сочетаться словам независимо от разного рода ограничений.

С другой стороны, преимущественно в денотативном и коннотативном аспектах значения слова присутствуют некие микрокомпоненты, ограничивающие сочетаемость данного слова с другими словами (А. Гудавичус, О.А. Михайлова, В.В. Морковкин, И.А. Стернин и др.). Например, выделенный О.А. Михайловой денотативно-ограничительный компонент включает лимитирующие семы разных типов и входит в лексико-семантические варианты слов всех грамматических классов [10]. С точки зрения системно-интегрального подхода каждое лексическое значение имеет лимитирующие семы, т.к. любому понятию сопутствуют стандартные представления об объекте, что позволяет говорить о денотативно-ограничительном компоненте как о семантической универсалии [10]. В другой концепции роль ограничительного компонента играют селективные семы, дающие возможность словам соединяться исключительно по принципу избирательности [11].

Суть лексического значения слова состоит в том, что ему необходимо распространение, функцию которого выполняет другое слово (Ю.Д. Апресян, В.Д. Аракин, Н.З. Котелова, В.В. Морковкин, Г.Я. Солганик и др.). Распространяемое слово, в свою очередь, также конкретизируется и уточняется. Тем самым лексическое значение участвует в формировании потенциальной семы, не являющейся по природе лексической, но представляющей основу распространения слова [11].

Отражая разные стороны одного и того же объекта, различные аспекты (компоненты, типы) значения оказываются тесно взаимосвязанными. Денотативный аспект характеризует актуальную соотносённость слова с предметом (ситуацией), сигнификативный - отражает понятийную соотносённость, прагматический и коннотативный - включают эмоционально-экспрессивную оценку и разнообразные коннотации, структурный парадигматический - фиксирует место лексической единицы в языковой системе, структурный синтагматический - определяется линейными отношениями лексической единицы в речи и обладает коммуникативной значимостью. Более

того, он синтезирует и интегрирует содержание других аспектов значения, которые реализуются в синтагматике и попадают в ней реальное воплощение.

Наличие синтагматического аспекта в составе лексического значения подтверждается исследованиями многих языковедов (см. работы А. Гудавичуса, П.Н. Денисова, В.В. Морковкина, М.В. Никитина, Л.А. Новикова, И.А. Стернина и др.). Обладая коммуникативной значимостью, синтагматический аспект играет значимую роль, «разрешая» сочетаться словам друг с другом, образуя при этом разнообразные и новые смыслы слов.

В комбинаторной семасиологии под синтагматическим аспектом лексического значения слова понимается его семантическая составляющая, регламентирующая синтаксическое образование семантически безупречного и, как правило, нормативно обусловленного сочетания данного слова с другим словом (его распространителем) [12].

Однако подчеркнём, что иногда слово может вступать в нехарактерные для него связи и выступать в так называемом окказиональном значении, мало распространённом, или даже в единичном употреблении, например, *кричащая тоска, тусклое пение, сияющие думы, громадная тишина* и т.п. Использование окказиональных словосочетаний характерно для художественной литературы, где автор рисует индивидуальное видение мира или ситуации. Тем не менее, подобные словосочетания принимаются системой языка, т.к. «вписываются» в фонетические, морфологические и семантические нормы.

Можно утверждать, что именно в синтагматическом аспекте слова заложена сама природа сочетаемости, которую следует соотносить с сознанием человека и его способностью выбирать хранящиеся в памяти языковые единицы, а затем соединять их в речи. Многими исследователями доказано, что слово в человеческом сознании и памяти не существует изолированно, а неизбежно тяготеет к другим словам, образуя всевозможные словосочетания (Ш. Балли, Н.В. Крушевский, Ф. де Соссюр, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, П.Н. Денисов, Ю.Н. Караулов, В.В. Морковкин и др.).

Лексическое значение слова как целостная структура включает все лексико-семантические варианты (семемы) многозначного слова и оттенки его значения. Форма определённого лексико-семантического варианта слова - это совокупность его связей с окружающими словами в тексте, т.е. синтагматические признаки данного лексико-семантического варианта. Хотя сочетаемость слов в речевой цепи регулируется законом семантического согласования, характер семантического согласования может варьироваться в значительных пределах [13]. Например, глагол *приносить* в переносном значении легко сочетается со словами *несчастье, боль, мучения, страдания, переживания*, а также *счастье, радость*, которые содержат как отрицательные, так и положительные коннотации. Эти примеры демонстрируют ограниченную сочетаемость, т.к. в данном лексико-семантическом варианте глагола *приносить* присутствуют семы «способствовать возникновению у кого-либо определённых душевных ощущений» + «отрицательные или положительные эмоции».

Этот пример наглядно демонстрирует, что в лексическом значении слова наряду с синтагматическим аспектом, обеспечивающим его сочетаемость с определёнными лексемами, присутствует некий «антонимичный» компонент, ограничивающий или даже запрещающий сочетаемость лексем в определённых пределах: ряда слов, лексико-семантической группы, нескольких слов, только с одним-двумя словами [14]. В таких случаях принято говорить о селекционных ограничениях лексем [15, с. 147]. Например, слово *сухой* в переносном значении означает «безразличный, лишённый душевной мягкости». С этим прилагательным допускается сочетаемость *сухой человек*, но не **мужчина, *женщина, *лицо, *начальник, *студент* и т.п. Следовательно, узкая конкретизация сочетаемости может быть представлена прилагательным *сухой* в том же значении: *сухой человек*, но «не о людях, женщине, мужчине, лице и т.д.».

Из этого следует, что синтагматический аспект значения слова - это комплексное образование, включающее в себя компоненты, избирающие, ограничивающие или запрещающие сочетаться словам. Как показывает анализ языкового материала, эти компоненты подразделяются на два вида: 1) селективный, выполняющий функцию избирательности или ограничительности сочетающихся лексем, и 2) рестриктивный, выполняющий функцию «двойного» ограничения в сочетаемости лексем, или дальнейшую конкретизацию в рамках определённого семантического класса слов.

Оба компонента в структуре синтагматического аспекта значения ограничивают сочетаемость и отсортировывают слова, относя их к допустимым (способным образовывать определённые лексические связи) и недопустимым (не способным образовывать соответствующие словосочетания). Селективный и рестриктивный компоненты в составе синтагматического аспекта лексического значения играют роль механизмов сочетаемости слов. Рассмотрим их в отдельности.

Селективный компонент значения, по мнению И.А. Стернина, «это компонент, выводящий значение слова в синтагматику, включающий значение в процесс передачи информации, но не передающий сам в акте коммуникации какой-либо информации слушающему» [11, с. 42]. Данный компонент «избирает» для конкретного языкового знака определённые структуры синтаксической и лексической сочетаемости, тем самым сочетая слова друг с другом. Одна из важнейших функций селективного компонента - разграничение значений многозначного слова (лексико-семантических вариантов), каждый из которых имеет всегда свой неповторимый селективный компонент, что является решающим фактором в выделении данного лексико-семантического варианта. Вместе с тем в языке селективный компонент способен выполнять функцию отождествления вариаций и оттенков одного значения в единое значение в том случае, если слово демонстрирует сходные употребления при совпадении во всех употреблении селективного компонента [11, с. 40].

В рамках селективного компонента функционируют подчинительные компоненты: денотативно-селективный - отражающий представления об объектах и явлениях реальной действительности (*запах дыма, сияние солнца, жарить мясо (рыбу, овощи), петь песню* и т.д.); коннотативно-селективный, выражающийся в семантических признаках оценки, эмоции и функционально-стилистической отнесённости (*предприятие производит станки*, но не **делает*; *премьер-министр прибыл с визитом*, а не **приехал*); национально-культурный селективный компонент, обусловленный наличием неразрывной связи лексического значения и культуры народа со спецификой его социальной жизни (*коренной сибиряк, чужуный ухват, зажимистый кулак, забродивший квас, наваристые щи, русская былина*); собственно селективный, отвечающий за лексическую и синтаксическую сочетаемость слова (*скоропостижно скончаться, ронять достоинство, удить рыбу, трескучий мороз, проливной дождь, ненастная погода*), а также разрешающий или запрещающий его использование в определенных конструкциях [12, с. 200-202].

Рестриктивный компонент представляет собой «ограничение в ограничении сочетаемости» и выражается в дальнейшей конкретизации семантического класса лексем. Например, глагол *причинить* сочетается с лексемами класса «душевные переживания» - «о боли», «о страдании», «о беспокойстве», но «не о переживаниях», «не о мучениях», «не о волнении». Как представляется, наличие рестриктивного компонента в лексическом значении слова подтверждается фактами, которые нельзя отрицать [12, с. 200-202].

Таким образом, синтагматический аспект значения слова - это комплексное образование, содержащее в себе более мелкие компоненты, которые выполняют ряд важных для производства речи функций.

В комбинаторной семасиологии синтагматический аспект рассматривается как выполняющий одну из главных функций речи: он синтезирует и интегрирует содержание дру-

гих аспектов значения, а те реализуются и получают в ней реальное воплощение.

Семантика, в свою очередь, уточняет и конкретизирует валентностные свойства слова как части речи. Например, то, что глаголы *восхищаться* и *удивляться* присоединяют к себе в качестве зависимых слов имена существительные, определяется их вхождением в группу косвенно-переходных глаголов. Вместе с тем глагол *восхищаться* управляет формой творительного падежа (*восхищаться талантом*), а глагол *удивляться* - формой дательного падежа (*удивляться поведению*), что определяется семантикой глагола.

Таким образом, синтагматический аспект значения слова представляет собой сложное образование, предписывающее и проводящее сочетаемость слов в речь, и играет важную роль в значении слова, т.к. именно он обеспечивает линейность речи в процессе коммуникации, т.е. в полной мере способствует реализации речевой деятельности.

Одна из функций сочетаемости предполагает притягивание слова к слову в тексте, однако степень их «притяжения» разнится от случайной до неразрывной. С одной стороны, они могут распадаться сразу же после того, как словосочетание было создано, обретая при этом полную независимость и способность вступать в другие связи слов. С другой стороны, по причине частого употребления одного и того же смысла слова упускают свою свободу и оказываются неразрывно взаимосвязанными, приобретая конкретный смысл только в данном словосочетании. Очевидно, что между двумя этими случаями имеет место наличие большого количества переходных случаев, которые не поддаются точной классификации [16, с. 89]. Следовательно, к вопросам комбинаторной семасиологии следует отнести и проблему разграничения лексической и фразеологической сочетаемости слов.

Решение данной проблемы можно осуществить, взяв за основу концепцию М.М. Копыленко и З.Д. Поповой о типах фразеосочетаний (разнообразных типов сочетаний лексем - фразеологизмов и нефразеологизмов), которые различаются в зависимости от категории семем и обозначаются лексемами, входящими в данное словосочетание. Авторы концепции классифицировали все сочетания лексем по типам, где за основу была взята идиоматичность, а в качестве сопровождающего признака - устойчивость как предсказуемость элементов. Фактором разграничения данных типов сочетаемости являются разные типы сем в структуре словосочетаний [17; 18; 19].

Рассмотрев способы двухлексемных фразеосочетаний с наличием в них денотативных и коннотативных семем, можно утверждать, что сочетания, имеющие в своём составе исключительно денотативные семы, следует относить к области лексической сочетаемости: *красное платье, квадратное лицо, воздушный мост, горячее сердце, крыло самолёта* и многие др. По терминологии В.В. Виноградова подобные сочетания имеют статус прямых и производных значений [20].

В то же время фразеосочетания, имеющие в своём составе лексемы с денотативными и коннотативными семемами или только с коннотативными семемами, следует относить к сфере фразеологической сочетаемости: *оказать сопротивление, лелеять надежду, поднять вопрос, хриплый голос, остаться с носом, пороть ерунду, дать стрекача, махнуть рукой, важная птица, точить ласы, заморить червячка, закинуть удочку, твёрдый орешек, пороть горячку* и многие др.

Таким образом, комбинаторная семасиология является той областью науки о языке, в которой разрешается проблема демаркации лексики, являющейся объектом или лексикологии, или фразеологии.

Другая проблема комбинаторной семасиологии представляет собой выделение типов сочетаемости по количеству соотносимых слов. Основой построения семантической структуры любого слова является контекст, или сочетания данного слова с другими словами. Каждое употребление слова реализуется только одно значение, которое из всего множества выбирается говорящим для выполнения заданного им смысла. Дистрибуция сочетающихся друг с другом слов, т.е. круг слов, с

которыми может сочетаться каждое конкретное слово, варьируется, начиная от свободной или широкой сочетаемости и кончая сочетаемостью единичной. Этот факт регулируется ограничениями лексической сочетаемости, под которой понимается «предельное сужение её диапазона, сведение его к минимуму строго определённых слов» [21, с. 72]. Исходя из того, выразится ли этот минимум в нескольких единицах или только в одной, различают слова с различным количеством лексической связи. Изучение и описание конкретной сочетаемости неизбежно приводит к рассмотрению общего характера сочетаемости и степени её устойчивости, понимаемой как мера ограничения сочетаемости, которая может быть и индивидуальной, и общей.

Таким образом, сочетаемость может определяться по количеству соотносимых слов и обуславливать выделение:

1) Свободной сочетаемости, обладающей наибольшим числом сочетаний и в то же время имеющей наименьшее количество каких-либо закономерностей. Например, свободной сочетаемостью в русском языке обладает глагол разрушения *уничтожать* [22], т.к. он имеет лексические связи с любыми существительными, обозначающими какой-либо объект, подлежащий уничтожению: *уничтожить неприятеля, врага, войско, армию, полк, роту, авиацию, флот, пехоту, группу, объект, штаб, лагерь, город, село, здание, деревню, мост, танк, самолёт, поезд, судно, лодку, предателя, диверсанта, преступника* и т.д. Все перечисленные сочетания содержат в себе исключительно денотативные семы.

2) Широкой сочетаемости, выражающейся в возможности лексемы сочетаться с лексемами нескольких лексико-семантических групп и реализовать разные семемы (денотативные и коннотативные). Например, в рамках широкой (полигрупповой) сочетаемости рассматриваются такие глаголы созидания, как *создавать, творить, изобрести, писать, рисовать, придумать, произвести, устроить, изготовить, заготовить, конструировать, организовать, разработать, учинить, вить, кроить, месить, печатать, формировать*. Анализ показывает, что чем больше сем в семеме глагола, тем больше ограничений на его сочетаемость [22].

3) Групповой сочетаемости, характеризующейся возможностью лексемы сочетаться с рядом лексем, принадлежащих к одной-двум лексико-семантическим группам, с которыми реализуется одна и та же семема этой лексемы [19, с. 71]. Глаголы с групповой сочетаемостью весьма немногочисленны, т.к., как правило, они имеют только одну денотативную семему, например, *оттоптать* (пальцы, ноги); *бить* (живые существа) *человека, собаку, кошку, лошадь, осла* и т.п.; *доить* (молочный скот) *корову, козу, кобылу* и т.п.; *вырубать* (насаждения) *кустарник, деревья, траву, лес, бор, роще, сад* и т.п.; *ткать* 1) (изделия из нитей) *полотно, ковёр, сукно*; 2) (наносить на ткань посредством тканья) *узоры, рисунок, орнамент*; *ковать* (изделия из металла) *железо, лемех, оружие, подковы* и т.п.; *протоптать* (пешеходную дорогу) *тропинку, дорогу, дорожку, стёжку*. Так как эти глаголы могут сочетаться с существительными одной лексико-семантической группы, они обладают более высокой концентрацией действия.

4) Единичной сочетаемости - способности моносемантического слова или лексико-семантического варианта полисемантического слова сочетаться только с определённой частью семантически совместимых с ним слов [21, с. 41]. Это наиболее узкий диапазон сочетаемости, который может быть представлен в таких сочетаниях, как *окладистая борода, тернистый путь, дремучий лес, кругосветное приключение (плавание), рукопашный бой (схватка), потупить взгляд (взор), разинуть рот (пасть), понурить голову, беспробудный сон (пьяница, пьянство), безвременная кончина (смерть, гибель)* и т.п. Во всех перечисленных примерах присутствует целостная коннотативная семема, т.к. содержание словосочетаний сводится к одной семеме, с которой они вступают в составе единого фразеосочетания.

5) серийной сочетаемости - устойчивой сочетаемости нескольких серий лексем друг с другом, при которой происхо-

дит варьирование конкретных лексем внутри серий. Особым признаком серийной сочетаемости является устойчивая связь только серий сочетающихся лексем [18; 21; 23; 24; 25]. Следует отметить, что определённый глагол данной серии может сочетаться с разными наречиями и наоборот, одно наречие может связываться с разными глаголами одной серии, которые «подходят» данному наречию. Например, *ударно трудиться, качественно строить, эффективно возводить, качественно возводить, ударно возводить, эффективно строить* и т.д.

Данный языковой материал позволяет утверждать, что круг слов, с которыми способно сочетаться каждое конкретное слово, может иметь различный диапазон: от свободного или широкого употребления до единичного.

Принцип локализации соотносимых слов в комбинаторной семасиологии обусловил следующее выделение:

1) Контактная сочетаемость, когда соотносимые смыслом слова расположены на минимальном расстоянии друг от друга в речевой цепи. Например, в предложении *Голова колонны уже спускалась с горы и направлялась к селу* контактная сочетаемость представлена словосочетаниями *голова колонны, спускаться с горы, направляться к селу*.

2) Разведённая сочетаемость, при которой соотносимые смыслом слова расположены на некотором расстоянии друг от друга в пределах одного или нескольких предложений. Например, глагол *брать* в значении «купить» может быть представлен в особой ситуации, когда обращение адресовано человеку, идущему в магазин, например: *Молока не надо, у нас ещё целая бутылка. Масла тоже не надо, оно пока есть. А вот хлеба и чая возьми*. Как можно заметить, помимо внелингвистической обусловленности сочетаемости слов, наблюдается ситуативная связь между словами, которые находятся на значительном расстоянии друг от друга или представлены в разных предложениях. При изучении контекста данной ситуации слова *молоко, масло, хлеб, чай* являются зависимыми словами глагола *брать / взять*, который занимает конечную позицию в последнем предложении ситуации. Фиксирование и анализ подобного контекста значительно сложнее, чем непосредственного словесного, тем не менее при конкретном рассмотрении речевых материалов обойтись без их учёта невозможно.

3) Дистантная сочетаемость, когда соотносимые смыслом слова возникают только в сознании человека, но не вербализуются словами. Примером может послужить фрагмент из теленовостей, в котором демонстрируют новую методику удаления злокачественной опухоли. На экране появляется врач и говорит: *Операция прошла успешно* (пример И.А. Стернина). Данный контекст без визуального восприятия ситуации понять не представляется возможным, т.к. не ясно о какой операции идёт речь. Ведь эту фразу помимо хирурга мог произнести и генерал армии, и научный сотрудник исследовательской лаборатории.

Так, рассмотрение сочетаемости по локализации соотносимых слов тесно соотносится с понятиями узкого контекста, широкого контекста и контекста ситуации. Слово нуждается в определении или уточнении и эту функцию берёт на себя другое слово или слова.

В заключении следует ещё раз подчеркнуть, что проблемы сочетаемости неразрывно связаны с семантикой слова, на определение которой влияют различные факторы: природа и структура лексического значения, языковые и экстралингвистические ограничения, идиоматичность и неидиоматичность лексических единиц, число соотносимых слов и их расположение и др. Исследования, выполняемые в рамках комбинаторной семасиологии, могут внести определённый вклад в такие области, как культура речи, лингводидактика, лексикография, переводоведение, методика преподавания родного языка и т.п. Комплексное рассмотрение значения слова и его сочетательных особенностей способствует детальному изучению природы сочетаемости лексических единиц, а следовательно, и дальнейшему становлению комбинаторной семасиологии в качестве одного из разделов науки о языке.

Библиографический список

1. Шмелёв, Д.Н. Очерки по семасиологии русского языка. - М.: Просвещение, 1964.
2. Гак, В.Г. К проблеме семантической синтагматики // Проблемы структурной лингвистики 1971. IV. Вопросы грамматики и семантики. - М.: АН СССР ИРЯ, 1972.
3. Касимова, О.П. Позиционные свойства языковых единиц. - М.: МГОУ, 2007.
4. Попова, З.Д. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях / З.Д. Попова, И.А. Стернин. - Воронеж, 1999.
5. Лингвистический энциклопедический словарь «Языкознание» / под ред. В.Н. Ярцевой. - М.: Советская энциклопедия, 1990.
6. Апресян, Ю.Д. Синонимия и синонимы // Вопросы языкознания. - 1969. - № 4.
7. Степанова, М.Д. Части речи и проблема валентности в современном немецком языке / М.Д. Степанова, Г. Хельбиг. - М.: Высшая школа, 1978.
8. Куликова, И.С. Сочетание слов как минимальный контекст лексического значения слова // Языковые единицы и контекст. - Л., 1973.
9. Звегинцев, В.А. Семасиология. - М.: МГУ, 1957.
10. Михайлова, О.А. Ограничения в лексической семантике. Семасиологический и лингвокультурологический аспекты. - Екатеринбург: изд-во Уральского университета, 1998.
11. Стернин, И.А. Проблемы анализа структуры значения слова. - Воронеж: изд-во Воронежского Университета, 1979.
12. Влавацкая, М.В. Комбинаторная лексикология: структура и содержание // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2009. - № 09.
13. Гудавичус, А. О синтагматическом подходе к анализу значений // Kalbotyra Xxxxviii (2). Языкознание. Проблемы русского и восточнославянского языкознания. Vilnius: «Mokslas», 1987.
14. Морковкин, В.В. Основы теории учебной лексикографии. Научный доклад, представленный на соискание учёной степени доктора филологических наук. - М., 1990.
15. Кобозева, И.М. Лингвистическая семантика. - М.: УРСС, 2000.
16. Балли, Ш. Французская стилистика. - М.: изд-во иностранной литературы, 1961.
17. Копыленко, М.М., Очерки по общей фразеологии / М.М. Копыленко, З.Д. Попова. - Воронеж: изд-во Воронежского университета, 1972.
18. Копыленко, М.М. Очерки по общей фразеологии / М.М. Копыленко, З.Д. Попова. - Воронеж: изд-во Воронежского университета, 1978.
19. Копыленко, М.М. Очерки по общей фразеологии / М.М. Копыленко, З.Д. Попова. - Воронеж: изд-во Воронежского университета, 1989.
20. Виноградов, В.В. Основные типы лексических значений // Вопросы языкознания. - 1953. - № 5.
21. Оголовец, А.В. К вопросу о закономерности ограничения лексической сочетаемости слов в русском языке // Актуальные проблемы лексикологии: Тезисы докладов лингвистической конференции. - Новосибирск: изд-во НГУ, 1969. - Выпуск II. - Часть II.
22. Анищева, О.Н. Типология объектной лексической сочетаемости глаголов созидания и разрушения в русском языке. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук. - Воронеж, 1981.
23. Ходина, Н.Т. Семантическая структура фразеосочетания и контекст // Лексические и грамматические компоненты в семантике языкового знака. - Воронеж: изд-во Воронежского университета, 1983.
24. Герус, В.И. Зависимость групповой сочетаемости от понятийной организации компонентов словосочетаний // Синтагматический аспект языковых единиц. Воронеж: ВГПИ, 1981. - Т. 216.
25. Козельская, Н.А. Компоненты значения слова и лексическая сочетаемость Н.А. Козельская // Аспекты лексического значения. - Воронеж: изд-во Воронежского университета, 1982.

Статья поступила в редакцию 17.11.09

УДК 82.0

Т.Г. Шеметова, докторант МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: shemetovat@mail.ru

«НАУЧНО-ФАНТАСТИЧЕСКИЙ РОМАН» О ПУШКИНЕ: ОСОБЕННОСТИ ФИКЦИОНАЛЬНОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ДЕМИФОЛОГИЗАЦИИ

В статье рассматривается литературный феномен Пушкина как особого культурного явления. На примере романа Б. Иванова, в котором автор использует как фикции, так и точные исторические сведения в отношении биографии Пушкина, показано, как художественное осмысление дополняет и опережает научное знание.

Ключевые слова: литературный феномен, фикциональное повествование, пушкинский миф, демифологизация.

Литературный феномен Пушкина в XX веке целесообразно рассматривать в качестве культурного явления, имеющего особый статус. Об этом подробно пишут многие исследователи, начиная с Ю. Лотмана [1] и заканчивая сравнительно новыми работами М. Загидуллиной [2], в которых она создает прочную научную базу понятия «писательский миф» и «пушкинский миф» в частности.

Миф о Пушкине формируется из воспоминаний современников, ставших со временем легендами и слухами, многократных переосмыслений пушкинских творений каждой новой эпохой и закрепляется в виде совершенно особого вторичного «пушкинского» текста - текста о Пушкине. Термин «роман-реконструкция», использованный впервые Ю. Лотманом для своей книги «Сотворение Карамзина», близок к определению «научно-фантастический роман», гиперболическому, но точному, поскольку сама идея, положенная в основу книги Лотмана о Пушкине: поэт не только в творчестве, но и в житейской судьбе - победитель, а отнюдь не жертва - исключительно беллетристична. Она, как и противоположная идея Ю. Дружникова в книге с характерным названием «Узник России» [3] (поэт отказался от выбора из предлагаемых жизнью крайностей, а осуществленная им «полижизнь» сделала его изгоем и вечным беглецом, привела фактически к самоубий-

ству), не может быть ни подтверждена, ни опровергнута и навсегда останется выразительным сюжетным ходом.

Стремление увидеть в жизни Пушкина причинную логику развития событий закономерно ведет к выходу за пределы биографии в поисках мотивировок, домысливанию обстоятельств и характеристик. Крайний случай такого «дополняющего» прочтения - роман Б. Иванова «Даль свободного романа» (1959) [4], посвященный судьбам персонажей и автора «Онегина». Как отмечает исследователь структуры пушкинского романа в стихах Е. Хаев [5], в огромном повествовании Б. Иванова (более семиста страниц) основное место занимают вымышленные писателем события, позволяющие выстроить из материала «Евгения Онегина» строго обусловленный причинно, хотя и совершенно произвольный по отношению к пушкинскому тексту сюжет. Заметим, что это высказывание исследователя верно в отношении первых частей трилогии Б. Иванова, в которых действуют вымышленные Пушкиным персонажи - это романы «Онегин» и «Татьяна»; в заключительном романе «Пушкин» автор строго придерживается фактов биографии поэта, давая им своеобразную, не лишённую новизны трактовку.

Героями запутанного сюжета с элементами исторического, детективного, авантюрного, психологического романа

являются не только пушкинская Татьяна, чрезвычайно «скандализованная» тем, что ее «пропечатали», но и ее сын, предстающий перед читателем то в образе американского бизнесмена, то потомственного князя, угрожающего расправой Чайковскому (другому, наряду с Пушкиным, историческому персонажу романа) за позорящий мать финал оперы «Евгений Онегин». Сюжет напоминает современную массовую беллетристику, а сам факт выхода подобной книги в разгар советской мифологизации и «офараонивания» первого русского поэта представляется почти невероятным. Сразу после издания книга обросла слухами и домыслами, а черты личности автора подверглись своеобразной мифологизации: «еретик» от пушкинистики предстал в облике мученика [6].

М. Альтшуллер приводит следующие сведения о до-революционной жизни писателя: «*Борис Евгеньевич Иванов (1886 - 1975) окончил Лицей (Училище правоведения), одно из самых элитарных учебных заведений России. До революции служил чиновником-юристом в каком-то министерстве. В 1918 году переехал в Москву и занимал какую-то мелкую должность в министерстве юстиции. Возможно, переезд и служебная незаметность помогли ему уцелеть*» [7]. Отсюда видно, что Б.Е. Иванов еще застал онегинский мир и, сам либерал-правовед, должен был испытывать ностальгию по прежней России. Вспомним, что для Мандельштама это величие ассоциировалось с Пушкиным и элитарной школой, в которой учился автор разбираемой книги:

Над желтизной правительственных даний
Кружилась долго мутная метель,
И правовед опять садится в сани,
Широким жестом запахнув шинель [8].

Б. Иванов написал свою книгу, задавшись целью воскресить ушедшую эпоху, поэтому трилогию «Даль свободного романа» можно считать развернутым приложением к «Евгению Онегину». Автор подробным рассказом заполняет оставленные Пушкиным лакуны, создавая небывалый доселе жанр художественного (беллетристического) комментария. В этом отношении особенно интересна глава первого романа трилогии, которая называется «Герой шестой главы (О злодеянии, совершенном 14 января 1821)», в которой можно заметить ряд явных переключек с «Очерками дворянского быта онегинской поры», входящими в состав «Комментария» Ю. Лотмана [9]. Наиболее информативная статья в «Очерках...» Лотмана называется «Дуэль» - она представляет собой своеобразное исследование того, кто был истинным виновником гибели Ленского. Этот неожиданный «детективный» элемент в строго документальных комментариях заставляет предположить, что именно книга Б. Иванова стала основным источником или, по крайней мере, толчком для создания через двадцать лет культурологического комментария ученого-пушкиниста. Отметим явные переключки и сходство аргументации. Прямым виновником смерти Ленского и в том и в другом случае назван Зарецкий.

Ср. Б. Иванов «Даль свободного романа» (1959).

1. Зарецкий не уладил недоразумение, пока оно не получило огласки, не пожелал встретиться с секундантом противника; он даже не выяснил, кто им будет.

2. В случае десятиминутного опоздания на дуэль поединок считался несостоявшимся - Онегин «задержался» на два часа.

3. Секундант Онегина - его слуга. Случай исключительный - явное нарушение дуэльного кодекса.

4. Обращение Онегина к Ленскому, а не к секунданту перед боем - игнорирование секунданта противника.

Вывод автора: Зарецкий вел себя как подстрекатель, а не как бретер: «<...> во всех перипетиях поединка была непрерывная цепь нарушений дуэльных традиций» [4, с. 398]. Отсюда вопрос: сознательно ли Онегин убил Ленского?

Ответ автора: случайное попадание неуклюжего стрелка на большом расстоянии.

Ю. Лотман «Очерки дворянского быта онегинской поры» (1980):

1. Зарецкий не обсудил возможности примирения.

2. Появление со слугой - обида для Зарецкого.

3. Секунданты не встретились до поединка.

4. Опоздание Онегина больше чем на час.

Вывод автора: Зарецкий - лицо, максимально заинтересованное в кровавом исходе.

Вопрос: почему Онегин не стрелял мимо?

Ответ: не хотел нанести новое оскорбление, в этом случае дуэль начиналась сначала. «*Поведение Онегина на дуэли неопровержимо свидетельствует, что автор хотел его сделать убийцей поневоле*» [9, с. 276].

Как видим, автор беллетристического повествования и автор научного комментария используют сходные аргументы и приходят фактически к одному выводу. Добавим, что и тот и другой комментаторы приводят общие примеры аналогичных дуэльных ситуаций (у Лотмана таких примеров значительно больше): дуэль Пьера и Долохова из романа «Война и мир» и дуэль Пушкина с Дантесом. Б. Иванов, в отличие от Ю. Лотмана, выходит за пределы сюжета пушкинского романа и начинает искать причины коварного поведения Зарецкого - находит их в повести «Выстрел». Иначе говоря, в Зарецком он видит инвариант образа Сильвио: «Зарецкий-Заикин» мстит Ленскому за вину отца. Дуэль - заранее продуманная им интрига. Наряду с вымышленной от начала до конца историей романтического мстителя Заикина, якобы превратившегося под пером А.С. Пушкина в Зарецкого, описывается и дальнейшая судьба Онегина, избежавшего судебного разбирательства (о вероятности которого говорит и Лотман), но не имеющего права въезда в столицу, и именно по этой причине отправляющегося в путешествие.

Как видим, лаконичное пушкинское описание быта «онегинской эпохи» Б. Иванов детализирует в подробном прозаическом изложении задолго до комментария Ю. Лотмана, издавшего свой комментарий только в 1980, через 21 год после выхода «Дали свободного романа». Чем же объяснялась гневная реакция пушкинистов? Так, Г. Макогоненко напечатал в «Вопросах литературы» статью «Надругательство» [10]. Его не устраивало, что автор, вопреки Пушкину, не скрывал своей неприязни к Онегину. Макогоненко не принял и своеобразной формы произведения. С его точки зрения, это бестактный вымысел, разрушающий поэтическую стихию романа, кощунственный и непристойный рассказ, большая фантазия и пр.

Ю. Лотман, обычно не соглашавшийся с Макогоненко, вторил ему в оценке трилогии Б. Иванова: «<...> Пушкин представлен в облике нескромного газетного репортера, выносящего на обозрение публики интимнейшие стороны жизни реальных людей» [7]. Позднее, в вышедшей посмертно книге, Лотман сильно смягчил свои суровые оценки: «<...> автор проявил хорошее знание быта пушкинской эпохи и соединил общий странный замысел с рядом интересных наблюдений, свидетельствующих об обширной осведомленности. Резкость моих высказываний, о которой в настоящее время я сожалею, была продиктована логикой полемики» [7].

Как мы доказали выше, Ю. Лотман не только смягчил свои оценки, но и создал близкий по замыслу культурологический комментарий. Для нас в данном случае очевидно, что Пушкин, увиденный в романе глазами «сына Татьяны», лишен пафоса и мифологизации, окружавшей его образ в сталинские годы, в том числе в работах видных пушкинистов, и потому может являться знаком отепельной эпохи. Ср. «Первым узнал о его посещении я. Сидя на подоконнике, придавив нос к стеклу, я смотрел, как небольшой, но страшный человек быстро переходил улицу к нашему подъезду. Он оглядел фасад и, заметя во втором этаже прилепившуюся к окну физиономию, погрозил тростью так смешно, что сразу перестал быть страшным» [4, с. 537]. Мгновенный портрет Пушкина в романе Б. Иванова отличается динамизмом и особого рода «внешним» психологизмом, заставляющим вспомнить классику жанра, роман Ю. Тынянова «Пушкин», в котором душевные движения передаются опосредованно, через поступки героев. Другой мгновенный портрет - из романа А. Битова «Пушкинский дом», более позднего дитяти оттепели. Здесь Пушкин тоже показан глазами «младшего современника», Тютчева, но через посредство выдуманного Битовым фило-

лога Льва Одоевцева: *«Пушкин прошел мимо, раскаленный, белый, сумасшедший»* [11, с. 235]. Характерно, что писатель оставляет за литературоведом право на эту фантазию, своеобразный эвристический метод, признанный научным в современной текстологии. Битовский Лева Одоевцев приписывает Тютчеву собственное разорванное сознание, зависть к мнимой цельности ушедшей эпохи. В романе Б. Иванова нет подобной многозначности и глубины - диалоги героев лишены остроты и психологической точности, присущей его младшему современнику А. Битову. Пушкинская Татьяна проходит через многие страницы романа Б. Иванова, поименованная просто «мать» так, что не всегда понимаешь, что речь идет о «милом идеале» Пушкина. И, тем не менее, есть общие черты в этих произведениях, первое из которых можно отнести к среднему уровню беллетристики, по классификации Лотмана [12], а второе ближе к современной классике. Это фантастический элемент, или фикциональное повествование. В той или иной мере, Битов это чувствует, создавая сиквел «Пушкинского дома», - рассказ «Фотография Пушкина (1799-2099)», где фантастический элемент, едва заметный в «Пушкинском доме» (например, встреча реального автора и вымышленного героя), выходит на первый план, и внук Левы Одоевцева Игорь летит на «времелете» в пушкинскую эпоху, чтобы добыть фотографию поэта.

Роман Иванова, являясь беллетристическим сиквелом «Евгения Онегина», еще и «сам себе сиквел»: трилогия «Даль свободного романа» («Онегин», «Татьяна», «Пушкин», пролог и эпилог) писалась долгие годы, прежде чем неожиданно и трагически для автора вышла к читателю. Битовская «Фотография Пушкина» - сиквел, свидетельствующий об инвариантной для писателя теме вечной загадки пушкинского гения, невозможности «остановить мгновение» жизни поэта, сделав его фотографию, - загадки, пролонгированной в будущее.

Роман Б. Иванова «Даль свободного романа», напротив, попытка путем почти детективного расследования, осуществленного «сыном Татьяны», объяснить, что же на самом деле служило тайной пружиной конфликта, положенного Пушкиным в основу своего гениального романа (сиквел второго типа, по С. Чупринину [13]). Смысл романной эволюции персонажа - «сына Татьяны» - в том, что он (в отличие от своего отца, «мужа Татьяны», для которого публикация произведения стала личной трагедией, приведшей спустя многие годы к самоубийству) приходит к пониманию значения творчества своих гениальных современников Пушкина и Чайковского, показанных в этой своеобразной беллетристической эпопее в неожиданных положениях.

Пушкин и Чайковский противопоставлены как «баловень» и «профессионал». Исходя из логики композиции, Чайковский-Сальери автору трилогии ближе по духу, чем Пушкин-Моцарт. Вот характеристики последнего: *«соблазненный лестью, одурманенный славой самого модного человека в Москве», «<...> суетный Пушкин мелькает, крутится в водовороте»* [4, с. 705], *«Неприятно было Пушкину с высоты поэзии вдруг упасть под лавку конторщика»* [4, с. 707]. С другой стороны, Чайковский показан в романе без особого пиетета: так, измененный по отношению к роману финал оперы, в котором Татьяна в полуобморочном состоянии падает на руки внезапно вошедшему мужу, подробно проанализирован, назван *«злочастственной ошибкой»*, автор подчеркивает настойчивость композитора и нежелание *«понять, насколько он был неправ»* [4, с. 610]. Б. Иванов, таким образом, не чужд той точки зрения, которая задолго до В. Набокова [15] была распространена в обществе: Чайковский - композитор сентиментальный, местами даже кичевый. Противоположная крайность выражена в книге С. Волкова «Страсти по Чайковскому» [14], где последний предстает тонким стилизатором, почти модернистом.

Чайковский одним из первых осмелился дописать «Евгения Онегина», потому что ему *«с невыразимой силой захотелось положить на музыку все, что в "Онегине" просится на музыку»* [16] - изменения в сюжете объяснялись требованиями оперной сценичности. В целом же его подход был новатор-

ским: *«<...> как я рад избавиться от эфиопских принцесс, фараонов, отравлений, всякого рода ходульности. Какая бездна поэзии в "Онегине". Я не заблуждаюсь: я знаю, что сценических эффектов и движения будет мало в этой опере. Но общая поэтичность, человечность, простота сюжета в соединении с гениальным текстом заменят с лихвой эти недостатки»* [16]. Как видим, композитор стремился продолжить бытие культовой книги, поэтому Б. Иванов как создатель прозаического эквивалента и оперы и романа в стихах не мог не видеть в своем персонаже Чайковском своеобразного alter ego.

Главная романная составляющая филологического романа, по В. Новикову [17] - переплетение прошлого и современности, исторического героя и личности пишущего автора, углубляющее историческую «горизонталь» героя, - в трилогии Б. Иванова присутствует неявно. На первый взгляд, это сугубо «горизонтальное» произведение, но «странность» этого романа, оцененная Ю. Лотманом в пылу полемики крайне негативно, сохраняется и по прошествии пятидесяти лет после его публикации в 1959 году, а это свидетельство своеобразного новаторства, слома привычной оптики по отношению к сакрализованым объектам русской классики. Отражение «золотой» эпохи русской поэзии и музыки - задача поистине глобальная, своего рода сверхзадача, которую автор решает скромными беллетристическими способами. Отметим некоторые из них.

Во-первых, первые две части трилогии построены исключительно на неожиданных сюжетных ходах - показывают героев «пантеона» русской литературы в непривычных обстоятельствах. Во-вторых, обращают на себя внимание особенности портретирования главных действующих лиц: на динамичный, хотя и несколько тривиальный портрет Пушкина мы указывали выше. Портрет Чайковского отнесен автором в заключительные строки романа и построен на свойственной массовой беллетристике поэтике контрастов: «темная пасть поглотила <...> швейцарская осветилась», «прекрасная голова с седыми редкими волосами», старый композитор - юный художник, «седая борода» - «розовое лицо», наконец, символический подъем по лестнице и банальное исчезновение «за углом». Тем не менее, в заключительном портрете отражаются качества персонажа, которые автор на страницах романа передавал через его поступки, решительные и не очень, тщательно обдуманные и совершенные под воздействием случая. (Так, не желая повторить ошибку Онегина, Чайковский женится на девушке, написавшей ему любовное письмо). Зрелость, красивая седина, с одной стороны, и детскость розового лица, с другой, создают неоднозначный, не лишенный глубины портрет Чайковского. В третьих, обращают на себя внимание особенности жанра «странной книги». По мнению современника событий, книгу Б. Иванова разгромили из-за того, что это был первый научно-фантастический роман о Пушкине [6]. На наш взгляд, общий странный замысел, не фантастический, но заведомо фикциональный, и есть основная особенность интересной задуманной книги. Автор не скрывает того, что наряду с точными историческими сведениями использует эвристические методы. Пушкин, исторический персонаж, и Пушкин, герой «Евгения Онегина», идут рядом, порой их пути пересекаются. В третьей части («Пушкин») Б. Иванов постепенно отходит от того типа повествования, которое его современник назвал «научно-фантастический роман», поэтому его точнее будет назвать фикциональным повествованием. В чем же причина такого повсеместного распространения фикций не только в литературе, но и в науке? Это объясняется тем, что любое научное знание, будучи консервативной системой взаимосвязанных понятий и категорий, не всегда успевает за потребностями жизни, за вновь возникающими явлениями. В нашем случае, современная Б. Иванову пушкинистика не поспевала за необходимостью отпелельной демифологизации «главного поэта».

Еще одно предположение, связанное с дореволюционным правоведческим прошлым писателя. В правоведении термин «фикция» (признание известного несуществующего

факта существующим) как юридико-технический имеет многовековую традицию и широко применяется по сегодняшний день. Б. Иванов как профессиональный юрист, поспешил представить объективную, на его взгляд картину-фикцию, выступив своеобразным адвокатом любимого поэта в глазах потомков.

Другая причина - следование принципу экономичности в искусстве слова. Гораздо проще придать условный характер объекту, в данном случае своему персонажу Пушкину, чем создавать усложненные научные конструкции-концепции, при помощи которых регулирование правды и фикции будет иметь громоздкий характер. В этом, на наш взгляд, возможная разгадка «странности» «Дали свободного романа».

Библиографический список

1. Лотман, Ю.М. Пушкин. Биография писателя Статьи и заметки. 1960-1990. "Евгений Онегин". Комментарий. - СПб: "Искусство-СПб", 1997.
 2. Загидуллина, М. Классические литературные феномены как историко-функциональная проблема (творчество А.С. Пушкина в рецептивном аспекте): дис. ... д-ра. фил. наук. - Екатеринбург, 2002.
 3. Дружников, Ю.И. Узник России. По следам неизвестного Пушкина. Роман-исследование. Трилогия. - М., 2003.
 4. Иванов, Б.Е. Даль свободного романа. - М.: Сов. писатель, 1959.
 5. Хаев, Е.С. Проблема фрагментарности сюжета «Евгения Онегина» // Болдинские чтения. Горький, 1982.
 6. Палей, Р.А. Научно-фантастический роман о Пушкине // «Наука и жизнь» / Архив журналов. Дата: 14.06.2007 // <http://nauka.relis.ru/28/9909/28909062.htm>.
 7. Альтшуллер, М. Биография Онегина - в руках пушкинистов // <http://www.lebed.com/1998/art696.htm>
 8. Мандельштам, О. Петербургские строфы // Мандельштам О. Сочинения в 2-х тт: Стихотворения, переводы. - М., 1990. - Т.1.
 9. Лотман, Ю.М. Роман А.С.Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий // Пушкин А.С. Собр.соч. в 5 т. СПб, 1994. - Т.3.
 10. Макогоненко, Г.П. Надругательство (О книге Б. Иванова «Даль свободного романа») // Вопросы литературы. - 1959. - № 11.
 11. Битов, А.Г. Пушкинский дом. - М., 1989.
 12. Лотман, Ю.М. О содержании и структуре понятия «художественная литература // Лотман Ю. М. О русской литературе. - СПб. 1997.
 13. Чупринин, С. Жизнь по понятиям // Знамя. - 2004. - № 12.
 14. Соломон Волков. Страсти по Чайковскому: Разговоры с Джорджем Баланчиным. - М., 2001.
 15. Набоков, В. Пушкин, или Правда и правдоподобие // В.В. Набоков Романы. Рассказы. Эссе. СПб., 1993.
 16. Цит. по Вайдман П.Е. Опера П.И. Чайковского «Евгений Онегин» // <http://www.belcanto.ru/onegin.html>
 17. Новиков, В. Филологический роман. Старый новый жанр на исходе столетия // Новый мир. - 1999. - № 10.
- Статья поступила в редакцию 18.12.09

УДК 811.1/2

Е.К. Мохова, аспирантка СГУ, г. Сургут, E-mail: freak2005@list.ru

МЕТАФОРЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ПРЕЗИДЕНТА УГО ЧАВЕСА

В политическом дискурсе президента Венесуэлы Уго Чавеса рассматриваются используемые метафорические модели, с помощью которых формируется представление о политическом устройстве в стране.

Ключевые слова: политический дискурс, метафора, метафорическая модель.

Политическая деятельность всегда играла особую роль в жизни общества. От определенной политической позиции или ситуации зависит место страны на международной арене, ее взаимоотношения с другими государствами, ее роль в деятельности мирового сообщества. Однако важную роль в определении имиджа страны играет способ ее презентации политическими лидерами данного государства.

Язык - это звено между мыслью и действием и является важнейшим фактором для установления политической власти, оказания давления [1].

Предметом изучения многих лингвистов стал потенциал языка политики в отношении конструирования реальности и действительных отношений. Политика и политические отношения трактуются не как «объективно заданные» сущности, но как конструкты, созданные на основе «молчаливого согласия» людей считать их реально существующими. Более того, политика, власть и властные отношения трактуются как эффект их означивания: для того, чтобы власть стала реальной, она должна быть «названа», «обозначена» и «проговорена». Само «называние», «обозначение» и «проговаривание» власти трактуется сегодня в теории дискурса как собственно ее реализация. [2, с. 14].

Общественное предназначение политического дискурса состоит в том, чтобы внушить гражданам сообщества необходимость политически правильных действий или оценок. Иначе говоря, цель политического дискурса - побудить людей к действию [1].

Политическая дискурс отличается особым способом выражения мыслей, донесения информации, где важное место отводится языку образов, языку метафоры, т.е. языку взаимодействия нашего мышления и окружающего мира. Человек подсознательно создает множество моделей, чтобы освоить,

проанализировать, описать действительность, в которой он живет [3, с. 14].

Нами были рассмотрены выступления президента Венесуэлы Уго Чавеса, который внес огромный вклад в развитие своей страны и в ноябре 2004 получил в Триполи Международную премию имени Муамара Каддафи за вклад в защиту прав человека.

Речь Уго Чавеса отличается яркостью, экспрессивностью и метафоричностью.

Метафора - основная ментальная операция, которая объединяет две понятийные сферы и создает возможность использовать потенции структурирования сферы-источника при помощи новой сферы [4, с. 19].

Метафоры в речи президента Венесуэлы раскрывают правильность принимаемых действий, результативность выбранной политики, в которой раскрывается образ Симона Боливара, как символ освобождения нации.

Метафорическая модель СТРАНА - ЭТО ЧЕЛОВЕК, основывающаяся на уподоблении государства личности, наделяет государство внешностью, характером и создает жизненные рамки. Метафора «воскресить Венесуэлу» определяет действия, которые могут вернуть страну к жизни, вдохнуть новые силы. Ср.: 1) *Venezuela está resucitando se está levantando una patria nueva*. 2) *...ha renacido un pueblo y qué pueblo caramba...* (Hugo Chavez, discurso en Caracas).

Страна, как человек, может «поднять флаг» за свою победу и могущество. Ср.: *Venezuela será gloriosa de nuevo, está levantando las banderas de su gloria, de la gloria de su pueblo, de la esperanza de la gente* (Hugo Chavez, discurso en Caracas).

Венесуэла отождествляется с живым человеком, который может болеть, выздоравливать, умирать. Президент отмечает, что страна находилась в тяжелом, болезненном состоянии и

сейчас она медленно восстанавливает свои силы. Метафорическая модель СТРАНА - ЭТО ВЫЗДОРОВЛИВАЮЩИЙ ЧЕЛОВЕК определяет политическое направление, выбранное президентом, как правильное, способствующее развитию и процветанию нации. Ср.: *Haber llegado a estos 100 días con este espíritu, con estos logros modestos, humildes, pero hay que reconocerlos, primeros pasos de un verdadero proyecto de transición, de una verdadera recuperación del país* (Hugo Chavez, discurso en Caracas).

В своей политической речи президент идентифицирует себя как нация. Его политические интересы являются интересами государства, его враги представлены как национальные враги. Метафорическая модель НАЦИЯ - ЭТО УГО ЧАВЕС показывает, что благосостояние и развитие государства определены одним человеком. Ср.: 1) *En el 63 por ciento de todos los centros de votación Chávez obtiene, es decir el pueblo obtiene, nosotros obtenemos, más del 57 por ciento de los votos emitidos en ese centro.* 2) *...yo los entiendo, escúldelos, ustedes no se bastan y empiezan a buscar resfuerzos* (Hugo Chavez, Cadena nacional de radio y television).

Метафоры строительства создают образ возведения, строительства новой политики государства. Метафорическая модель ПОЛИТИКА - ЭТО СТРОИТЕЛЬСТВО определяет необходимость формирования новой политики, способствующей развитию и восстановлению страны. Ср.: 1) *Vamos hasta las comunidades indígenas para ayudarlos, más bien vamos a pedirle ayuda a ellos para que cooperen con nosotros en la construcción del proyecto socialista originario.* 2) *...porque en esos años de la construcción del movimiento bolivariano, el MBR-200, en esos años entonces uno tenía que reunirse con un movimiento político por aquí y el otro por allá...* (Discurso del Presidente Hugo Chavez sobre las perspectivas del proceso revolucionario bolivariano).

Метафора "построить мост" транслирует попытку уйти от социальной нестабильности, несправедливости и неравноправия в обществе. Ср.: *Esto es un puente para salir del infierno* (Hugo Chavez, Cadena nacional de radio y television).

Правление президента Уго Чавеса охарактеризовано как постоянная война со своими оппонентами, борьба за установление политического режима. Метафорическая модель ПОЛИТИКА - ЭТО ВОЙНА транслирует жесткость, агрессивность по отношению к оппонентам, борьбу за свои идеалы и ценности. Ср.: 1) *Estoy seguro que obtendremos nutrientes de gran potencial para esta nueva batalla que ya comenzo, ya comenzo.* 2) *...batallar para reconquistar y conquistar la que hemos perdido y la que no hemos Ganado todavía* (Hugo Chavez, Ideología y Socialismo).

Метафорическая модель ПОЛИТИКА - ЭТО СПОРТИВНАЯ ИГРА сравнивает отношения в стране со спортивной игрой, где присутствует дух соперничества, конкуренции и финал игры определяет победителей и побежденных. Ср.: *La concepción bélica de la política reclama victorias totales* (Hugo Chavez, Ideología y Socialismo).

Политическая жизнь часто представляется метафорами дороги. Дорога - это многозначный символ, распространен-

ный во многих культурах, обозначающий, прежде всего, образ жизни и судьбу человека. Метафорическое представление начала и конца дороги символизирует получение опыта, определенных знаний. Метафорическая модель ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЖИЗНЬ - ЭТО ДОРОГА представляет динамику развития государства, совершенствование политического устройства, стремление идти к намеченной цели. Ср.: 1) *Estábamos también rompiendo definitivamente con el pasado y abriendo un camino hacia el sueño de Bolívar, hacia el sueño de la Patria justa, de la Patria libre, de la Patria grande.* 2) *Igual digo yo, el camino que viene estará lleno de batalla, pero igual, a cada batalla obtendremos el trofeo de la Victoria* (Hugo Chavez, discurso en Caracas).

Путешествие по дороге предполагает достижение конечной цели. Глаголы движения определяют развитие страны, стремление политических деятелей идти вперед. Ср.: 1) *Venezuela será digna de nuevo, está en marcha hacia la dignidad.* 2) *Venezuela será grande de nuevo, está en marcha hacia su grandeza* (Hugo Chavez, discurso en Caracas).

Президент определяет своих оппонентов как национальных врагов, разрушителей страны. Метафорическая модель СТРАНА - ЭТО ТОНУЩИЙ КОРАБЛЬ представляет действия предыдущих политиков как разрушительные и губительные для страны. Ср.: *Muchos de ellos que conocena nuestro país desde hace tiempo, también les duele ese hundimiento de Venezuela en los últimos años* (Hugo Chavez, Ideología y Socialismo).

Для того, чтобы указать на ошибочность действий своих оппонентов и подчеркнуть необходимость разрушения старого политического режима, Уго Чавес использует метафорическую модель БЫВШЕЕ ПРАВИТЕЛЬСТВО - ЭТО ПАДАЮЩЕЕ ЗДАНИЕ, которая раскрывает несостоятельность предыдущих политиков, нестабильность, к которой привели их действия. Ср.: *...tenía que caer, teníamos que derribarlo completamente* (Hugo Chavez, Ideología y Socialismo).

Венесуэла перенесла много потрясений: политические изменения, реформы, революции. Постоянная борьба за власть между политическими деятелями и группировками привела к тому, что, страна оказалась подавленной и ослабленной. Прейдя к власти, президент Уго Чавес попытался стабилизировать ситуацию в государстве, улучшить ее состояние.

Во время реализации своей политики, в дискурсе президента преобладали строительные метафоры, представляющие политических деятелей как строителей в государстве, создателей новых возможностей для людей. Метафоры дороги в речи президента используются, чтобы определить этап развития государства, попытки повысить уровень жизни в стране.

В своей речи, президент полагает, что причиной упадка и социальной нестабильности является халатность и незаинтересованность предыдущих политиков. Президент показывает, что его действия несут отличный характер и он преследует иные цели. Он определяет предыдущих политических лидеров как национальных врагов, разрушителей и предателей. Он представляет их политику как шаткое здание, которое необходимо разрушить возвести новое.

Библиографический список

1. Демьянков, В.З. Политический дискурс как предмет политологической филологии. URL: <http://www.infolex.ru/PolDis.html>
2. Fairclough, N. Critical discourse analysis / N.Fairclough and R.Wodak / Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. - Volume 2. - London: Sage.
3. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем: Пер.с англ. / Дж. Лакофф, М. Джонсон; под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. Изд. 2-е. - М.: Издательство ЛКИ, 2008.
4. Чудинов, А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры. - Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2001.

Статья поступила в редакцию 17.11.09

УДК 82-3

Ю.И. Чаптыкова, аспирант ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Республика Хакасия, E-mail: yuliya-hakasiya@mail.ru**ТЕМА ВОЙНЫ В РОМАНЕ И. КОСТЯКОВА «ШЕЛКОВЫЙ ПОЯС»**

В данной статье определяется своеобразие художественной манеры И. Костякова в разработке темы Великой отечественной войны в романе «Шелковый пояс». В анализе произведения автор пользуется современными методологиями в литературоведении. Основными из них являются выявление особого военного «времени-пространства» и раскрытие мотива пути - основного стержня произведения.

Ключевые слова: И. Костяков, война, любовь, время, пространство, мотив пути.

Память о прошлом неизменно волновала вчерашних фронтовиков, о ней писали и В. Быков, Д. Гранин, Г. Бакланов, В. Астафьев и многие другие. Памятью о прошлом вечно мучался и И. Костяков, может быть, именно от желания удерживать прошлое и от ощущения, что потускнеют детали, забудутся лица погибших, от тревоги, что все забудется, и нарастает тяга к воссозданию воздуха войны, того особого военного «времени - пространства».

В романе хакасского писателя И. Костякова «Шелковый пояс» (1966) одной из тем, параллельной теме любви, является тема войны. Великая Отечественная неизбежной болью, немолимо вызывающей память вошла в художественный мир Костякова.

В первой главе, рассказывающей о мирной жизни сибирской деревни, о встрече главных героев в Москве на сельскохозяйственной выставке, автор показал дух того времени, ростки интернационализма. ВДНХ явилась символом дружбы народов Советского союза, ведь там павильоны, посвященные всем республикам нашей огромной страны. Миллионы людей знакомились, влюблялись, укрепляли дружеские связи на выставке достижений сельского хозяйства.

Во второй главе романа речь идет о первых месяцах Великой Отечественной войны - начиная с даты ее объявления и кончая подготовкой решающей битвы под Москвой, которая состоялась в конце 1941- начале 1942 годов. Д.С. Лихачев определяет художественное время следующим образом: «Время в художественной литературе воспринимается благодаря связи событий - причинно-следственной или психологической. Время в художественном произведении - это не только и не столько календарные отсчеты, сколько соотносительность событий» [1, с. 237]. Пространственные рамки второй главы связаны с воспроизведением событий, происходивших на одном из главнейших направлений, а именно на том, где расположены Хакасия, Красноярск, Смоленск, Рогачев, Борисов, Минск, Добрынка. Сюжетной мотивировкой выбора такого огромного пространства явилось то, что один из главных героев, Паскир Сартыков, узнав о начале войны, стал продвигаться к своей возлюбленной Галине Мацкевич, которая оказалась в самом логове войны.

Так под пером прозаика словно бы ожила многоликая, величественная и страшная реальность войны, знакомая ему не понаслышке. Восстали из безвестности живые образы тех, кого он встречал на фронте. Что бы ни писали сегодня об истоках, причинах и виновниках войны, миллионы советских людей восприняли нападение гитлеровцев именно как агрессию, и потому сомнений в праведности войны с нашей стороны не было.

Война в романе «Шелковый пояс» персонифицирована. Так, *«сколько Галя с Аделей не отходили от своей родной деревни Добрынка, но Война, грохот пушек, как тень, сопровождала их»* [2, с. 109]. Война описывается серыми, кровавыми красками: *«Солдаты не успели лечь, как слышен был грохот. В зеленой поляне стало совсем серо. Сейчас только пенне голосистых птиц сменили стоны, крики людей; зеленая трава вся забрызгана алой кровью. В колонне машин также крошечная мгла. Земля застонала, затряслась»* [2, с. 115]. Зеленые краски мирной жизни исчезают.

Война заняла все пространство: *«Сейчас им и немецкие самолеты не страшны, куда они не идут - там война. Как человек на пожаре прыгает в огонь, так и они сейчас в вечном огне»* [2, с. 113]. Все кругом мрачно, даже солнце, не сми-

рившись с жестокостью войны, светит тускло: *«Мгла окутала небо, сквозь нее краснело испачканное в крови солнце»* [2, с. 102]. Все живое кругом страдает: *«Думая, что наши бойцы спрятались в лесу, они начали бросать бомбы туда наугад. Деревья плакали, рыдали»* [2, с. 116]; *«Вчера только веселое село Добрынка стонало вместе со своим народом»* [2, с. 102].

Будучи непосредственным участником войны, Иван Костяков сумел показать человека на войне, раскрыть благородный, освободительный характер борьбы, которую вел советский народ.

Говоря о положительном герое в современной литературе, нельзя не видеть, что истоками своими это понятие уходит в глубины народной жизни, питаясь живительными соками традиционных, выдержанных испытанием временем, представлений о добре и зле, правде и лжи.

Героическое в произведении И. Костякова составляет всю его художественную сущность, основу авторского замысла и внутреннюю пружину сюжета. Иван Костяков рассказывает о незаметных людях, скромно делающих свое дело. Они отважно идут на подвиг, и вся их предшествующая жизнь оказывается лишь прологом к нему, а самый этот подвиг освящает все, что ними прежде было.

Поэтому в первой главе романа «Шелковый пояс» символична схватка героя с волками, из которой он выходит победителем. Эта схватка - олицетворение и победы над фашизмом, символ побед в борьбе с трудностями.

С началом войны Паскир, не раздумывая, собрался на войну, ведь Галя была в опасности. Это то первое, что пришло в его голову, но в списке новобранцев его фамилии не было. Попросился вместо Чноса, у которого только вчера была свадьба. Но Чноса все равно отправили, а Паскиру пришлось записаться добровольцем.

Он попал в Красноярске в роту под командованием Носкова. 3-4 дня дали на учебу. Эти дни ушли не напрасно. Выдав все необходимое, их отправили на фронт. За поездом, на котором они ехали, бежали мальчишки, просились на фронт.

Полк Н-ской Армии, в котором оказался хакасский боец Паскир Сартыков шел по дороге от Ржева в сторону Смоленска. Уже в пути к своему назначению их начали бомбить немецкие самолеты. Картина военного продвижения дополнялась описанием движения беженцев из приграничных районов. Увидев беженцев, у Паскира внутри похолодело: у каждого на лице дикая боль, лица бледные, некоторые босые, уставшие. *«Куда они идут, покидая родные земли, они пешком, немцы им чуть на пятки не наступают, пока фашистов с их земли не выгоним, как они исстрадаются?»* [2, с. 132]. Не отступали в это время и мысли о любимой девушке, и то, что он не может помочь ей, угнетало его. Паскира тешило только то, что все ближе идут к западу.

После очередного налета немножко отдохнув, почистив ружья, двинулись дальше. Паскир познакомился с земляком Иткиным из Шири. Они с ним попали в отделение под командованием сержанта Сайгафарова, который с Паскиром разговаривал на своем татарском языке, часто называл его «татар малайы», считая его за своего. Отделению Сайгафарова было приказано установить противотанковые мины, которые натягивались на проволоки. Т.к. по дороге шло много беженцев, проволоки закапывались под землю, только при танковой атаке их поднимали, и мина взрывалась танк.

Чтобы снующие по небу фашистские самолеты не обнаружили их, они целыми днями сидели в окопах. В свободное

время с Иткиным вспоминали о своей родине, о лошадях, о деревне, о родных. Перед боем Иткин словно предчувствуя, говорит своему земляку: *«Сегодня для нас настоящая война начинается. Мы с тобой с одной местности, давай договоримся, если после этого боя меня убьют, ранят, отправь домой письмо, если с тобой что, я буду писать, вот тебе мой адрес»* [2, с. 133]. В этом тяжелом бою Иткин погибает.

В самом начале войны немцы, не зная поражения, были самоуверенны. В танках, которые шли на них, немцы сидели сверху, засунув в люк только свои ноги, некоторые вообще на танках сидели, включив радио, слушали фокстрот. Бой принес большие утраты, Паскир потерял только что приобретенного друга.

Когда хоронили погибших товарищей, комиссар Горбунов сказал: *«Друзья! Война без потери не бывает..., но сегодня вражеская пуля унесла самых лучших наших бойцов. Память о них навсегда останется в наших сердцах. За их молодые жизни отомстим врагу. Наше дело - правое, победа за нами!»* [2, с. 133].

Паскир, исполняя последнюю просьбу своего товарища, пишет: *«Ваш муж, ваш отец, ваш сын больше не вернется домой... Михаил Иванович Иткин свою жизнь отдал за наш народ, за свою Родину. Он погиб 14 июля 41 г. Смоленская обл. Батурицкий р-н., его друг П. Сартыков»* [2, с. 133].

В этом бою Паскира заметил, похвалил лейтенант Цветков и назначил командиром отделения вместо раненого Сайгафарова, которого отправили в медсанбат.

Конкретные зарисовки удаются Костякову больше, чем углубленный психологический анализ внутреннего мира вымышленных героев. Немецкую армию И. Костяков сравнивает со свиной словашей забор, которой за это разбили рыло. После боев под Ржевом немецкие самолеты царили на небе: «Юнкерсы», «Хейнкелы» и «Мессершмидты». Нашим богом войны была артиллерия.

Случай «охоты» самолетов за легковой машиной комиссара полка Кравчуком похож на охоту коршунов за раненой птичкой: *«В это время в саму пасть войны, из леса вышла легковая машина. В ее кабине был комиссар полка Кравчук вместе с шофером. Отстав от полка, они пытались догнать своих. И ничего не подозревая, выехали прямо под немецкие пули, два самолета с черными крестами сразу начали гнаться за ними. Эта черная маленькая блестящая машина казалась им большим зверем, поэтому погнались сразу два самолета. Машина, как жеребенок, в которого вонзились зубы волка, закружилась в одном месте... Комиссар от испуга побежал не в лес, а в чистое поле. Хоть и был он мишенью для немцев, но они никак не могли попасть в него с пулемета, бросили три-четыре бомбы. Они то знали, что в таких машинах начальники ездят. От взрывов, комиссар упал, но для достоверности постреляли с пулемета. Только убедившись, что жертва мертва, они удалились»* [2, с. 116].

Как вода, которую перекрыли, меняет свой путь, так и немцы поменяли свое направление. Через Брянск они двинулись на Тулу. Дорогу в город Калинин перекрывала Н-ская армия, т.к. через этот город в Москву дорога была ближе, немцы всю силу бросили на этот участок.

Так как немцы наступали по всем направлениям, помощи Н-ской армии неоткуда было ждать, сюда возвращались лишь с медсанбатов. Так вернулись лейтенант Носков и сержант Сайгафаров. Паскиру дали звание младшего сержанта и оставили командиром отделения. Посмотрев, как эффективно работают противотанковые мины, командир полка приказал во всех ротах сделать специальные отделения, как отделение младшего сержанта Сартыкова.

3 октября 1941 года немцы на всю громкость включили радио, по которому звучал марш, после которого по-русски сказали: Русь, готовься, мы идем! Немцы начали психическую атаку: танки - пехота - танки, излюбленная тактика врага. Наши, напугавшись, кинулись бежать.

«Нет!» - сказал Паскир от горечи, *«мы не отступим»* [2, с. 157]. Сейчас же отделение Сартыкова приняла бой на себя, билась с немцами один на один. Пока успели сжечь 3-4 танка,

немецкая пехота уже была у окопов. Там бесстрашные бойцы, держа руки в кулак, встретили врага. Автор хотел показать многонациональность советской армии здесь и русские, татары, белорусы, хакасы, узбеки плечом к плечу защищали родину. Всеми ими двигала одна цель - уничтожить врага, увидеть поскорее лица родных, близких.

И именно такие бойцы и составляли, по мнению И. Костякова, костяк нашей армии. Им мы в первую очередь и обязаны крушением фашизма.

После этого ожесточенного боя раненого Паскира нашли его товарищи Нильчик и Альбеков. Многие были убиты, остальные бежали. Паскир Сартыков был сильно ранен в грудь, у Василия Нильчика легкое ранение в голову, а Нурис Альбеков слегка хромотал. Паскиру стало плохо, кружилась голова, ноги подкашивались, тогда он сказал: *«Парни, я больше не смогу идти, вы идите, я не хочу к фашистам живьем попасться, застрелите меня»* [2, с. 168]. Друзья его не бросили: они, где ползком, где как, тащили своего командира в плащ-палатке.

Любой ветеран узнал бы в чертах Паскира и свои черты, а в его фронтовой доле - свою собственную. Добравшись до журчащего родника, они обрадовались, вода дала им сил добраться до своих. По пути они нашли погибшего лейтенанта Носкова, похоронили своего командира с честью. По дороге к своим кого только не пришлось встретить нашим бойцам. Встретился им старшина Беркул с тремя-четырьмя людьми, причислявшими себя к анархистам, грабившим мирный народ, пользуясь военным временем. Они предлагали вступить в их группировку, но Паскир с друзьями оказался выше этого. Для них защита своей родины от фашистов стала главным моральным долгом.

Затем им встретились мирные жители, бежавшие с деревни, которую захватили немцы. Они поделились едой, объяснили, куда лучше идти, где нет немцев. Пожелали поскорее освободить земли от захватчиков.

Война как испытание человека и народа, война как судьба, жизнь и смерть, война - особая форма жизни, требующая проверки на стойкость и мужество, на веру и верность высшим нравственным ценностям.

Наши войска не подпускали немцев к Москве, начали наступление, освобождая города Тулу, Калинин, Клин. В этих боях погибло много фашистов. Плюс к этому ранняя осень прохладно встретила немцев. «Хваленные» генералы и офицеры фюрера сколько не пытались солдат в летних одеждах гнать на войну, но не сильно у них получалось. Они, покидая холодные танки, прятались в окопах.

Когда Паскир с Нильчиком выписались и вернулись в полк, их с радостью встретил майор Захаров. Похвалил их за отвагу, проявленную в бою, сказал: *«Отделение сержанта Сартыкова много танков побито. Если б все так доблестно сражались, враги не пробili б оборону»* [2, с. 176].

Паскир с горечью ответил: *«Если будем так сражаться, Берлина как своих ушей не выдать, мы как овцы, гонимые волком, увидев немца бежим»* [2, с. 177]. Автор вводит размышления главного героя о войне, которые помогают раскрыть бесчеловечность врага: *«Эх, война, кому нужна эта война? Фашисты потеряли человеческий разум, как собаки, может у них змеиная кровь? Или сердца нет? Почему они бомбят город, где нет заводов, нет стратегических объектов»* [2, с. 120].

5 декабря шли жестокие бои на всех фронтах. Наша армия разбила вооруженную до зубов армию Гитлера под Москвой. С этого дня наши войска начали наступление. Фюрер со своими «хваленными» генералами хотел завоевать Москву до 7 ноября, и расселить своих солдат по теплым квартирам, теперь им пришлось в летних одеждах бежать от Москвы подальше.

Как мы видим, указания на место и время происходящих событий «обрамляют» весь роман. Хотя художественное пространство описывается не подробно, а лишь обозначается с помощью отдельных деталей, которые имеют важное значение для сюжета.

Жестокость войск Гитлера стала проявляться еще сильнее: убегая, они сжигали села, оставшихся там стариков, женщин и детей, молодежь угоняли на работы в Германию. Паскир все время вспоминал Галию, Белоруссию, радовался, что скоро освободят эти земли.

Наши войска И. Костяков сравнивает с водой, которая, разрушив затор, бурным потоком смывает все на своем пути. Вода является излюбленным символом автора, который он использует для сравнения с великой силой советских войск. Хакасские писатели, наряду русскими, бурятскими, тувинскими, ритм жизни соотносят с рекой, её течением, ледоходом (ср. «Вешние воды» И. Тургенева, бурятский роман «Хилок наш бурливый» Б. Мунгонова, тувинский роман «Улуг Хем неугомонный» К. Кудажи и др.). После прорыва обороны возле города Рогачева в селе Васильевка наша армия начала наступление по всем фронтам. Среди дивизий прорвавшихся оборону было много дивизий из Сибири, которых немцы боялись, как молнии.

Возле города Ржев, когда ранили комиссара полка Горбунова, прислали нового, сказали из Сибири. Так Паскир встретился еще с одним земляком, Бугаевым, с которым ездил в Москву на сельскохозяйственную выставку. Он, узнав Паскира, увидев у него на груди орден, сказал: *«Воюешь да, Паскирка? Молодец! О тебе в полку хорошее мнение. Так держись! Я за тебя рад, Паскир. Про тебя заметку в «Советскую Хакасию» отправлю. Молодец, Паскир!»* [2, с. 208].

Это Бугаев отправил Паскира в Ворошиловскую армию, которая десантом отправляла своих бойцов в зоны, занятые фашистами, чтобы перекрыть дорогу убегающим немцам. Бугаев отправил Паскира в Белоруссию, зная, что он очень переживает за Галину. В Белоруссии Паскир попадает в партизанский отряд, где воюет Галя. И помогает белорусским партизанам изгнать из своей земли врагов. Там он встретился с Галиной, которая пронесла его шелковый пояс через все тяготы войны.

Путь Галины к возлюбленному начался тогда, когда, осиротев, двинулась с подружкой Аделей в сторону неизвестной, но прекрасной Хакасии, где ее ждет Паскир. Но дойдя до города Борисова, обнаружили, что дальше хода нет, кругом немцы. Так они попали в партизанский отряд.

В ту ночь отряд «старика Михеича», в котором были все труженники колхоза «Чырвонна партызан», взяв в руки вместо рабочих инструментов винтовки, продвигались с Минска в сторону Борисова. Именно там по железной дороге должен был прибыть эшелон с немецкими танками и пушками. Необходимо взорвать этот поезд - такова задача отряда Михеича. Галина стояла в засаде, пока разбирали небольшой участок дороги. Условились при приближении поезда, людей подавать знак пением соловья. Когда проехал первый поезд, работы продолжили, и к прибытию следующего поезда рельсы были разобраны. Попавшийся им немецкий патруль из двух человек забили в штаб «языками».

Когда допрашивали, Пауль Гельс признался, что он с карательного отряда «СС», что таких поездов с пушками и танками ожидается еще много, что Гитлер хочет взять Москву за 2-3 дня. Так что работы для партизанского отряда еще много.

Галина узнала дезертиров, Борьку с Владиком, пришедших в землянку, где она жила. Схватив ружье, повела их к Михеичу, но Борьке удалось сбежать.

При допросе Владик сообщил, что они с Борькой с города Орша, его отец работал сапожником, это он посоветовал присоединиться к немцам. Когда попали к фашистам, немцы отправили их с заданием найти партизан.

Михеич поблагодарил Галину за бдительность. Дед Василь, как называет Михеича Галя, посылает на пост только надежных, проверенных людей. После обнаружения немецких шпионов такое доверие получила и Галя.

Когда только пришла в партизанский отряд, Галина не знала, что придется воевать. Но после увиденного, пережитого: разрушенные дома, вагоны, трупы, убитую мать, маленькую Зойку, которая сосала мертвую мать, Галина ничего

больше не боялась. От злости, которая кипела в ней, она готова была голыми руками рвать на куски фашиста.

Партизаны знали, что немецкие шпионы могут найти их расположение, поэтому пост перенесли в другое место, а в старом месте устроили засаду.

Когда Борька привел немцев к партизанам, Галина сообщила своим по радию. Врагов встречали во всеоружии.

Командир партизан Василь Михеич отправил Галину с маленькой дочкой Зоей на задание в родную деревню Добрынько, с целью узнать, сколько там немцев, оружия. Галя старалась запомнить и доложить партизанам. Но страх Зойки за «новую» маму Галию выдал их. Девочку сразу убили, Галину начали пытать, выпытывать, где партизаны, сколько их.

Партизаны вовремя освободили деревню, девушка осталась жива. Немцы страшно пытали её, били, пихали под ногти иглу, от которой, как от горячего, боль пошла от пальцев по всему телу, потом зануло сердце. Превозмогая боль, Галина со связанными ногами и руками пододвинулась под кровать. Немец, убегая от партизан, успел 2-3 раза стрелкнуть и ранил её.

«Эх, собаки! Я партизанка, хоть что делайте со мной, не скажу, режьте мое тело, заживо режьте, кровененасыщенные волки!» [2, с. 196].

Командир дивизии Батько Гордей за взятие села Добрынько благодарил партизан, но велел больше не отдавать его немцам, если будет нужна помощь, помогут.

Символичен путь, который проделывают главные герои навстречу к друг другу. Путь Паскира к Галине, ее к Паскиру проходит через все тяготы войны, составляет стержень всего произведения. Через этот путь прослеживаются все основные моменты, связанные с главными героями, их героизм, человеколюбие, патриотизм, но главным двигателем является их всепобеждающая любовь.

Автор описывая войну, не оставляет без внимания и трудную жизнь хакасского села в дни войны, когда все мысли женщин, стариков и детей были о фронте, о близких, которые сражались с врагом. У населения забрали почти всех лошадей, с оставшимися приходилось с зари до поздней ночи работать, ведь до снега надо было весь урожай убрать: *«Утром с зарей вставать, ночью затемно спать ложиться. Если мы тут будем ударно трудиться, то на фронте врагов легче будет бить. Армии еда, одежда нужна»* [2, с. 176]. Но колхозники этим не ограничивались, они собирали красные обозы, устраивали митинги в поддержку бойцов армии: *«Товарищи! - сказал председатель колхоза, - знайте, поймите. Враг сейчас хочет Москву взять. Сейчас наша армия перед самой Москвой заняла оборону. За освобождение столицы не только армия, но и весь народ поднялся. А мы чем можем помочь фронту? Нам продуктами, одеждой надо помогать»*. Но и этого им казалось недостаточным, они жертвовали деньги на танки: *«Кто чем может, поможет: одеждой, обувью, варежками, сапогами. Но сейчас, как я думаю, армии просто необходимы самолеты, танки. Вы знаете, я с самого детства пасу скот. Сорок с лишним лет батрачил у баев. С организацией колхоза тоже без дела не сидел. Сынок Паскирек тоже неплохо трудился, сейчас раненый лежит... Я наши сбережения отдаю на построение танка. Наши соколы пусть этим танком врагов бьют! 25 тысяч на танк хватит»* [2, с. 185]. Так отец Паскира отдаст все свои сбережения, лишь бы приблизить победу над гитлеровскими захватчиками.

И. Костяков старался показать войну со всех сторон. Так, в свободное от боев время солдаты поднимали себе дух не только разговорами о мирной жизни, песнями, но и всякими шуточками. Строгое замечание сержанта Сайгафарова: *«Не хрусстите, когда грызете сухари, а то самолеты услышат, не слышали, что политрук сказал, быть бдительным»* [2, с. 117]. В это время заходит политрук, сержант ему: *«Товарищ политрук, солдаты Иткин и Сартыков не хотят скрываться от фашистов, сухарями хрустят, самолеты слышат. Тот в ответ: «Тогда и ты сахар потихоньку грызи»* [2, с. 117].

Или как начальник штаба капитан Киреев крутящемуся возле зеркала молодому бойцу: *«Волосы так не три, а то*

лысым станешь, Вася. Вы ему зря разрешили волосы расти».

Майор Захаров: Ты посмотри, какую шевелюру выростил, Васе волосы тоже нужны. Советский солдат должен быть красивым. А то командир полка будет с волосами, а подчиненные - лысые. Скоро немцев со своей земли погоним, народ, которого освободить будем, скажет на нас «лысые» [2, с. 159].

Или когда Паскир с Кибряковым спустились на парашютах в белорусский лес, их поймали партизаны и привели в свой штаб. «Такого черного немца первый раз вижу, говорите, немцы, партизан ищите?»

- «Мы не немцы, мы бойцы Советской армии» - сказал Паскир [2, с. 212].

Повествование у Ивана Костякова насыщено бытовыми, окопными сценками, эпизодами передышек между боями, и

оказывается, что люди, все естество которых вроде бы должно уже перестроиться на военный лад, стать твердым до безжалостности, все так же способны на добрую улыбку, незатейливую шутку. В этом, убежден автор, заключается их моральное превосходство над врагом.

Роман «Шелковый пояс» воспитывает ответственность наших современников перед памятью павших в войне, а также перед будущими поколениями за сохранение мира во всем мире. Кто пережил те дни, обязан передать все краски событий войны другим поколениям, для того чтобы люди помнили, что несет с собой фашизм во всех его модификациях.

Таким образом, И. Костякову удалось создание в романе особого военного «времени-пространства», которое достигнуто с помощью мотива пути - основного стержня произведения.

Библиографический список

1. Лихачев, Д.С. Поэтика древнерусской литературы. - Л., 1971.
 2. Костяков, И.М. Шелковый пояс. - Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1966.
- Статья поступила в редакцию 7.12.09

УДК 811

Т. Одончимэг, преп. ХГУ, г. Ховд, Монголия, E-mail: odnoo_t@mail.ru

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОККАЗИОНАЛЬНОЙ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ НОСИТЕЛЯМИ МОНГОЛЬСКОГО ЯЗЫКА

Данная работа посвящена аспекту проблемы окказиональной вербализации эмотивной семантики неречевых сигналов носителями монгольского языка в условиях психолингвистического эксперимента на материале рисунков.

Ключевые слова: вербализация, восприятие и порождение эмоций, псевдослово, звукобуква, эмоция, эксперимент, неречевые сигналы, эмотивная семантика.

Особое внимание в данной работе уделено процессу вербализации и восприятию эмоции, составляющим новой научной парадигмы - лингвистике эмоций (эмотологию), изучающей эмоциональную среду функционирования языка. Лингвистика уже накопила некоторый опыт изучения эмоций. Предметом исследования является процесс «окказионального означивания» эмотивного содержания визуальных сигналов в условиях психолингвистического эксперимента. С помощью данного метода мы планируем, в первую очередь, проверить саму возможность окказиональной вербализации эмотивной составляющей визуальных сигналов носителями языка. В связи с этим было принято решение провести психолингвистический эксперимент по изучению особенностей вербализации эмоций носителями монгольского языка. Основным условием проведения прямого эксперимента является недопустимость использования носителями языка узуальных языковых единиц (в том числе кодифицированных междометий типа фу, ха-ха, ох, тю и т.д., широко употребляемых в речи для выражения конкретных эмоций). Исследования, посвященные проблеме вербализации эмоций проводятся впервые в монгольской лингвистике. В нашем исследовании мы опираемся на представление о языке как совокупности системно-центрической и антропоцентрической составляющих.

Перед тем как перейти к исследованию, отметим также некоторые особенности фонетико-грамматического строя монгольского языка.

Монгольский алфавит имеет 35 знаков, из которых 13 служат для обозначения гласных, 20 для обозначения согласных и 2 знака (в, ь) для отделения согласного от гласного. В монгольском языке, помимо аналогичных русским гласных букв а, и, о, у, э, ы, имеются специфические буквы, обозначающие лабиализованные звуки ө, ү (ö, ü). Данные гласные являются передними эквивалентами задних о, у. В качественном отношении (по характеру и месту артикуляции) гласные монгольского языка распадаются на следующие группы:

1. узкий: и передний, нелабиализованный, ы средний, нелаб, ү средний, лаб, у задний, лаб,

2. средний: э передний, нелаб, ө средний, лаб, о задний, лаб, средний, нелаб широкий: а задний, лаб

Основным законом гласных звуков является закон сингармонизма. Сущность его в общем виде можно охарактеризовать, как влияние предыдущего гласного на последующий. Согласно закону сингармонизма, гласные современного монгольского языка делятся на следующие три фонологических ряда: мужские, а, о, у, ы, я, ё, уй, юу, ой, ай; женские э, ө, ү, е, юү, эй, үй; нейтральные и, ий. Мужские и женские гласные не смешиваются в одном слове, если слово несложное. Кроме того, даже некоторые мужские гласные не могут встречаться в одном и том же слове. Например: А, О не могут встречаться в одном слове; после мужского гласного У не может быть О; после Э, У не может встречаться Ö; после А, У не может встречаться О. Нейтральные гласные могут употребляться как в мужских, так и в женских словах. Принципиальное значение имеет долгота и удвоение гласного, так как от этих параметров зависит семантика слова (хол - далеко, но хоол - блюдо).

Что касается согласных звуков, то состав их следующий:

Смычные: п, б, д, т, г, к, м, н, ц, ч, з, ж,

Щелевые фрикативные: в, ф, с, ш, л, р, х, щ, j

С точки зрения артикуляции монгольские согласные звуки делятся на следующие группы:

Заднеязычные -г- велярно-заднеязычный, г- заднеязычный, н, х; переднеязычные - т, д, с, з, ш, ц, ч, ж, л, н, р; среднеязычные - j, х; аффрикаты - з, ж, ц, ч; губные - п, б, м, ф, в, носовые- н, м,

Согласные звуки монгольского языка противопоставлены по признаку звонкости / глухости: глухими являются к, п, с, т, ш, ф, ц, ч, и, ж, з, л, м, н, х, р.

При сочетании согласных звуков происходит процесс частичного оглушения. Но обязательного оглушения монгольский не знает. Например: Г почти в конце слова, а также перед глухими произносятся как К- оглушается. Бичиг (письмо) - бичик, багш (учитель)- бакш и тд.

Специфика монгольского оглушения заключается в том, что в совершенно одинаковой орфографической позиции, в одном случае есть оглушение, а в другом нет. [1, п. 26]

Например: хавтас (обложка)- хафтас, но давс (соль) - давс- нет оглушения

Монгольский принадлежит к группе агглютинирующих языков, словообразование и словоизменение в которых происходят путём присоединения к основе, не вызывая при этом изменения самой основы. Большинство слов монгольского языка образуется путём присоединения аффиксов к основе.

Таким образом, принимая во внимание вышеперечисленные особенности монгольского языка, перейдём к описанию практической части нашего исследования.

Приступая к исследованию, мы поставили перед собой ряд задач:

1. способен ли носитель языка выражать эмоцию в условиях психолингвистического эксперимента

2. способен ли носитель к окказиональному оязычиванию эмоций с помощью псевдослов, при этом проявляются ли какие-либо универсальные характеристики звукобукв

Для решения выдвинутых задач нами был проведён психолингвистический эксперимент с носителями монгольского языка на материале рисунков, в котором принимали участие 100 человек, средний возраст информантов 22 года. (студенты разных курсов Ховдского Государственного Университета, Монголия). При подборе материала для психолингвистического эксперимента большую роль играет однородность информантов соответственно формуле. Это очень важно в случаях, когда исследования имеют поисковый, а не подтверждающий характер. Время выполнения задания не ограничивалось, все стимулы предъявлялись одновременно. Стимулами служили 7 фотографий с изображением людей, испытывающих эмоции: фотография ¹1 выражала положительную эмоцию <<радость>>, фотография ¹2 - положительную эмоцию <<удивление со знаком+>>, фотография ¹3 - отрицательную эмоцию <<печаль>>, фотография ¹4 - отрицательную эмоцию <<страх>>, фотография ¹5 - отрицательную эмоцию <<удивление со знаком->>, фотография ¹6 - отрицательную эмоцию <<гнев>>, фотография ¹7 - отрицательную эмоцию <<отвращение>>. Надо отметить, что выбор данных фотографий обусловлен составом базовых эмоций, выделенных психологами. Информантам предлагалась следующая инструкция: 1. «Придумайте собственное название каждому стимулу, не используя при этом уже имеющиеся номинации в монгольском или в каком-либо другом из известных вам языков».

2. Назовите и запишите эмоции, которые испытывают люди на фотографиях.

В результате эксперимента, направленного на вербализацию и опознание эмоций на фотографиях (7 стимулов), было получено 700 реакций в форме псевдослов, которые анализировались, в первую очередь, с позиции эмотивной семантики реакции и звукобуквенного состава в полученных псевдословах. Перейдём к основным результатам:

Опознание эмоций невербальных зрительных сигналов (фотографий) позволило установить следующее:

- фотография ¹1 в 82% случаев ассоциируется у носителей с эмоцией <<радость>>, 18% реакции оказались нейтральными, было выражено такими словами, как *улыбка, удовольствие*;

- фотография ¹2 в 45% случаев ассоциируется у носителей с эмоцией <<страх>>, в 34%- с <<удивление со знаком+>>, в 7% случаев - с <<отвращение>>, в 6% с <<радость>>, в 2% случаев - <<грусть>>, в 6% реакции оказались нейтральными, было отражено таких в словах, как *пение, вздрагивание, быть рассеянным*;

- фотография ¹3 в 65 % ассоциируется у носителей с эмоцией <<грусть>>, в 20% - <<печаль>>, в 8% - с эмоциями <<гнев,отвращение, удивление, страх >>, в 7% реакции оказались нейтральными, поскольку выражались словом, как *задумчивость*;

- фотография ¹4 в 46 % случаев ассоциируется у носителей с эмоцией <<страх>>, в 22%- с <<удивление со знаком->>, в 24% - с <<гнев>>, в 2% случаев - с <<радость>>, и в 4% реакции реакции оказались нейтральными, что было выражено такими словами, как *крик, вздрагивание*

- фотография ¹5 в 76% случаев ассоциируется у носителей с эмоцией <<страх>>, в 20%- с <<удивление со знаком->>, в 2% случаев - с <<радость>>, в 2%- с <<гнев>>;

- фотография ¹6 в 85% ассоциируется у носителей с эмоцией <<гнев>>, в 12% - с <<печаль>>, 3 % - с <<удивление со знаком->> и <<гнев>>;

- фотография ¹7 в 30 % ассоциируется у носителей с эмоцией <<отвращение>>, в 22% - << удивление со знаком->>, в 13% - <<гнев>>, в 3%- <<грусть>>, в 5% - <<радость>> и в 27% реакции реакции оказались нейтральными, они проявлялись в таких словах, как *сознать, брезговать, грязный, кричать, падать духом, оскорблять*;

Таким образом носители монгольского языка оказались категоричны в восприятии эмоций: эмоционально-окрашенные реакции на большинство из стимулов составляют более 50%.

В результате эксперимента было получено 700 псевдослов от каждого реципиента, обозначающих эмоцию (всего 700 реакций, как выше упоминалось). Данные псевдослова были проанализированы с позиции их звукобуквенного состава. Мы используем термин *звукобуква* вслед за А.П. Журавлёвым [2, с. 36], подразумевая под звукобуквой ту единицу плана выражения языка, которую носитель воспринимает в качестве самостоятельной звуковой единицы. Выбор данной единицы для анализа мы считаем обоснованным, так как восприятие грамотных носителей любого языка, письменность которого построена на звуковой основе, орфографизированна.

Представим полученные данные в виде сводных таблиц: таблица частотности гласных, использованных при вербализации эмоций (таб. 1), таблица частотности использованных согласных (таб. 2).

В таблице № 1 показана частотность употребления в псевдословах гласных звукобукв.

Таблица¹

эмоции	А	И	О	Ө	У	Ү	Ы	Э
Фотография ¹ 1	0.022	0.004	0.005	0.004	0.007	0.0009	0.0009	0.007
Фотография ¹ 2	0.022	0.004	0.001	0.004	0.007	0.0024	0.0014	0.005
Фотография ¹ 3	0.015	0.0087	0.01	0.0038	0.0067	0.0004	-	0.006
Фотография ¹ 4	0.033	0.0014	0.0082	0.0024	0.007	0.0004	-	0.0038
Фотография ¹ 5	0.023	0.006	0.0097	0.008	0.0048	0.0024	0.0004	0.0058
Фотография ¹ 6	0.026	0.006	0.0097	0.0048	0.008	-	-	0.0043
Фотография ¹ 7	0.021	0.0024	0.0087	0.001	0.007	0.0038	-	0.011
Средняя частотность в языке	0.39	0.043	0.037	0.02	0.028	0.022	0.01	0.078

В таблице №2 показана частотность употребления в псевдословах согласных звукобукв.

Таблица²

эмоции	¹ 1	¹ 2	¹ 3	¹ 4	¹ 5	¹ 6	¹ 7	Средняя частотность в языке

Б	0.006	0.004	0.003	0.004	0.002	0.004	0.003	0.026
В	0.0004	0.001	0.001	0.004	0.001	0.003	0.0009	0.01
Г	0.007	0.006	0.007	0.004	0.005	0.005	0.004	0.046
Д	0.003	0.004	0.007	0.003	0.003	0.004	0.004	0.051
Ж	0.0004	0.001	0.001	0.0009	0.003	0.001	0.001	0.016
З	0.001	0.0009	0.0009	0.002	0.0009	0.0009	0.002	0.009
Й	0.001	0.001	0.0009	0.002	0.001	0.003	0.001	0.032
К	0.01	0.003	0.002	0.003	0.003	0.002	0.002	0.0001
Л	0.006	0.005	0.004	0.006	0.005	0.003	0.005	0.0083
М	0.006	0.005	0.006	0.006	0.005	0.003	0.002	0.018
Н	0.009	0.008	0.008	0.005	0.008	0.007	0.01	0.092
П	0.0009	0.0009	0.0004	0.001	0.0009	0.0009	0.001	0.0001
Р	0.011	0.01	0.012	0.014	0.01	0.012	0.012	0.041
С	0.007	0.004	0.012	0.005	0.003	0.009	0.01	0.026
Т	0.004	0.004	0.006	0.003	0.003	0.006	0.005	0.024
Ф	-	-	-	-	-	-	-	-
Х	0.005	0.008	0.008	0.004	0.002	0.007	0.007	0.037
Ц	0.001	0.004	0.001	0.0004	0.002	0.002	0.001	0.0015
Ч	0.0004	0.0009	0.0004	0.0004	0.0004	-	0.002	0.0023
Ш	0.0009	0.0009	0.002	0.002	0.001	0.002	0.003	0.012
Щ	0.0004	-	0.0004	0.0004	0.0004	-	0.0009	0.0001

Данные приведены с учётом коэффициента соответствия, равного 4.1 (в сопоставлении с частотностью звукобукв в языке). Коэффициент соответствия соответствует отношению общего числа звукобукв во всех псевдословах, вербализующих эмоции (4118), к количеству печатных знаков, взятых нами при расчёте частотности звукобукв монгольского языка в текстах (1000 знаков) на публицистических материалах по А.П. Журавлёвской методике.

Как видно из таблицы, самыми частотными гласными звукобуквами оказались А, О, У, Э. Рассматривая соотношение гласных звукобукв в полученных реакциях, можно отметить, что встречаемость А в псевдословах, вербализующих все эмоции, достаточно высока, и это объясняется тем, что употребление этой звукобуквы является наиболее частотным в речи. Здесь прослеживается устойчивое преобладание во всех стимулах вышеупомянутых гласных, что вероятно, обусловлено самим характером стимулов фотографий (открытые рты, выпученные глаза). Объясним данное утверждение примерами: в псевдословах, полученных при вербализации -2,4,5,6 фотографий, на которых изображены люди с открытым ртом, доля гласных выше, чем согласных (псевдослова, вербализующие эмоции ¹-2,4,5,6 - паадаа, саураа, уаваан, яааа). Таким образом, при порождении псевдослов явно прослеживается влияние иконизма, связанного с артикуляциями гласных звуков.

По результатам исследования спектр сонантов, использованных при вербализации эмоций, очень высок. При оязычивании всех эмоций носителями использовались звукобуквы Р, К, Л, М, Н, Х. Что касается соотносённости каждой эмоцией с использованием в её вербализации тех или иных согласных или гласных звукобукв, то какая-либо закономерность в данном случае не прослеживается. Исключение составила звукобуква Х, которая оказалась многочастотной в псевдословах для вербализации отрицательных эмоций, хотя и не таковой в монгольском языке.

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Данный эксперимент доказал возможность окказиональной вербализации эмоций носителями монгольского языка.

2. Гласные и сонанты проявляют более информативность при вербализации эмоций, чем другие согласные. Это объясняется тем, что особенность артикуляции гласных звуков влияет на оязычиванию эмоций.

На данном этапе мы воздерживаемся от построения всех фоносемантических шкал звукобукв. Для этого необходимо провести и прямые и обратные эксперименты на разных материалах.

В перспективе планируется провести обратные эксперименты на материале рисунков и на других неречевых сигналах для опознания эмотивной семантики псевдослов.

Библиографический список

1. Галсан, С. Сопоставительная грамматика русского и монгольского языков. - Уланбатор, 1974.
2. Журавлев, А.П. Фонетическое значение. - Л., 1974.

Статья поступила в редакцию 30.10.09

УДК 811.111'373.612.2

Е.В. Сильченко, соискатель ААЭП, г. Барнаул, E-mail: mssw@list.ru

ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТАФОРЫ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Данная статья посвящена рассмотрению возможности исследования метафорических употреблений в русле лингвистического прогнозирования, одного из современных лингвистических направлений. Прогностический потенциал метафоры очень богат и включает в себя возможность прогнозирования национальной концептосферы носителей языка, а также некоторых свойств объекта номинации, адресанта и адресата, их межличностных отношений. Метафорические выражения могут быть не только материалом для прогнозирования, но и его объектом. Знание закономерностей, охватывающих все аспекты прогностического потенциала метафоры, позволяет прогнозировать порождение метафор, то есть употребление в определённой коммуникативной ситуации конкретных когнитивных моделей метафоризации, а во многих случаях даже и само метафорическое употребление.

Ключевые слова: метафора, прогнозирование, концептосфера, модели метафоризации.

Лингвистическое прогнозирование является одним из новейших и весьма актуальных направлений современной лингвистики, что стало осознаваться учёными достаточно

давно. Ещё А.А. Потебня писал, что «основной вопрос всякого знания: *откуда* и, поскольку можно судить по этому, *куда* мы идём» [1, с. 5].

В последнее время многие исследователи обратились к проблеме лингвистического прогнозирования. Первые такие исследования были проведены в рамках психолингвистических исследований (И.Н. Горелов, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, К.Ф. Седов, Р.М. Фрумкина). Вопросы лингвистического прогнозирования, но в других аспектах, раскрываются В.Г. Байковым, А.А. Кретовым, Е.В. Лукашевич, В.Н. Мигириным на базе русского языка, на материале немецкого языка исследованием ещё одного направления лингвистического прогнозирования занимаются Л.М. Владимирская, О.В. Раззамазова, Т.В. Шенкнехт.

Метафора является благодатным материалом для прогнозирования, однако изучению этого аспекта метафорических выражений уделяется недостаточно внимания, в связи с чем представляется актуальным для современной лингвистики выявление и анализ всех прогностических возможностей метафоры, то есть её прогностического потенциала во всём его объёме.

Чтобы определить этот потенциал, рассмотрим понятие прогноза и основные направления лингвистического прогнозирования.

В философии в рамках теории познания проблемы прогнозирования исследуются уже давно. Прогноз при этом понимается как вероятностное суждение о будущем состоянии какого-либо процесса или явления. В самом широком смысле термин «прогноз» выступает как синоним предсказания или предвидения [2, с. 358].

Следует отметить, что, во-первых, не только научные исследования, но и все виды действий человека (и животных), включают компонент вероятностного прогнозирования. «Под вероятностным прогнозированием принято понимать способность человека использовать информацию, имеющуюся в его прошлом опыте, для прогноза вероятности наступления тех или иных событий в предстоящей ситуации» [3, с. 3]. Одни события ожидаются с большей вероятностью, другие - с меньшей. В основном эти ожидания основываются на частотности появления определённых событий или явлений в конкретных обстоятельствах.

Во-вторых, отличием научного прогнозирования от ненаучного является то, что прогноз не просто высказывается, а выводится тем или иным способом из конкретных, научно установленных положений.

В-третьих, как отмечает А.Г. Никитина, определение прогноза как «суждения», «систему положений», «знание» и т.д. содержит некорректную характеристику структуры прогнозирования. В этих определениях под предвидением, прогнозом понимается только некоторый результат, уже полученное знание, однако вернее было бы понимать его как некоторую целостную операцию, процедуру познания [4, с. 9]. Таким образом, прогнозирование - это целостный исследовательский акт, в ходе которого из одних знаний (оснований) получаются другие знания (сам прогноз).

В-четвёртых, в теории познания мнения исследователей относительно объекта прогнозирования разделились. Одни авторы связывают прогноз только с будущим (например, авторы Нового философского словаря, Н.И. Храленко). Эта точка зрения отразилась и в работах таких лингвистов как И.Н. Горелов, Е.В. Лукашевич, К.Ф. Седов, Р.М. Фрумкина.

Другие учёные, не отрицая возможности прогнозирования будущих явлений и фактов, называют прогнозированием и такие познавательные процедуры, которые относятся к объектам, существующим в момент исследования, но не наблюдаемым в силу каких-либо обстоятельств, например, предсказание Д.И. Менделеевым новых химических элементов, предвидение элементарных частиц в микрофизике, открытие радиационных поясов вокруг земного шара. Многие лингвистические исследования базируются именно на таком понимании прогноза (Л.М. Владимирская, Т.В. Шенкнехт).

Третья группа философов считает, что предсказываемые явления могут существовать в настоящем, будущем и прошлом [5, с. 18]. Именно так понимает лингвистическую прогностику А.А. Кретов, который выделяет три разновидности

лингвистического прогнозирования: 1) прогностику исчезающего - реконструкцию или ретрогностику; 2) прогностику существующего - экспликацию или онтогностику; 3) прогностику возникающего - экстраполяцию или футурогностику [6, с. 23].

В силу особенностей лингвистики как науки исследователи занимаются либо реконструкцией прошлого состояния языка (этимология, история английского языка), либо изучают настоящее состояние языковой системы. Очень редкие исследования посвящены будущим изменениям языка. При этом именно футурогностика (прогнозирование будущего состояния чего-либо) впервые привлекла внимание лингвистов к проблемам прогнозирования, так как с точки зрения философии считается, что наличие прогностики (теории и практики прогнозирования) в составе той или иной науки является свидетельством её теоретической завершенности. Прогностика появляется как самостоятельная область знаний только при достаточно высоком уровне развития научного познания, так как предполагает не только знание о существующем объекте и законах его функционирования, но и знание о законах развития и о тенденциях изменения соответствующего объекта [7, с. 18]. Соответственно существует экономическая, политическая, социологическая, демографическая, медицинская, техническая, экологическая прогностика. Однако лингвистической прогностики как сформировавшегося и общепринятого направления пока нет.

Наиболее проработанным направлением лингвистической прогностики является онтогностика. Но и здесь наблюдается выделение различных течений, так как исследователей привлекают различные аспекты языка и речевой деятельности. Так, поскольку одним из важнейших видов поведения человека является речевое поведение, психолингвисты отводят важную роль вероятностному прогнозированию появления тех или иных элементов текста, а также прогнозированию понимания речи. И.Н. Горелов и К.Ф. Седов отмечают, что, читая книгу или слыша устную речь собеседника, люди невольно прогнозируют (а иногда и ошибочно «слышат» или «видят») то, что «наиболее вероятно», так как чаще всего встречается в речи или текстах. Более того, «специальные эксперименты показывают, что заметная часть того, что мы слышим, определяется как раз нашим опытом прогнозирования в речи» [8, с. 94-95].

При этом видится актуальным утверждение Р.М. Фрумкиной, что частотность в данном случае не сводится к той, которая определяется словарями, так как, встречаемость какого-то элемента в письменной и в обиходной речи несколько различается, кроме того, влияет обиходность самого предмета, когда этот предмет мы видим часто, хорошо знаем его, пусть даже и не говорим о нём. Поэтому исследовательница предлагает с помощью специальных психометрических методик определять субъективную оценку частот, работая непосредственно с носителями языка [3, с. 6].

А.А. Залевская обращается к прогнозированию, когда пишет о выводном знании, которое позволяет слушающему или читающему заполнить пробелы в воспринимаемом тексте через референциальную соотнесённость, осуществить прагматическую интерпретацию текста. Путь к успешной коммуникации автор видит в идентификации слова как средства доступа к единому информационному тезаурусу человека при использовании выводного знания [9, с. 267-283].

Некоторые психолингвисты рассматривают реализацию прогностических потенциалов языковых средств с трёх сторон, в трёх аспектах. Реципиент прогнозирует «во-первых, некоторое событие, «стоящее за текстом (содержание текста), во-вторых, - конкретную лексику как средство описания этого события, в-третьих, - грамматические формы лексических единиц и целостные структуры» [8, с. 96].

Для предлагаемой работы наибольший интерес в психолингвистической концепции прогнозирования представляет первый аспект. В отношении метафорических высказываний очевидно, что реципиент прогнозирует некоторое содержание, смысл метафоры.

С точки зрения когнитивной лингвистики метафора - это, прежде всего, *экспликация процесса самоорганизации системы* смыслов. Не результата, но процесса, когда эксплицируется несколько возможных направлений изменения исходной системы смыслов. Это прорыв на поверхностный уровень языка «становящегося бытия» новой смысловой системы, когда когнитивная система индивида пытается освободиться от излишней энтропии смысла. Метафора рассматривается как компонент, который *останавливает в знаке континуальность смысла*, не прекращая, не устраняя её: за счёт актуализации ментального процесса установления аналогий (открытой системы) подключение тех или иных систем значений в принципе не ограничено ничем, кроме содержания когнитивной системы индивида [10, с. 58-61].

Иными словами метафоризация задаёт открытую динамическую схему познавательного процесса. Эта схема представлена, прежде всего, когнитивными моделями метафоризации, которые направляют поток ассоциаций, позволяют связать две концептуальные единицы когнитивной системы человека - область-цель и область-источник. Обе эти области чаще всего являются фреймами, реже - отдельными концептами. В обоих случаях они содержат большое количество самых разных признаков. Когнитивные модели метафоризации (также как и фреймы, концепты) входят в когнитивную систему человека. Именно они позволяют реципиенту «не заблудиться» во всех этих признаках и ассоциациях. Актуализируя когнитивные модели метафоризации, он прогнозирует вероятностный набор признаков, который уточняется уже контекстом (как лингвистическим, так и экстралингвистическим).

При недостаточности стереотипных представлений ментальный процесс аналогии может задействовать и другие признаки, представления, образы, ассоциации и т.п., входящие как в национальную, так и только в индивидуальную концептосферу реципиента. Таким образом, познавательный процесс, оставаясь динамичным, принципиально открытым, стабилизируется за счёт репрезентации определёнными конвенциональными компонентами, к которым могут быть отнесены слово («тело метафоры») и когнитивные модели метафоризации.

Поскольку когнитивные метафорические модели являются общими для всех носителей языка, говорящий, продуцент использует их для создания метафоры, а реципиент - для понимания метафоры. Это обуславливает успешность коммуникации, и наоборот.

Так, например, употребление английского слова **wolf** в значении «распутник» будет совершенно непонятным русскому человеку, хорошо знающему английский язык. Такое непонимание связано с тем, что в английской когнитивной системе существует стабильная, конвенциональная когнитивная модель, обуславливающая ассоциирование стремления к чему-либо, жажда чего-либо, с распутностью. Эта модель является национально-специфичной и отсутствует в когнитивной системе носителей другого языка. В русской концептосфере вполне представляется вечно голодным и злым. Ни одна из русских когнитивных моделей, обуславливающих метафорическое осмысление распутности, не связана с этими признаками. Соответственно, отсутствие у реципиента необходимой когнитивной модели не позволит ему прогнозировать используемый адресантом признак, что чрезвычайно затруднит процесс взаимопонимания в коммуникации. Например, вне контекста реципиент воспримет объект номинации как злого, мрачного человека.

Таким образом, метафора позволяет прогнозировать свойства объекта номинации, что можно считать первым аспектом и первым элементом прогностического потенциала метафоры.

При этом следует говорить именно о прогнозировании как об акте познания, когда проявляется вероятностное суждение, так как часто одно и то же слово может иметь различные метафорические значения.

1. ... *she was so wrapped up in brown furs that it was hard to say which was hair and which was fur. But for the attractive face*

she might have been a small toddling bear (G.K.Chesterton The Flying Stars).

В английском языке существует конвенциональное метафорическое значение у слова **bear** - «неуклюжий, грубый человек», что не мешает появлению различных неконвенциональных метафорических употреблений. Так, в приведённом выше примере девушка, укутанная в меха, сравнивается с медвежонком. Метафорическое переосмысление основывается на внешнем сходстве, при этом актуализируется представление о чём-то пушистом и милом (подчёркивается хорошенькое лицо девушки), может быть, немного неповоротливым и забавным. Адресант явно испытывает симпатию к объекту номинации. Об этом же свидетельствует употребление прилагательного **small**. Оно характеризует не размер объекта номинации, а размер источника метафоры, то есть медведя. Принципиально важно, что девушка сопоставляется не с обычным взрослым медведем, а с маленьким. Взрослый медведь - животное крупное, сильное и опасное. Это совсем не те признаки, которые могли бы сочетаться с образом симпатичной девушки.

Таким образом, реципиент не имеет изначально заданного значения метафорического выражения, он вынужден прогнозировать актуализируемый им смысл, опираясь как на содержание своей концептосферы и конвенциональные когнитивные модели метафоризации, так и на свои знания о конкретной коммуникативной ситуации.

Анализ метафорических употреблений слов **wolf** и **bear** репрезентирует и второй аспект, вторую составляющую прогностического потенциала метафор - возможность прогнозирования соответствующих частей концептосферы человека. Следует отметить, что для современной когнитивной лингвистики является общепризнанной возможность прогнозирования основных когнитивных признаков, входящих в состав когнитивных структур, задействованных в процессе метафоризации, а также ценностной картины мира.

При этом метафорические употребления в прозаических текстах являются материалом для прогнозирования в основном только национальной концептосферы, так как в таких текстах преобладают языковые конвенциональные метафоры, построенные по когнитивным моделям этого языкового сообщества, то есть основанные на стереотипных представлениях национальной концептосферы.

Так, нами были выявлены метафорические употребления терминов родства в прозаических текстах английских и американских авторов 20 века. Всего было обнаружено около 430 таких употреблений (полные и частичные метафоры) и только около 30 употреблений могут быть отнесены к авторским. Но и эти 30 неконвенциональных метафор актуализировали те шесть когнитивных моделей метафоризации, которые были выявлены на материале языковых метафор.

Рассмотрим, какие когнитивные признаки актуализируются в неконвенциональных метафорических употреблениях - те же, что в конвенциональных, или более индивидуальные.

2. *Mademoiselle, the other day, when we sat round the table, I implored you to be frank with me. What one does not tell to Papa Poirot he finds out* (Christie The Mystery of Kings Abbot).

В приведённом примере представлена когнитивная модель «Перенос качеств». Говорящий употребляет метафору **para** по отношению к самому себе. Этим он актуализирует ряд когнитивных признаков, приписываемых в английской концептосфере отцу. Во-первых, возраст - адресат старше своей собеседницы, этот признак косвенно определяется и по обращению **mademoiselle**. Во-вторых, контекст употребления позволяет прогнозировать намерение говорящего - ему важно подчеркнуть не столько возраст, сколько своё естественное превосходство по некоторым параметрам, например, он более опытный, более умный, поэтому от него ничего нельзя скрыть.

При этом употребление вокативной формы **para** актуализирует дополнительные признаки - симпатию и снисходительность адресата по отношению к адресанту. Прогнозируются личностные взаимоотношения между адресатом и адре-

сантом. Говорящий не доволен, что адресант не говорит ему всю правду. Но он не ругает её, а по-отечески журит, понимая, что сделала она так не со злым умыслом, а по глупости, неразумности, обусловленным её юным возрастом.

Таким образом, авторское, неконвенциональное употребление слова **papa** позволяет прогнозировать сложные межличностные отношения, возникшие между коммуникантами, при этом актуализируются стереотипные признаки, метафоризация идёт на основе частотной когнитивной модели.

Большинство текстовых, авторских употреблений английского слова **father** и его вокативных форм (**daddy, papa**) широко актуализируют когнитивную метафорическую модель «Группа».

3. *Next to the **Godfather**, the consigliere was the most important man in the Organization* (Sheldon Rage of Angels).

В современном английском языке у слова **godfather** существует уже ставшее конвенциональным значение «глава мафии». При этом актуализируется осмысление подпольной или криминальной группы как семьи. Такое представление восходит к тридцатым годам 20-ого века - к расцвету итальянской мафии в США с её семейными ценностями и сильной католической традицией. Однако это направление оказалось плодотворным и получило своё дальнейшее развитие в текстах.

4. *Come on - I'll introduce you to **Papa*** (Sheldon Rage of Angels).

Слово **papa** приобретает в речи персонажа значение «глава мафиозного клана». При этом адресант (говорящий) сам является мафиози и ближайшим помощником главы клана. Таким образом, актуализируются основные признаки, относящиеся к английскому концепту «отец» - иерархия, роль руководителя и наставника. Выбор формы **papa** подчёркивает не только привязанность, симпатию и уважение, равные тем, что сыновья испытывают к отцам, но и близость говорящего к объекту номинации, особую доверительность их отношений.

5. *We are going to saturate the country with television commercials, build an image of you as the man who can solve America's problems. **Big Daddy** - only a young, good-looking **Big Daddy*** (Sheldon Rage of Angels).

Это метафорическое употребление основано на представлении о стране как семье, в соответствии с чем граждане воспринимаются как дети, а президент - их отец. При этом актуализируются ядерные для английского концепта «отец» признаки «главенство» и «защита», а также обусловленные ими факультативные, периферийные признаки «авторитет» и «ум». Все эти качества чрезвычайно важны для любого хорошего руководителя, особенно лидера страны. Форма **daddy** подчёркивает идею любви, привязанности, доверия, эмоциональной окрашенности отношений между объектом номинации и избирателями. Для английского концепта «отец» эмоциональная сторона отношений относится к периферийным признакам. Для решения коммуникативных задач (предвыборная кампания, создание имиджа) эти признаки чрезвычайно важны, поэтому говорящий выбирает вокативную форму, свойственную в основном детской речи. При этом проявляется суггестивная функция метафоры.

6. *When he said he supposed the old lady was all right now that she had got her **adopted daughter** back again ...* (Brontë Jane Eyre).

Английское слово **daughter** активно вовлекается в процесс метафоризации, в то время как термины свойства и термины, обозначающие членов приёмной семьи, не имеют конвенциональных метафор и почти не участвуют в процессе метафоризации.

Представленное метафорическое употребление **adopted daughter** (приёмная дочь) актуализирует две группы признаков.

Во-первых, ряд признаков, свойственных английским национальным представлениям о дочери: 1) возраст - пожилая женщина осмысливается как мать, а молодая женщина - как её приёмная дочь; если бы возраст совпадал, то могло бы употребляться слово **sister**; 2) пол; 3) любовь и забота пожилой

леди в отношении объекта номинации. Как показали наши исследования, в английской концептосфере сформировалось и стало стереотипным представление, что родители *любят* детей, кормят их, воспитывают, охраняют и всячески *заботятся* о своём потомстве. Эти функции являются периферийными, однако достаточно широко представлены в языке. В основном они обуславливают метафорические употребления слов **mother, father** и их производных. Но в последнее время некоторые новые словари фиксируют у слова **daughter** значение «женщина, являющаяся объектом власти или любви (как бы родительской), часто в обращении, подчёркивающим привязанность более старшего человека». У слова **son** подобное значение не фиксируется. При этом такое развитие является очевидным, так как вытекает из взаимосвязанных отношений между родителями и детьми, где одни любят и заботятся, а другие любимы, любят и нуждаются в заботе. Если актуализируется один участник таких отношений, то обязательно подразумевается и наличие второго.

Во-вторых, определение **adopted** позволяет прогнозировать дополнительные признаки, существенные для автора, подчёркивая, что описываемые взаимоотношения возникли относительно недавно.

Таким образом, стереотипные когнитивная модель и представления о семье, свойственные носителям английского языка, позволяют автору описать (а читателю - понять) весьма специфические, нестандартные отношения между людьми. При этом метафоры (конвенциональные и неконвенциональные, то есть языковые и авторские) позволяют прогнозировать исключительно национальную концептосферу. К этому же выводу пришли немецкие исследователи политического дискурса Й. Вальтер, Й. Хелмиг, Р. Хюльссе. Они рассматривают метафору в первую очередь не как средство аргументации, а как средство отражения общих для определённой группы людей имплицитных категоризационных структур, влияющих на восприятие, «конструирование» социальной реальности [11]. При этом в процессе метафоризации индивидуальным особенностям когнитивной системы участников политической коммуникации отводится незначительная роль [12].

В проанализированных выше примерах уже была отмечена возможность прогнозирования межличностных отношений между адресантом и объектом номинации, а также некоторых свойств говорящего (ум, возраст, социальное положение).

Свойства участников коммуникативной ситуации проявляются не только на уровне отдельных метафорических высказываний, но и на уровне когнитивных метафорических моделей. Так, известно, что одни и те же модели реализуются в политическом дискурсе для привнесения как пейоративных, так и мелиоративных смыслов (то есть для выражения положительной и отрицательной оценки). А. Мусолфф отмечает, что конкретная область-источник - это точка отсчёта для развёртывания разнообразных метафорических сценариев, для отражения оценок и интенций коммуникантов. При этом исследователь не отрицает частичную детерминацию осмысления событий через структуру области-источника, но доказывает, что значительное влияние на функционирование политической метафоры оказывают не только языковые и когнитивные факторы, но и экстралингвистическая среда [13].

Одним из таких факторов является социальное положение участников коммуникации (адресанта, адресата, объекта номинации), что часто обуславливает процесс метафоризации. Приведённый выше анализ метафорического употребления слов **godfather** (3), **papa** (4), **daddy** (5) свидетельствует о возможности прогнозирования социального статуса адресанта, адресата, объекта номинации. Однако исследования американских и европейских учёных показывают, что выбор когнитивных моделей метафоризации также может быть социально обусловлен. Так, П. Друлак отмечает, что метафорические структуры являются отражением структур социальных. Исследователь анализирует метафоры, которые использовали лидеры 28 европейских стран в дебатах о составе и структуре Европейского Союза. Выделив когнитивные модели метафо-

ризации (концептуальные метафоры), в работе выявляется, что лидеры стран ЕС предпочитают метафору «Контейнер», при этом актуализируется представление о ЕС как о едином целом, едином государстве, а лидеры стран-кандидатов на вступление в ЕС - метафору «Равновесие контейнеров», то есть актуализируют представление о ЕС как о сбалансированном объединении государств [14]. Дж. Лакофф отмечает разницу в использовании метафор у демократов и республиканцев [15]. Таким образом, выбор когнитивных моделей может позволить прогнозировать принадлежность к одной из политических группировок, представляющих разные социальные группы, разные политические интересы. Следует отметить, что исследовательский интерес к соотношению социальной принадлежности участников коммуникации и процесса метафоризации является одной из возможностей развития когнитивной семантики. Представляется важным выявление гендерных, возрастных, образовательных и других особенностей метафоризации.

Именно такое направление лингвистического прогнозирования было сформулировано и активно разрабатывается профессором Л.М. Владимирской и её учениками, которые на материале различных языковых явлений исследуют возможности прогнозирования свойства адресанта и адресата. Несмотря на то, что прогнозируются экстралингвистические факты, данное направление имеет большую лингвистическую ценность и должно рассматриваться как одно из ведущих направлений лингвистической прогностики, так как в его рамках исследуются явления, обуславливающие адекватность понимания и взаимопонимания в коммуникативном процессе, что особенно важно при анализе иноязычного пространства, поскольку это расширяет информативные рамки материала [16, с. 6-7]. Метафорические употребления являются чрезвычайно богатой основой для подобного исследования.

Таким образом, прогнозирование свойств адресанта и адресата, то есть участников коммуникации, составляет ещё

один (третий) аспект прогностического потенциала метафорических высказываний.

Как представляется, систематизированное исследование этого аспекта метафоризации, во-первых, имеет самостоятельную теоретическую ценность и актуальность для современной лингвистики, так как соответствует её антропоцентрической направленности и вносит вклад в изучение «человека в языке». Во-вторых, такое исследование имеет практическую ценность для теории коммуникации и теории перевода. В-третьих, подобное исследование позволяет выявить определённые закономерности метафоризации, например, объясняет выбор говорящим той или иной когнитивной модели из широкого спектра, представляемого его когнитивной системой. Существует много исследований, описывающих, фиксирующих для того или иного языка различные когнитивные модели метафоризации. Однако вопрос непосредственного выбора адресантом конкретной когнитивной модели практически неизучен. Таким образом, выявление закономерностей выбора когнитивных моделей обогатит современную когнитивную теорию метафоры, в частности, послужит логическим дополнением теории концептуальных метафор.

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что прогностический потенциал метафоры очень богат и включает в себя возможность прогнозирования национальной концептосферы носителей языка, а также некоторых свойств объекта номинации, адресанта и адресата, их межличностных отношений. Однако метафорические выражения могут быть не только материалом для прогнозирования, но и его объектом. Знание закономерностей, охватывающих все аспекты прогностического потенциала метафоры, позволяет прогнозировать порождение метафор, то есть употребление в определённой коммуникативной ситуации конкретных когнитивных моделей метафоризации, а во многих случаях даже и само метафорическое употребление.

Библиографический список

1. Потебня, А.А. Из записок по русской грамматике. - М.: Наука, 1969. - Том 3.
2. Новая философская энциклопедия в 4 т. - М.: Мысль, 2001. - Том 3.
3. Фрумкина, Р.М. Вероятность элементов текста и речевое поведение. - М.: Наука, 1971.
4. Никитина, А.Г. Предвидение как человеческая способность. - М.: Мысль, 1975.
5. Мелюхин, С.Т. Можно ли предвидеть будущее? - М.: Мысль, 1966.
6. Кретов, А.А. Основы лексико-семантической прогностики: сб. Русское слово в языке, тексте и культурной среде / под ред. И.Т. Вепревой. - Екатеринбург: АРГО, 1997.
7. Храленко, Н.И. Философско-методологические проблемы прогнозирования. - Л.: Из-во Лен. ун-та, 1980.
8. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. - М.: «Лабиринт», 1997.
9. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику. - М.: Российский гос. гуманитарный ун-т, 1999.
10. Герман, И.А. Введение в лингвосинергетику / И.А. Герман, В.А. Пищальникова. - Барнаул: Из-во АГУ, 1999.
11. Hülse, R. Looking beneath the surface - invisible bothering in the German discourse about Turkey's possible EU-accession [Э/п]. Режим доступа: www.lse.ac.uk/collections/EPIC/documents-/ICHuelsse.pdf - 2000.
12. Walter, J., Helmig, J. Metaphors as Agents of Signification. Towards a Discursive Analyses of metaphors [Э/п]. Режим доступа: www.essex.ac.uk/ecpr/events/jointsessions/paperarchive-/granada/ws14/Helmig.pdf - 2005.
13. Musolff, A. Cross-language metaphors: obstacles or pathways of international communication? [Э/п]. П/д: www.dur.ac.uk/modern.languages/depts/german/Musolff/crosslang.doc - 2001.
14. Drulak, P. Metaphors Europe Lives by: Language and Institutional Change of the European Union [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.arena.uio.no/events/documents/Paper_001.pdf - 2004.
15. Lakoff, G. Metaphorical Thought in Foreign Policy. Why Strategic Framing Matters. [Э/п]. Режим доступа: www.frameworksinstitute.org/products-/metaphoricalthought.pdf - 2005.
16. Три направления лингвистического прогнозирования в иноязычном пространстве: коллективная монография / под ред. Л.М. Владимирской. - Барнаул: БГПУ, 2006.

Статья поступила в редакцию 27.11.09

УДК 378

О.В. Козина, канд. пед. наук, доц. ААЭП; **Н.В. Яценко**, преподаватель ААЭП, г. Барнаул, E-mail: cck2004@mail.ru

ПРОЦЕСС ИНТЕГРАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

В работе описаны задачи подготовки современного специалиста в соответствии с требованиями информационного общества, ориентирами развития сферы профессионального образования, проанализированы возможности информационно-коммуникационных технологий для развития коммуникативной компетентности студентов, предложена технология организации самостоятельной деятельности студентов.

Ключевые слова: самостоятельная учебно-познавательная деятельность, самостоятельная работа, учебно-познавательная задача, технология, коммуникация, коммуникативная компетентность, интеграция.

Процесс развития высшего образования в современном мире характеризуется повышением требований к уровню профессиональной культуры и образования выпускников вузов. В проекте концепции структуры и содержания высшего образования (а конкретно область обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах) должна быть приведена в соответствии с потребностями социально-экономического развития России в ближайшие два-три десятилетия XXI века.

Современное информационное общество ставит перед всеми типами учебных заведений, а, прежде всего перед вузами, задачу подготовки выпускников, способных:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело применять их на практике для решения разнообразных возникающих проблем;

- самостоятельно критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые знания могут быть применены в окружающей их действительности; быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить;

- грамотно работать с информацией;

- быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща в различных областях, в различных ситуациях;

- самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Учение, как один из видов деятельности человека, в условиях сегодняшнего дня становится преимущественно активной самостоятельной деятельностью, управляемой посредством использования контролирующих и диагностирующих мероприятий, обусловленных целеполаганием процесса обучения и предусматривающих в динамике уровни усвоения материала и его корректировку.

Логичным с данной точки зрения представляется построение процесса обучения в виде цепочки последовательно связанных модулей - блоков более мелких, конкретизированных учебных единиц, позволяющих обеспечивать последовательную ориентацию обучаемых на намеченные цели [1]. Кроме того, такая организация учебного процесса ориентирует его на заранее заданный обязательный уровень учебных достижений. Процесс обучения строится на основе осознанного целеполагания с иерархией ближних (знания, умения и навыки), средних (общеучебные умения и навыки) и перспективных (развитие способностей личности) целей.

Сформированная из отдельных отрезков - модулей, система обучения своей сущностью и логикой построения обеспечивает условия для самостоятельной постановки цели самим обучаемым, что определяет высокую эффективность его учебной деятельности. Механизмы организации образовательного процесса, отраженные в модульно построенной программе изучения учебного предмета, дают возможность преобразовать функции внешнего управления по отношению к учебной деятельности обучаемого в самоуправление.

Модульное построение позволяет в максимальной степени учесть содержание курса, различия между группами и отдельными обучаемыми. Индивидуальный темп освоения материала каждого модуля, достижения конечных целей последовательно связанных мелких содержательных блоков позволит с большей уверенностью говорить об освоении материала всего курса обучения.

Предоставление возможности выбора и разноразноуровневого прохождения учебно-методических комплексов отвечает рекомендациям Болонского соглашения и Европейского образовательного пространства, поскольку студент уже на «входе» в процесс обучения в вузе сможет оценивать и планировать свои возможности трудоустройства на момент «выхода» из

целенаправленно организованного учебного процесса подготовки к профессиональной деятельности [2].

Для начала деятельности, обеспечивающей самостоятельную работу, необходима логическая и психологическая организации материала. Обращение к структуре деятельности называет точкой такой организации учебно-познавательную задачу.

Учебно-познавательная задача направлена на преобразование субъекта учебной деятельности, на усвоение им определенных компонентов содержания образования - системы ключевых понятий (как единиц знания), способов действий и операций (как единиц умения), схем внешнего выражения и использования знаний, механизмов их организации, творческого, практического и эмоционально-ценностного опыта (как единиц навыков).

Естественной тенденцией определения видов и классификации познавательных задач является их соответствие с типами самостоятельных работ студентов и уровнями самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Сформированные по видам самостоятельных работ комплексы учебно-познавательных задач связываются установлением преемственных связей между уровнями самостоятельной деятельности студентов.

Организованная таким образом самостоятельная работа студентов позволяет нейтрализовать один из наиболее, по нашему мнению, серьезных негативных аспектов модульного построения курсов обучения в вузе.

При модульной организации процесса обучения содержание курса обязательно разбивается на отдельные смысловые части. Обеспечение логики и преемственности в формировании понятий и способов деятельности становится в этих условиях прерогативой самих обучаемых, что является для многих студентов непосильной задачей. Предлагаемая нами организация самостоятельной работы студентов естественным образом формирует готовность перехода на следующий, более высокий уровень самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Ориентация не только на освоение обучающимися определенной суммы знаний, но и развитие личности, познавательных и созидательных способностей - путь к достижению нового качества высшего образования.

Основной целью высшего образования сегодня является подготовка специалиста широкого профиля, обладающего профессиональной, и, что не менее важно, коммуникативной компетентностью.

Дисциплина «Иностранный язык» входит в ранг гуманитарных и служит мощным средством в формировании коммуникативной компетентности специалиста. Следует отметить тот факт, что иноязычная культура специалиста - показатель качества подготовки в вузе.

Основной задачей можно считать оказание помощи студенту в коммуникативном развитии, культуре общения и субъект - субъектных отношений в системе межличностного взаимодействия [3].

Очевидность возрастания внимания к проблеме формирования коммуникативной компетенции современного специалиста вытекает из запросов общества, когда владение иностранным языком ставится наряду с наличием специального образования, одним из условий приема на работу в солидные организации, многие государственные учреждения, а также для тех, кто собирается посвятить свою жизнь науке. В связи с этим среди основных направлений развития образования, определенных в постановлении Правительства РФ «О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», выделяются повышение уровня овладения обучающимися иностранным языком [4].

В процессе изучения иностранного языка знания о языке приобретаются непосредственно для обретения умения участия в коммуникации, поэтому развитие их возможно только в

постоянном использовании языковых знаний в речевой практике. Деятельность учения в процессе изучения иностранного языка еще раз подтверждает характеристику как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий деятельность.

Процесс изучения иностранного языка характеризуется сложным сочетанием знаний, умений и навыков, что делает задачи влияния на мотивационные аспекты деятельности особенно важными. Бесспорно, что смысл мотивации в обучении иностранному языку лежит в области именно практической деятельности. Необходимо, чтобы изучающий иностранный язык мог ощутить свои возможности, результативность своих усилий, получить удовлетворение от выполнения конкретных задач. Отсутствие ощущения движения может привести к разочарованию в изучении иностранного языка. Иногда может возникнуть так называемая «выученная беспомощность» [5]. Студенты отказываются понимать самые простые правила и выполнять самые простые упражнения, говоря «я все равно не пойму» или «у меня совсем нет способностей к иностранному языку». Все это, чаще всего, проявления когнитивного дефицита.

При такой организации самостоятельной деятельности студентов в обучении иностранному языку, как описано выше, состояние побуждения к действию поддерживается постоянно, так как создается возможность осознания движения, успеха и результативности. Кроме того, значимость собственных умений может подкрепляться практической необходимостью обращения к профессиональным компетенциям [6].

При интегративном подходе к обучению обеспечивается комплексная реализация практических целей обучения, что предполагает развитие у студентов неязыковых факультетов навыков и умений пользоваться иноязычной речью в различных ситуациях общения, используя информационно-коммуникационные технологии.

Коммуникации в образовании - развивающаяся область исследований, включающая в себя межличностные, личностные, групповые и культурные способы общения [7].

Технология при переводе с греческого языка (*techne*) означает искусство, мастерство, умение, а это не что иное, как процессы. Информационно-коммуникационная технология в обучении - это процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта).

Внедрение персонального компьютера в информационную сферу и применение телекоммуникационных средств связи определили новый этап развития информационной технологии.

Использование информационно-коммуникационных технологий для работы с англоязычной информацией и общения на иностранном языке призвано:

- создать условия для интеллектуального развития и развития творческих способностей студентов;
- формировать потребность в самостоятельном приобретении знаний, автономному обучению языку;
- стимулировать познавательную активность, тем самым расширять свой кругозор и словарный запас по тематике курсовых работ и специальных дисциплин, повышать общеобразовательный уровень;
- мотивировать учащихся к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебной и будущей профессиональной деятельности;
- помочь определить студентам свою особую область интересов посредством сравнения, нахождения сходства, различия по изучаемым проблемам в разных областях знаний;
- развивать и формировать коммуникативную компетентность, а именно способности вести диалог, как в естественных, так и в профессиональных ситуациях общения;

- создавать условия для воспитания бережного отношения к культурным ценностям не только своей страны, но и уважения к традициям и обычаям других стран и народов;

- воспитывать уважение к чужому интеллектуальному труду и повышать уровень грамотности использования интеллектуальной продукции.

Рассмотрим основные виды лингводидактических задач, которые можно решать с помощью компьютера, то есть лингвометодические возможности применения компьютерных средств обучения при овладении аспектами языка, формировании навыков и умений в различных видах речевой деятельности.

При обучении **фонетике**:

- формирование аудитивных навыков различения звуков иностранного языка;
- формирование артикуляционных произносительных навыков;
- формирование ритмико-интонационных произносительных навыков.

При обучении фонетике с помощью персонального компьютера часто используется прием визуализации произношения как, например, в программе ENJOY ENGLISH WITH PROFESSOR HIGGINS.

При обучении **грамматике**:

- формирование рецептивных грамматических навыков чтения и аудирования;
- формирование продуктивных грамматических навыков и преимущественно письменной речи;
- контроль уровня сформированности грамматических навыков на основе тестовых программ;
- оказание справочно-информационной поддержки (автоматизированные справочники по грамматике, системы обнаружения грамматических ошибок на морфологическом и синтаксическом уровнях).

При обучении **лексике**:

- формирование рецептивных лексических навыков чтения и аудирования;
- формирование продуктивных лексических навыков преимущественно письменной речи;
- контроль уровня сформированности лексических навыков на основе тестовых и игровых компьютерных программ с использованием визуальной наглядности;
- расширение пассивного и потенциального словарей обучаемых;
- оказание справочно-информационной поддержки (автоматические словари, программы подбора синонимов и антонимов).

При обучении **чтению**:

- формирование навыков установления звукобуквенных соответствий;
- обучение технике чтения вслух;
- совершенствование навыков техники чтения за счет применения таких приемов, как варьирование поля восприятия и темпа предъявления, изменение расположения текста и т.д.;
- закрепление рецептивных лексических и грамматических навыков чтения;
- овладение умениями извлечения из текста смысловой информации различных видов (основной, второстепенной, уточняющей и т.д.);
- обучение различным видам анализа текста;
- формирование умения самостоятельного преодоления языковых трудностей;
- оказание справочно-информационной поддержки путем предоставления языковой или экстралингвистической информации (за счет использования автоматических словарей, электронных энциклопедий);

- контроль правильности и глубины понимания прочитанного текста.

При обучении **аудированию**:

- формирование фонетических навыков аудирования;
- контроль правильности понимания прослушанного текста.

При обучении **говорению**:

- формирование фонетических навыков говорения;
- организация общения в парах и небольших группах с использованием ролевых игр на базе симулятивно-моделирующих программ.

При обучении **переводу**:

- формирование лексических и грамматических навыков перевода;
- контроль правильности перевода;
- овладение умением редактирования текстов переводов с использованием текстовых редакторов и систем машинного перевода;
- оказание справочно-информационной поддержки (применение автоматических словарей, глоссариев, систем подбора антонимов и синонимов).

При обучении **письму и письменной речи**:

- выработка продуктивных лексических и грамматических навыков письменной речи;
- формирование орфографических навыков с применением тренировочных обучающих программ, спеллеров и систем коррекции орфографии;
- контроль уровня сформированности орфографических навыков с помощью систем обнаружения орфографических ошибок;
- овладение умениями репродуктивной и реконструктивной письменной речи на основе использования шаблонов документов и систем автоматической переработки текста (аннотирования, реферирования и т.д.);
- обучение творческой письменной речи с использованием программ автоматического порождения текстов;

- техническая поддержка процесса создания текста (набор, коррекция, вывод на печать, тиражирование и др.);

- справочно-информационная помощь в процессе написания текста.

Процесс интеграции основывается на коммуникативно-когнитивном подходе обучения и определяется рядом принципов:

- принцип креативно - когнитивного усвоения материала. Содержание и методы обучения иностранному языку основаны не на механическом усвоении материала, а активном деятельностном подходе к обучению, самостоятельной работе и интерактивном общении;
- интегративное обучение мотивирует каждого учащегося к самостоятельной деятельности. Индивидуальные задания создают условия к автономному обучению;
- обучение организуется как индивидуальная и групповая коммуникативная деятельность. Интеграция направлена на развитие коммуникативной компетентности, а именно способности вести диалог в различных ситуациях общения;
- принцип междисциплинарной взаимосвязи и взаимобусловленности является качественно новым дидактическим принципом, отражающим междисциплинарные интеграционные процессы. Обучение на основе междисциплинарных связей позволяет формировать целостную картину мира, развивать более глубокие интересы к различным видам деятельности.

Описанная технология организации самостоятельной деятельности позволяет студентам адаптировано, индивидуально усваивать материал каждого отрезка материала изучаемого курса, объективно оцениваемый преподавателем при анализе качества выполнения учебно-познавательных задач, их соответствия определенному уровню самостоятельной учебно-познавательной деятельности, что формирует мотивацию для самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов.

Библиографический список

1. Блохин, Н.В. Психологические основы модульного профессионально ориентированного обучения: Методическое пособие / Н.В. Блохин, И.В. Травин. - Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003.
2. Сериков, Г.Н. Обучение как условие самоподготовки к профессиональной деятельности / Г.Н. Сериков. - Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1985.
3. Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. - Екатеринбург, 2003.
4. Положение Минобразования РФ. Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений. - <http://mmedia2.kemsu.ru/kemsu/departments/cce/html/rector.html>
5. Хекгаузен, Х. Мотивация и деятельность. - М.: Педагогика, 1986.
6. Зимняя, И.А. Материалы к семинару «Компетентностный подход в современном образовании». - Пермь, ПГТУ, 2004.
7. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дисс. ... д-ра психол. наук. - Л., 1990.

Статья поступила в редакцию 27.11.09

УДК - 811.112.2' 373.23

Л.М. Владимирская, д-р. филолог. наук, проф. ААЭП, г. Барнаул; *Т.В. Шенкнехт*, канд. филолог. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: schenk2002@mail.ru

ДИАГНОСТИРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ (НА БАЗЕ НЕМЕЦКИХ АНТРОПОНИМОВ)

Предлагаемая статья посвящена изучению диагностирующей функции коммуникативного пространства в процессе лингвистического прогнозирования. Под лингвистическим прогнозированием понимается экстраполяция того, что в коммуникации не проявляется в явном виде. Исследование происходит на основе антропонимов.

Ключевые слова: лингвистическое прогнозирование, антропоним, диагностирующая функция, коммуникативное пространство, текст, контекст, коммуникативная ситуация, дискурс.

Понятие коммуникативного пространства является актуальным в качестве некоего механизма диагностики лингвистического прогноза. Такой механизм может быть действенным на уровне высказывания, текста / ситуации и дискурса в целом. Употребление языковых единиц немыслимо вне связи

с другими единицами или формами в силу того, что «любое языковое действие совершается не имманентно, не в «безвоздушном» духовном пространстве» [1, с. 295]. При описании номинаций недостаточным является их формальный анализ вне речевых актов, поскольку именованья не могут быть аде-

кватно поняты и описаны без учета их функционирования в коммуникативном пространстве, которое «включает в себя коммуникативную ситуацию, со всем множеством непосредственно наличных, подразумеваемых и домысливаемых компонентов, из которых складывается представление о ней каждого участника» [1, с. 295]. Коммуникативное пространство образует целостную коммуникативную среду, где взаимодействуют коммуниканты. «Коммуникативное пространство, в которое проецируется в представлении говорящего переживаемый им коммуникативный опыт, представляет собой как бы готовую «сцену», с декорациями и освещением, на которой разыгрывается переживаемое в данный момент смысловое действие» [1, с. 298]. Понятие коммуникативного пространства является актуальным при разработке теории лингвистического прогнозирования и образует пространство диагностики, в котором выделяются уровень высказывания и уровень текста/ситуации.

В лингвистике существуют различные подходы к толкованию высказывания. Для настоящего исследования актуальным является функциональный подход, при котором высказывание определяется как «речевая единица, которая может быть равновеликой предложению, но рассматривается в речи в непосредственной соотнесенности с ситуацией» [2, с. 90], иначе говоря, это законченная мысль, смысл которой зависит от конкретной или воображаемой ситуации. Высказывание ориентировано на участников речи, что позволяет строить прогнозы относительно личностей говорящего, слушающего и именуемого.

Отличительными чертами высказывания являются ситуативность, эфемерность и модальность. В качестве модального показателя в работе рассматривается отношение именуемого к именуемому и к его действиям. На основе формы именования можно прогнозировать оценку объекта со стороны именуемого, его концепцию, точку зрения, ценностные ориентации и т.п. Ситуативность рассматривается как связь анализируемого явления с конкретной ситуацией, что обязательно предполагает обращение к фоновым знаниям говорящего, к контексту, ситуации, поскольку в зависимости от определенных условий в речи используются соответствующие имена, окказионального или узуального вида антропонимов, иначе говоря, один и тот же человек в разных обстоятельствах может быть назван различными способами. Выбор номинации зависит от условий ситуации, как в следующих примерах.

(1) Mutter übernahm die Vorstellung:

„Herr Winkler - **unsere älteste Tochter Fanny**, unser Sohn Thomas, und das hier ist Billi, der bei uns das Gnadenbrot frisst. Meine Tochter liebt ihn sehr!“ (Bronner H. Unser Vater der Tierarzt, S. 20)

(2) „Was meinst du, **Fanny**“, sagte Mutter, „hier müsste alles frisch gestrichen werden“ (Bronner H. Unser Vater der Tierarzt, S. 21)

(3) „Halt die Klappe! Und mach, dass du in dein Bett kommst!“ sagte ich ärgerlich.

„Tu ich, **schöne Dame**, gute Nacht“. Thomas verschwand fast lautlos in seinem Zimmer Bronner H. Unser Vater der Tierarzt, S. 91).

(4) „Tag, **Fräulein Dillbusch!**“ sagte er (*Karl Helmer*). „Endlich Feierabend?“ (Bronner H. Unser Vater der Tierarzt, S.106)

Именования *unsere älteste Tochter Fanny*, *Fanny*, *schöne Dame*, *Fräulein Dillbusch* относятся к одному и тому же человеку, т.е. являются кореферентными. Однако выбор разных антропонимов мотивирован ситуационными условиями общения между коммуникантами, которые принадлежат к разным социальным и возрастным категориям. (1) - это ситуация представления одного человека другому. Данный факт находит отражение в выборе варианта именования, включающего максимум информации об именуемом с целью снятия дополнительных вопросов и трудностей идентификации. Именно поэтому использован полный вариант личного имени *Fanny* и дескрипция *unsere älteste Tochter*, дающая информацию о степени родства между именуемым и именующим, и о наличии в

семье нескольких детей. В неофициальном общении мать обращается к дочери, используя ее имя *Fanny* без дополнительных дескрипций, что является обычным и принятым в семье. Однако брат называет сестру *schöne Dame* (3). Такое именование позволяет прогнозировать скрытую иронию в высказывании говорящего, которая подтверждается контекстом. В официальной коммуникации между малознакомыми людьми употребление личного имени *Fanny* не является приемлемым, именно поэтому в ситуации (4) используется официальный вариант антропонима *Fräulein Dillbusch*.

Сказанное дает основание для обращения при разработке проблем прогнозирования к таким понятиям, как ситуация и контекст. Под контекстом обычно понимается «фрагмент текста, включающий избранную для анализа единицу, необходимый и достаточный для определения значения этой единицы, являющегося непротиворечивым к общему смыслу данного текста» [2, с. 238]. Иначе говоря, контекст - это условия конкретного употребления имени в речи, в его окружении и ситуации речевого общения.

Понимание контекста является важным условием успешного прогнозирования. И наоборот, его непонимание, неправильная интерпретация и игнорирование ведут к неадекватному прогнозу. Путь контекстного уточнения, интерпретация в зависимости от окружающего контекста может быть назван верификацией. Любое употребление именований должно интерпретироваться в зависимости от окружающей среды (контекста, ситуации), при этом речь идет не только о вербальных, но и о невербальных компонентах коммуникации. Интонация, грамматические и лексические средства, фоновые знания и пресуппозиции способствуют адекватному декодированию скрытых смыслов, обозначенных в прогнозе, даже в том случае, если адресант намеренно пытается скрыть свою позицию. Различают микроконтекст (минимальное окружение единицы) и макроконтекст (окружение исследуемой единицы, позволяющее установить ее функцию в тексте в целом), лингвистический (языковое окружение, в котором употребляется именование в тексте) и экстралингвистический (ситуация коммуникации, включающая условие общения, время, место, коммуникантов и отношения между ними и т.п.), вербальный и невербальный (жесты, мимика) контексты. Необходимо, однако, отметить, что в процессе прогнозирования и верификации прогноза не следует отдельно выделять какой-то определенный вид контекста. Указанные типы контекста можно проследить на следующих примерах.

(5) „Sie sind seit einem Vierteljahr aus dem Strafvollzug entlassen, Herr Doktor Dallow“, sagte er schließlich. „Wollen Sie nicht die Arbeit aufnehmen? Das ist nicht Ihre Privatangelegenheit, **lieber Herr Doktor Dallow**“ (Hein C. Der Tangospieler, S. 157).

Шульце (именующий) уговаривает Даллоу (именуемого) сотрудничать с ним в секретной службе. В приведенной ситуации употребляется официальный вариант именования (*Herr + степень + фамилия*), что свидетельствует о формальном характере диалога между коммуникантами. Прилагательное *lieber* в микроконтексте обращения указывает обычно на близкие отношения. Однако его использование перед официальным антропонимом позволяет прогнозировать информацию о том, что именуемому необходимо было произвести на именуемого впечатление и достичь своих целей, а именно привлечь к своей деятельности. Индикатором иллюквативной силы является контекст. Контекстуальная пресуппозиция содержит намерение уговорить именуемого, склонить на свою сторону. Однако кроме уговора в ситуации прогнозируется скрытая интенция угрозы, о чем свидетельствуют слова говорящего, который напоминает именуемому о его пребывании в тюрьме (*Sie sind seit einem Vierteljahr aus dem Strafvollzug entlassen*), а также фраза о значимости подобной информации для других членов коммуникации (*Das ist nicht Ihre Privatangelegenheit*).

(6) Erst auf der Strasse wandte er sich um und brüllte mir zu: „Das wirst du mir büßen, **Johannes Benn!** Das wirst du mir büßen!“

Ich hatte ja schon gebüßt. Meine Hände taten mir weh. Erst mit Blut unterschreiben - dann sind Verträge dazu da, dass man sie bricht ... Dieser Affe! (Nachbar H. Helena und die Heimsuchung, S. 99).

Друзья обычно называли друг друга по именам. Однако в приведенной ситуации говорящий использует полный вариант антропонима (*имя личное + фамилия*), что является нетипичным для неофициальной ситуации общения и позволяет прогнозировать недовольство со стороны именуемого. Интенция угрозы подтверждается контекстом, который выполняет диагностирующую функцию. Вербальная угроза (*Das wirst du mir büßen*) подтверждается невербальными компонентами (*wandte er sich um und brüllte mir zu*).

(7) *Er legte seine Hände fest auf Ihre Hände. „Kämpferin“, sagte er sanft. „Ich hab dir was mitgebracht“* (Meyer - Dietrich I. Ich will ihn - ich will ihn nicht, S. 82)

Именование *Kämpferin*, взятое в отрыве от ситуации, дает основание предположить, что референт выполняет постоянно указанную функцию. Использованный антропоним и обращение на «ты» (*dir*) свидетельствуют о неофициальном характере коммуникации. Данные факты находят подтверждение в контексте: Каролин боролась за сохранение аллеи, которая должна была исчезнуть. Об особом, теплом отношении именуемого к именуемому и к ситуации в целом свидетельствует невербальный контекст, а именно жест (*Er legte seine Hände fest auf Ihre Hände*), голос говорящего (*sagte er sanft*).

Таким образом, сказанное позволяет утверждать, что адекватный прогноз является итогом взаимодействия лингвистических и паралингвистических (жесты, интонация и т.д.) факторов. Значительную роль при интерпретации именованной выполняет экстралингвистический контекст, дающий информацию о конкретных условиях общения, о коммуникантах и т.п. Не следует ограничиваться каким-то одним компонентом. Анализ указанных моментов должен проводиться комплексно, в совокупности, что приводит к адекватной диагностике заявленного прогноза. Однако для того, чтобы прогноз и его верификация оказались успешными, необходим более широкий охват, а именно обращение не просто к высказыванию и контексту, а к уровню текста/ ситуации. Узкий контекст не всегда является достаточным для прогнозирования, как, например, в следующем высказывании.

(8) *“Eier bringt man in die Sammelstelle!” rufe ich. „Du hast es selbst gesagt, Heimkehrer“* (Strittmatter E. Tinko, S. 82)

Антропоним *Heimkehrer* позволяет строить следующий прогноз о личностях коммуникантов и об их отношениях: 1. Именуемый, вероятно, вернулся домой, о чем свидетельствует структура именованного. 2. Между коммуникантами существовали неформальные отношения, что подтверждается употреблением неофициального именованного и обращением *du*. Для верификации выдвинутых гипотез необходимо обращение к тексту, ситуации, анализ которых свидетельствует о том, что высказанные предположения не в полной мере соответствуют истине. Именуемый и именуемый являются сыном и отцом. Сын давно не видел отца, который долгое время был на войне, вернулся домой, и мальчику не пришлось ничего другого в голову, как назвать его *Heimkehrer*. Таким образом, прогноз подтверждается лишь частично. Анализ текста, ситуации позволяет делать более точные выводы, особенно о межличностных отношениях.

В лингвистике существуют различные определения текста. Как пишет К.А. Филиппов, «трудно найти другой термин, который был бы столь же употребителен, но и столь же неоднозначен, как термин «текст»» [3, с. 61]. «Соответственно в современной лингвистике текст понимается как комплексная, специально организованная, взаимосвязанная единица речевой коммуникации, с помощью которой говорящий совершает конкретное речевое действие с явно (или неявно) выраженным коммуникативным смыслом» [3, с. 142].

Текст важен для прогнозирования, поскольку он фиксирован и дает основание оперировать понятиями закономерности функционирования именованных. Однако, как пишет

Л.М. Владимирская, текст ограничен лингвистическими реалиями, что не всегда ведет к успешному прогнозированию [4, с. 35], поскольку использование языка происходит под влиянием экстралингвистических факторов, к которым могут быть отнесены психологические, физиологические, социальные и когнитивные свойства. Поэтому необходимо обращение к внелингвистическим условиям, что инициирует появление дополнительной информации, получаемой в результате мыслительных операций. Речь в данном случае идет о дискурсе.

Следует заметить, что до сих пор не существует четкого и общепризнанно определения дискурса, который некоторыми лингвистами рассматривается слишком широко либо узко. Несмотря на это все дефиниции сводятся к тому, что дискурс является речевым общением. Так Н.Д. Арутюнова рассматривает дискурс как «связный текст в его совокупности с экстралингвистическими - прагматическими, социокультурными, психолингвистическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимоотношении людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [5, с. 136-137]. Как замечает В.И. Карасик, дискурс «представляет собой явление промежуточного порядка между речью, общением, языковым поведением, с одной стороны, и фиксируемым текстом, остающимся в «сухом остатке» общения, с другой стороны С позиций лингвистики речи дискурс - это процесс живого вербализуемого общения, характеризующийся множеством отклонений от канонической письменной речи, отсюда внимание к степени спонтанности, завершенности, тематической связности, полноте разговора для других людей...» [6, с. 270].

Подробное изучение дискурса не входит в круг задач предлагаемого исследования. Дискурс рассматривается как компонент коммуникативного пространства в связи с языковыми (лингвистическими) и неязыковыми (экстралингвистическими) факторами, что позволяет более полно исследовать взаимодействие участников речевого акта, а именно говорящего (именующего), слушателя (адресата), именуемого и реальности, которая находит не достаточное отражение в высказывании, в тексте. Актуальные свойства дискурса дают основание более точно устанавливать особенности личности говорящего, его оценивающее отношение к предметно-смысловому содержанию своего высказывания. Как замечает К.Ф. Седов, «структура дискурса выступает отражением (и выражением) особенностей языковой личности, и в том числе - ее коммуникативной компетенцией» [7, с. 6], «...дискурсивное поведение есть способ самовыражения языковой личности; в нем проявляется уникальность каждого *Homo loquens*» [7, с. 14]. То, как адресант пользуется речью, какие языковые единицы он выбирает для своих целей, характеризует, прежде всего, его самого. Говорящий не только передает содержание, но и показывает, как он это сам переживает. Поэтому речевое поведение является отражением внутреннего мира коммуниканта. Однако установить соответствующие личностные свойства позволяет лишь широкий контекст, который не может ограничиваться одним высказыванием. Поэтому диагностика через дискурс как компонент коммуникативного пространства дает возможность подтвердить или опровергнуть выдвинутый посыл, сформированный при опоре на такое языковое средство, как антропоним.

Другим значимым фактором коммуникации является ориентированность на слушателя, которая проявляется в стремлении к адекватному пониманию адресатом высказывания. Отправитель кодирует информацию в форме высказывания / текста, получатель ее декодирует и извлекает содержание. «Все три компонента - отражаемая в речи действительность, субъективно-авторское начало, потенциал восприятия - присутствуют в структуре дискурса во взаимосвязи» [7, с. 31]. Реальная действительность находит отражение в коммуникативной ситуации, которая включает в себя адресанта и адресата. На основе определенной коммуникативной ситуации порождаются речевые акты. Совокупность речевых актов вместе с коммуникативной ситуацией представляет дискурс.

Таким образом, дискурс и текст взаимосвязаны и при этом обусловлены коммуникативной ситуацией. Именно поэтому понятие коммуникативного пространства с ориентиром на его составляющие в каждом конкретном случае является ключевым в рассмотрении вопросов, связанных с исследованием диагностических возможностей текста, дискурса, коммуникативной ситуации, когда речь идет о верификации информационного прогноза. «В самом общем виде коммуникативную ситуацию можно определить как совокупность факторов, обуславливающих возможность и характер коммуникативного акта» [8, с. 114]. В структуру ситуации входят: 1) говорящий; 2) слушающий; 3) предмет коммуникации (то, о чем говорят); 4) код («язык»); 5) текст; 6) общие условия, при которых происходит общение [8, 116]. Важным параметром коммуникативной ситуации являются партнеры по общению, поскольку любая речь обращена к кому-либо, т.е. предполагает наличие адресата, который может быть отделен от адресанта в пространстве и / или во времени. Он может быть реальным или воображаемым, но он всегда существует. Участники общения всегда выступают как обладатели конкретного статуса, некоторых свойств – социальных, половых, возрастных, образовательных и т.п., а также как носители определенных личностных качеств и как представители той или иной деятельности, что поддается прогнозированию. Так создаются образы участников общения, модель личности каждого партнера коммуникации. Адресант имеет в голове образ адресата и пытается предвосхитить его реакцию на сообщение, а адресат на основе высказывания строит образ адресанта. Коммуникативное пространство выполняет в данном случае диагностирующую функцию, заключающуюся в верификации прогнозов.

(9) Als sie ins Haus zurückgehen wollte, stand Gottfried Klepperbein vor der Tür, das war der Sohn von den Portiersleuten, ein ausgemachter Lummel.

"Du", sagte er, "wenn du mir zehn Mark gibst, verrät ich's nicht. Sonst sag ich's deinem Vater."

"Was denn?" fragte Pünktchen harmlos.

Gottfried Klepperbein *vertraf ihr drohend den Weg*. "Das

weißt du schon ganz gut, *stell dich nicht so dumm, mein Herzblatt!*"

Pünktchen wollte gern ins Haus, aber er *ließ sie nicht hinein*. Da stellte sie sich neben ihn, legte die Hände auf den Rücken und blickte erstaunt nach dem Himmel, als ob der Zeppelin käme oder ein Maikäfer auf Schlittschuhen oder so etwas. Der Junge guckte natürlich auch hinauf, und da rannte sie wie der Blitz an ihm vorbei, und Gottfried Klepperbein sah, wie es so schön heißt, in den Mond. (Kästner E. Pünktchen und Anton, S. 11)

В отрыве от контекста, ситуации на основе именованного *mein Herzblatt* (моя душенька) можно прогнозировать наличие неформальных отношений между именуемым и именуемым, на что указывают антропоним *Herzblatt*, обращение *du* и притяжательное местоимение *mein*, создающее эффект близости, употребление которого обычно свидетельствует о неформальных, дружеских отношениях, вызывает доверие. Однако контекст, вербальный и невербальный, свидетельствуют об обратном. В высказывании говорящего проявляется интенция угрозы, которая подтверждается вербальными (*wenn du mir zehn Mark gibst, verrät ich's nicht; stell dich nicht so dumm*) и невербальными способами (*ließ sie nicht hinein, vertraf ihr drohend den Weg*). Отношение именуемого к именуемому подтверждается текстом, ситуацией и свидетельствует о присутствии между коммуникантами неприязни, даже вражды.

Таким образом, текст, дискурс, контекст и коммуникативная ситуация, являясь компонентами коммуникативного пространства, становятся тем диагностирующим механизмом, который позволяет верифицировать прогноз в виде выдвинутых гипотез. Адекватный прогноз оперирует исследованием лингвистического и экстралингвистического факторов общения. Лингвистический фактор включает отбор вариантов антропонимов. К экстралингвистическому относятся личности коммуникантов, их цели, характер ситуации, время и место речевого акта и т.п. Обращение к широкому коммуникативному пространству продиктовано необходимостью получения дополнительных лингвистических фактов для верификации прогнозируемой через антропоним информации, что позволяет установить истинностные свойства событий.

Библиографический список

1. Гаспаров, Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. - М.: Новое литературное обозрение, 1996.
2. Языкознание: Большой энциклопедический словарь / Гл.ред. В.Н. Ярцева. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.
3. Филиппов, К.А. Лингвистика текста: Курс лекций. - СПб: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2003.
4. Три направления лингвистического прогнозирования в иноязычном пространстве: коллективная монография / под ред. Л.М. Владимирской. - Барнаул: БГПУ, 2006.
5. Арутюнова, Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. - М.: Сов. Энциклопедия, 1990.
6. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. - Волгоград: Перемена, 2002.
7. Седов, К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. - М.: Лабиринт, 2004.
8. Сахарный, Л.В. Введение в психолингвистику: Курс лекций. - Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1989.

Статья поступила в редакцию 20.12.09

УДК 378

Н.В. Яценко, преподаватель ААЭП, г. Барнаул, E-mail: cck2004@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МИРА

В работе описаны условия развития современного мира, понимаемые как непрерывные перемены, задачи организации образования в настоящих условиях, проанализированы функции участников процесса профессионального образования, предложена технология организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, которая позволяет управлять качеством образовательных услуг.

Ключевые слова: самостоятельная учебно-познавательная деятельность, самостоятельная работа, учебно-познавательная задача, технология, компетентность, перемены, навыки, качество образования.

Мало кто сможет возразить характеристике современного мира, как подвижного переходного периода, который формируется быстрыми переменами, более быстрыми потоками информации и коммуникаций, глобальной конкуренцией и всепроникающей глобализацией. Барьеры, составляемые географическими расстояниями, культурными различиями и разными языками, стираются.

Добиться результатов, состояться сегодня можно лишь, воспринимая перемены как источник возможностей, используя их, а не решая проблемы, которые они создали. Настоящий успех в новом мире зависит от способности человека (работника, предпринимателя, компании) адаптироваться к различным и постоянно меняющимся условиям. Скорость перемен в сегодняшнем мире постоянно повышается. Условия

работы и жизни становятся процессом непрерывного экспериментального образования, продуктом которого являются новые, применяемые на практике знания. Сейчас важно не то, что знаешь, а то, как быстро ты сам умеешь учиться.

Формирование навыка учения становится основной задачей образования в условиях современного мира. Оно должно пониматься именно, как постановка навыка организовать свою познавательную деятельность по созданию знаний, умений, либо по их совершенствованию.

Снижение конкурентоспособности традиционной системы образования, как системы передачи и получения знаний, а также недостаточная интеграция науки и производства свидетельствуют о необходимости создания принципиально новых систем высшего образования. В лучших своих образцах сегодня образование должно ориентироваться на овладение базовыми компетенциями, позволяющими затем - по мере необходимости - приобретать знания самостоятельно. Руководитель рабочей группы по разработке новых стандартов образования д-р пед. наук А. Кондаков подчеркивает: «Самостоятельный подход формирует основу будущей успешности человека» [1, с. 4].

Сегодня развивается новая составляющая успеха - увлеченность человека своим делом, его стремление создавать новое, превращение работы в удовольствие. Движущая сила нового - люди, получающие огромное удовольствие от того, чем они занимаются. Будучи в гармонии с тем, что он имеет, действуя и создавая, человек учится быть свободным.

Свобода и внутренняя состоятельность позволяют не зависеть от обстоятельств, воспринимать изменения, как возможности. С другой стороны, свобода однозначно подразумевает сформированную меру - меру ответственности, которая ни в коем случае не ограничивает ее. Наоборот, воспитание, создание условий для формирования ответственности за себя, свои действия и поступки расширяют сферу свободы.

Исходя из всего вышесказанного, мы считаем возможным соотнести организацию условий формирования меры ответственности в образовании с организацией условий самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Факт успешного существования подтверждается развитием, самостоятельностью его течения. Развитие процесса в рассматриваемом случае предполагает наличие следующих объективных условий, благоприятных для запуска действия принципа, формулируемого здесь как:

потребитель = спрос вуз / кафедры = предложение.

Рассмотрим участников процесса.

1) Вуз = административный корпус.

Функции вуза:

а) организация всего внешнего (внешних представлений и проявлений вуза) - техническое обеспечение работы вуза (здания, учебники и учебная литература, книги, ТСО и т.п.);

б) осуществление контроля за деятельностью вуза (контроль = организация условий «прозрачности» предоставления образовательных услуг для потребителя) - лицензирование, наличие, правильность и доступность документации, формирование учебной нагрузки, формирование профессорско-преподавательского состава и т.п.

2) Кафедра = совокупность преподавателей - специалистов, непосредственно представляющих специальную образовательную услугу.

Функции кафедры:

а) формирование образовательной услуги = учебных курсов с внешним выражением - учебно-методических комплексов (УМК). Обязательным и ведущим компонентом УМК выступают «стратегии учения», которые формируют умения организовать самостоятельную деятельность обучающихся. Под умениями организовать самостоятельную деятельность здесь возможно понимание умений целеполагания. Внешним выражением формирования умений самостоятельной деятельности обучающихся являются самостоятельные работы (комплексы задач, скомпонованные по уровням самостоятельной

деятельности от уровня воспроизведения до уровня творчества);

б) совершенствование, «приспособление» учебных курсов к требованиям социума (рынка).

3) Студенты (обучающиеся = потребители образовательных услуг).

Функции потребителей образовательных услуг:

а) формирование навыка «учения через всю жизнь» (на основе УМК), что обещает естественное неуклонное повышение качества «выходов» современных специалистов;

б) формирование навыка целеполагания, как основы оп-ределения жизненных социальных целей.

Движение «потребитель = спрос вуз / кафедры = предложение» может запускаться механизмом взаимодействия участников, проиллюстрированным на рисунке 1:



Рис.1. Механизм взаимодействия участников образования / потребления образовательных услуг

Для исследования закономерности сделанных предположений и действительности сформулированных условий необходимо рассмотреть следующие вопросы:

- функции внешнего контроля в менеджменте качества (МК);
- определение «прозрачности» (транспарентности) и ее роль в МК;
- организация самостоятельной деятельности обучающихся как компонент МК;
- формирование УМК как основы создания условий выбора на рынке образовательных услуг.

Четкое указание на ответственность за содержательную сторону деятельности вуза создает необходимость ведения кафедрами и каждым преподавателем научной работы и соответствует мировой организации науки, когда университетские кафедры выступают, прежде всего, как исследовательские площадки научных школ.

В Хартии Университетов (Magna Charta Universitatum) от 18.09.1988 г. закрепляется необходимая тесная связь преподавания и научных исследований, а так же указывается на то, что «отбор профессорско-преподавательского состава и назначение преподавателей статусом должен осуществляться в соответствии с принципом единства педагогической и научно-исследовательской деятельности» [2, с. 24].

Объединяющей и направляющей труд преподавателей силой, безусловно, признана кафедра. Кафедра - главное звено вуза, которое определяет содержание и единство учебного научного и воспитательного процесса [3].

Предоставление возможности выбора и разноуровневого прохождения учебно-методических комплексов отвечает рекомендациям Болонского соглашения и Европейского образовательного пространства, поскольку студент уже на «входе» в процесс обучения в вузе сможет оценивать и планировать свои возможности трудоустройства на момент «выхода» из целенаправленно организованного учебного процесса подготовки к профессиональной деятельности.

Содержание Государственного стандарта в разноуровневых учебно-методических комплексах по курсам, изучаемым в вузе, может выражаться в таком случае с точки зрения разных уровней деятельности (воспроизведение, воспроизведение готовых единиц в знакомой ситуации, воспроизведение готового в незнакомой ситуации, самостоятельный выбор единиц в спонтанной ситуации).

Легкое восприятие содержания УМК потребителем образовательных услуг делает естественным его выбор и формирует мотив учения (мне нужно, сам выбрал, значит, сам выполняю свой процесс учения) и несет в себе момент формирования умения целеполагания. В данном случае соблюдается также и требование создания равных возможностей получения образовательных услуг для всех, результаты, однако, будут зависеть от индивидуальных способностей и активности.

Достижение легкого восприятия специального документа неспециалистом возможно при условии разделения всего материала курса на ограниченные временем изучения содержательные единицы - модули при обязательном четком указании цели - приобретаемой компетенции [4].

Модульное построение курса (кафедрой) должно иметь компонентом свободное поле подготовки контроля модуля:

- указание литературы с указанием страниц;
- указание авторов, изданий;
- указание направлений источников;
- без указания источников, использование при подготовке и анализ информации масс - медиа.

Такое построение курса дает возможность:

1. широкого ранжирования результатов;
2. перехода до творческого уровня деятельности;
3. самостоятельной постановки задач при достижении цели.

При наличии учебных курсов в форме модульных УМК кафедра полноценно функционирует как совокупность преподавателей, коллектив ученых - сотрудников, управляющих самостоятельной деятельностью студентов.

В каждом УМК подразумеваются также методические указания для преподавателей и методические указания для студентов. Методические указания для преподавателей необходимы для реализации принципа научности и возможности усовершенствования содержания модулей через личность преподавателя.

Методические указания для студентов - общие - освещают внешние представления и проявления вуза, являются его «лицом», «вербуют» абитуриентов. Методические указания для студентов по конкретному курсу / модулю представляют внутреннюю сторону, формируют конкретные навыки, необходимые для прохождения модуля / курса. Здесь целесообразно предложить их поуровневое построение.

Средством организации учебно-познавательной деятельности студентов (учения) в системе вузовского обучения является самостоятельная работа студентов [5]. Самостоятельная работа студента выступает как объект деятельности студента (учебное задание) и как форма проявления им определенного способа деятельности в целях получения нового знания и упорядочивания уже имеющегося.

Качественный анализ структурных элементов деятельности предполагает выделение следующих типов самостоятельных работ:

1. Воспроизводящие самостоятельные работы по образцу,
2. Реконструктивно-вариативные самостоятельные работы,
3. Эвристические самостоятельные работы,
4. Творческие (исследовательские) самостоятельные работы [5].

Для начала деятельности, обеспечивающей самостоятельную работу, необходима логическая и психологическая организации материала. Обращение к структуре деятельности называет точкой такой организации учебно-познавательную задачу [6].

Учебно-познавательная задача направлена на преобразование субъекта учебной деятельности, на усвоение им определенных компонентов содержания образования - системы ключевых понятий (как единиц знания), способов действий и операций (как единиц умения), схем внешнего выражения и использования знаний, механизмов их организации, творческого, практического и эмоционально-ценностного опыта (как единиц навыков).

Естественной тенденцией определения видов и классификации познавательных задач является их соответствие с типами самостоятельных работ студентов и уровнями самостоятельной учебно-познавательной деятельности: упражнения, сравнительные учебно-познавательные задачи, поисковые учебно-познавательные задачи, творческие учебно-познавательные задачи.

Сформированные по видам самостоятельных работ комплексы учебно-познавательных задач связываются установлением преемственных связей между уровнями самостоятельной деятельности студентов.

Предлагаемая технология организации самостоятельной деятельности студентов может быть проиллюстрирована рисунком 2.

Предлагаемая технология организации самостоятельной работы студентов позволяет нейтрализовать один из наиболее, по нашему мнению, серьезных негативных аспектов модульного построения курсов обучения в вузе.

При модульной организации процесса обучения содержание курса обязательно разбивается на отдельные смысловые части. Обеспечение логики и преемственности в формировании понятий и способов деятельности становится в этих условиях прерогативой самих обучаемых, что является для многих студентов непосильной задачей. Разработанная нами технология естественным образом формирует готовность перехода на следующий, более высокий уровень самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Воспроизводящие самостоятельные работы по образцу предполагают деятельность, всецело основанную на образце. Коммуникативно-познавательная задача - упражнение направлена на узнавание, осмысливание, запоминание, текстовое воспроизведение или подведение нового факта, явления, события под уже известное понятие.

Реконструктивно-вариативный тип самостоятельных работ позволяет осмыслить внутреннюю структуру материала. Коммуникативно-познавательная задача содержит реконструкцию знаний в процессе операций с языковыми единицами при соотнесении с предметами и явлениями реальной действительности.



Рис. 2. Технология организации самостоятельной деятельности студентов

Эвристический тип самостоятельных работ формирует умение отбирать из прошлого формализованного опыта нужные способы, приемы деятельности, отыскивать своеобразный путь решения задачи. Коммуникативно-познавательные задачи предполагают наличие познавательно-логического или экспериментально-практического поиска.

В творческих (исследовательских) работах проявляется самый высокий уровень познавательной активности и самостоятельности студента. Деятельность приобретает гибкий

поисковый характер на уровне трансформации ранее усвоенных программ деятельности для открытия идей решений.

Технология организации самостоятельной деятельности студентов в обучении иностранному языку, проиллюстрированная рисунком 2, позволяет поддерживать состояние побуждения к действию, так как дает возможность осознания движения, успеха в деятельности. Значимость собственных умений должна естественным образом подкрепляться практической необходимостью обращения к знаниям и умениям по специальности.

Таким образом, в качестве условий организации самостоятельной деятельности обучающихся, рассматриваемых как основа организации образования могут быть названы: признание формирования навыка учения основной задачей образования в условиях современного мира; назначение кафедры ответственной за содержательную сторону деятельности вуза; необходимость ведения кафедрами и каждым преподавателем научной работы; выражение содержания Государственного стандарта высшего профессионального образования в равноуровневых учебно-методических комплексах с точки зрения разных уровней деятельности (воспроизведение, воспроизведение изученных единиц в знакомой ситуации, воспроизведение готового в незнакомой ситуации, самостоятельный выбор единиц в спонтанной ситуации).

В качестве специфического педагогического средства организации учения и управления самостоятельной деятельностью студента в учебном процессе выступает самостоятельная работа. Сущность самостоятельных работ как специфических педагогических конструкций определяется особенностями поставленных в них учебно-познавательных задач. Комплексы учебно-познавательных задач позволяют организовывать и управлять самостоятельной работой студентов, которая следует от низкого уровня самостоятельной деятельности - репродуктивного - к самому высокому - творческому.

Библиографический список

1. Агранович, М. Учитель вместо урокодателя. С 1 января в России вступают в силу новые стандарты образования // *Российская газета*, 2009.08.10.
 2. Байденко, В.И. Болонский процесс: Структурная реформа высшего образования Европы. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2002.
 3. Хайруллин, Н.Г. Высшее образование: время перемен / Н.Г. Хайруллин, Э.Р. Тамров. - Казань, 2001.
 4. Блохин, Н.В. Психологические основы модульного профессионально ориентированного обучения: Методическое пособие / Н.В. Блохин, И.В. Травин. - Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003.
 5. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Учебное пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2004.
 6. Ефанова, Л.Д. Диалектическое единство управляемой и самостоятельной учебной деятельностью студентов при овладении ин.языком // *Иностранные языки в высшей школе*. - 1990. - Вып. 24.
- Статья поступила в редакцию 20.12.09

УДК 811.111- 81'42, 81:1

Е.Н. Меркулова, соискатель Алтайской академии экономики и права, г. Барнаул, E-mail: emerkulova@rambler.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ СЕМИОСФЕРЫ «УВЕРЕННОСТЬ» ЧЕРЕЗ МЕЖСУБЪЕКТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕКТИВНОГО ДИСКУРСА

В статье описывается реализации семиосферы «уверенность» через межсубъектные отношения в детективном дискурсе. Дается обоснование истинности и ложности субъектной базы, определяется философская база семиосферы «уверенность».

Ключевые слова: уверенность, детективный дискурс, межсубъектные отношения, философия языка.

Пространство детективного дискурса предоставляет возможность для исследования семиосферы «уверенность» с той точки зрения, что языковые средства указанной семантики анализируются не изолированно, а в процессе коммуникации. Языковая личность выполняет не только контактоустанавливающую и информационную функции, но, главным образом, прагматическую функцию. Степень воздействия зависит от интенций, мотивов, интересов, установок, которые включены в субъектную линию семиосферы «уверенность» языковой личности адекватно коммуникативной ситуации.

«Целевых установок речи множество, так как они связаны с потребностями человека в коммуникативном воздействии на других людей: желании убедить в чем-либо, заставить совершить определенный поступок, вызвать ту или иную эмоцию и т.д.

Каждая из целевых установок имеет свои лингвистические и экстралингвистические средства выражения, начиная со структуры построения текста и выбора лексики и кончая интонационным контуром, мимикой и жестами» [1, с. 7].

Субъектная линия включает следующие субъекты: субъект истинной базы ($S_{и1}$) и субъект ложной базы ($S_{л1}$). Истинность базы заключается в том, что внутреннее и внешнее состояние личности, противодействующей лицу, нарушающему законы общества, не противоречат друг другу. Комплекс интеллектуального, психологического и нравственного потенциала данной личности характеризуется позитивной оценкой и истинностным показателем в соответствии с моральными нормами. В качестве субъекта истинной базы

рассматриваются основной субъект ($S_{и1}$ - детектив), который корректирует ход расследования, дает возможность второстепенному субъекту ($S_{и2}$ - инспектор) выдвинуть свою гипотезу, сделать вывод (эти выводы могут быть и ошибочными). В конечном итоге, $S_{и1}$ указывает путь, куда надо идти $S_{и2}$. Лицо, не обремененное официальным статусом, действует более свободно, поскольку над ним не довлеет государственная система со своими нормами, предписаниями, указаниями, сроками. Его подход к расследованию носит творческий и интеллектуальный характер, что позволяет ему действовать соответствующим образом. Мышление $S_{и1}$ объемно, оно не ограничено никакими рамками. Мышление же $S_{и2}$ не позволяет ему выйти за рамки, предусматривающее следования инструкции, букве закона. Методы расследования $S_{и2}$ носят традиционный и шаблонный характер, он не придает большого значения мыслительным операциям и решению логических задач. Эта «интеллектуальная несвобода» мешает ему быть успешным в расследовании. На первоначальном этапе $S_{и2}$ воздействует на адресата с большей степенью уверенности, поскольку его социальный статус выше статуса $S_{и1}$.

(1) "We are glad to learn that Mr. Lestrade and Mr. Gregson, of Scotland Yard, are both engaged upon the case, and it is confidently anticipated that these well-known officers will speedily throw light upon the matter." [2, с. 30].

Данное высказывание (1) принадлежит одной из авторитетных газет Лондона, которое иллюстрирует доверие общественности по отношению к представителям Скотленд-

Ярда (we are glad to learn), уверенность в их профессионализме (лексема confidently содержит семантику уверенности); указывает на высокий статус инспектора Лестрейда и инспектора Грегсона (well-known officers).

S_{n1} не обладает правами и обязанностями S_{n2} , поскольку не является представителем официальных структур, отвечающих за раскрытие преступления. S_{n1} - неофициальное лицо, которое ведет свое независимое расследование преступления. Он не обременен правовыми полномочиями. Это субъект, находящийся в тени своего коллеги от официальных структур, поэтому в случае раскрытия преступления успех присваивается S_{n2} .

(2) *"My dear fellow, what does it matter to me? Supposing I unravel the whole matter, you may be sure that Gregson, Lestrade, and Co. will pocket all the credit. That comes of being unofficial personage."* [2, с. 19].

Такое субъектное взаимодействие характерно именно для детективного дискурса. Исследование детективного дискурса, продолжает оставаться малоизученным вследствие предвзятого к нему отношения лингвистов. Детектив рассматривался как низкопробный и второстепенный жанр. Несмотря на этот факт, существовал ряд значительных работ как отечественных исследователей, так и зарубежных, которые были посвящены изучению детектива [А.Г. Адамов, 19890; Г.А. Анджапаридзе, 1999; А.З. Вулис, 1986; Е.В. Жаринов, 1991; В.Б. Смиренский, 2000; У.С. Моэм; С.С. Вэн Дайн, 1964; Х.Л. Борхес, 1978; Буало-Нарсежак, 1964; М. Пристман, 1988 и др.]. За последнее десятилетие появились работы, которые целенаправленно изучают феномен детектива [С. Gregoriou, 2002; T. Keszthelyi, 1989; S. Knight, 2004; J. Scaggs, 2005], детектив рассматривается в некоторых диссертационных исследованиях лингвистической направленности [С.В. Лесков, 2005; Р.Р. Теплых, 2007; Н.Ю. Филистова, 2007].

Указанный дискурс в качестве ведущего героя (S_{n1}) выдвигает именно детектива, который распутывает головоломку (преступление), используя свои интеллектуальные, творческие способности и логическое мышление (Пуаро - «серые клеточки», Холмс - дедуктивный метод, Мисс Марпл - наблюдательность и проницательность), что приводит его к успеху. При этом оптимального прагматического эффекта добивается тот S_{n1} , чья аргументация имеет большую степень выраженности семиосферы «уверенность».

В ином виде дискурса, например, медицинском, успеха добивается тот субъект, который действует в рамках как раз норм, правил, стандартов. Субъект может получить патент на производство лекарства при условии соблюдения и выполнения всех формальных действий. В противном случае это лекарство будет выпущено подпольно, нанося вред людям. Поэтому прагматическое воздействие в разных дискурсах осуществляется по-разному. В детективном дискурсе необходимо учитывать интеллектуальный, культурный уровень, социальный статус, творческие способности говорящего. Указанные факторы способствуют раскрытию преступления O_d через S_{n1} .

Несмотря на условность указанных терминов, они представляют имманентную сущность каждого субъекта, что может быть сопоставлено с наличием в высказывании истинного или ложного суждения. Фактический материал в детективном дискурсе демонстрирует, что S_d (преступник) инициирует появление S_n (тот, кто раскрывает преступление) через O (совершенное преступление). Действие субъекта ложной базы носит противоправный характер, поскольку он нарушает устоявшиеся в обществе морально-нравственные нормы. Ложность базы идентифицируется в работе как результат противоречия между внутренним состоянием и внешней представленностью, поскольку внутреннее состояние человека, совершившего преступление, характеризуется неуверенностью, которая связана с отрицательными эмоциональными переживаниями вследствие его противоправных действий.

Как отмечает Е.Н. Зарецкая: «Отношение говорящего к информации - тоже эмоция. Как любая эмоция, она переда-

ется блоком BL (body language). Эта проблема связана с категориями истинности и ложности в речевой коммуникации. Людям свойственно обманывать друг друга, потому что в силу внутренней целесообразности лучшим выходом из положения иногда представляется ложь» [1, с. 25].

Включение фактора лжи в систему субъектных особенностей детективного дискурса обусловлено психологической неуверенностью инициатора противоправного действия. Иными словами, его эмоциональный статус не достаточно устойчив, поскольку он должен постоянно играть некую положительную роль в обществе при отрицательном замысле.

Жанровые особенности детективного дискурса предполагают наличие игры. «Игра как деятельность, присущая человеческой природе, осуществляется человеком, что обуславливает такое важнейшее свойство игры, как антропоцентричность. Антропологическая составляющая означает наличие игроков, вовлеченных в игровую деятельность, а также проявление в игре творческого начала» [3, с. 11]. При этом детективный дискурс построен на сценарии, когда один из участников этой игры пытается обмануть других. При взаимодействии с другим участником, он использует ложь, которая является «одной из коммуникативных функций. Ложью в речи называется неверие самого человека в истинность того, что он говорит» [1, с. 29].

(3) *Tim Kendel lost control of himself.*

"For God's sake, you damned bitch," he said, "shut up, can't you? D'you want to get me hanged? Shut up, I tell you. Shut that dig, ugly mouth of yours." [4, p. 256].

Данный пример (3) иллюстрирует речевое поведение преступника, который находится на грани разоблачения. Своим высказыванием он пытается воздействовать на свою невольную сообщницу, которая не намеренно разоблачает его. Словосочетание to lose control - потерять контроль, выйти из себя, указывает на то, что его внутреннее состояние неуверенности проецируется на его внешнее состояние. S_d использует большое количество эмоционально окрашенной лексики (damned bitch; dig, ugly mouth of yours). S_d также употребляет повелительное наклонение (shut up, I tell you), причем в первом случае повелительное наклонение использовано в раздельном вопросе, который не подразумевает ответа.

Коммуникативная задача участника в перманентном состоянии лжи формируется через принцип обязательного сокрытия своих интенций. Его внутренняя сфера неуверенности вступает в противоречие с необходимостью внешнего проявления уверенности, поэтому возникает потребность соотносить язык телодвижений с теми языковыми средствами, которые помогут реализовать семантику «уверенность» и воздействовать на слушающего оптимальным образом.

Вовлечение в познание чувственной стороны свидетельствует о показателе внутреннего состояния, тогда как при обращении к вербальной картине такого дискурса как детективный требуется экспликация внешнего проявления «уверенность» в речевой деятельности. Поэтому фактор сомнения остаётся интеллектуальной особенностью мыслительного процесса, который может реализоваться в семиосфере «уверенность».

Глубокую разработку проблема эмоций и чувств получила в «Этике» Б. Спинозы. Автор, в частности, дает определение чувства уверенности в единстве с противоположным ему чувством сомнения. Он пишет: «Уверенность есть удовольствие, возникающее из идеи будущей или прошедшей вещи, причина сомнения в которой исчезла» [5, с. 511]. В этом определении, подчеркивается познавательная природа чувства уверенности, поскольку это чувство рассматривается как «возникающее из идеи». Вместе с тем уверенность понимается как «удовольствие», т. е. как эмоциональное явление.

В указании на отношение уверенности к идее будущей вещи содержится возможность трактовать данное чувство как эмоциональный ориентир в ситуации, которая должна

наступить в будущем. В качестве одной из предпосылок возникновения чувства уверенности в определённой идее выдвигается преодоление причины сомнения. Следовательно, для возникновения уверенности в идее причина сомнения должна быть опровергнута или удалена. Таким образом, интеллектуальные чувства в трактовке Спинозы также остаются в рамках мыслительного процесса и не связываются с целями и потребностями человека, с его деятельностью.

Русские философы 19 века В.Г. Белинский, А.И. Герцен придавали большое значение интеллектуальным чувствам в процессе познания, в достижении истины. Они характеризовали побудительную активизирующую функцию, выполняемую чувствами сомнения и уверенности в мыслительном процессе. Так В. Г. Белинский писал о том, что сомнение - необходимый момент в познании. Сомнение, если оно здоровое, становится средством искания истины, ибо заставляет человека проверять свои догадки, предположения. Интеллектуальное чувство сомнения выступает здесь в качестве одной из движущих сил познания. У А.И. Герцена чувство сомнения выступает в двух функциях. Во-первых, в функции внутреннего сигнала о рассогласованности выдвигаемых человеком предположений и действительности и, во-вторых, в функции побуждения человека к действиям по проверке своих предположений.

В феноменологической концепции Э. Гуссерля чувство уверенности выступает в качестве психологического критерия истины. Вследствие абсолютизации чувства уверенности другие интеллектуальные чувства оказываются вовсе не нужны. Действительно, субъекту нет необходимости удивляться, сомневаться, если он абсолютно уверен в истинности имеющегося у него готового знания. Таким образом, в рамках данной теории происходит сведение интеллектуальных чувств к одному - уверенности [6].

Теории, утверждающие необходимость эмоций в процессе познания отрывают интеллектуальные чувства от их познавательной обусловленности, рассматривая чувства как некие внутренние, данные субъекту непосредственно образования, независимые от его практической и теоретической деятельности. Чувства при такой интерпретации принимают мистический характер, причина их возникновения становится таинственной, и они часто рассматриваются как некие «демиурги» познания. В связи с этим интеллектуальные эмоции и чувства зачастую трактуются в идеалистических концепциях в качестве критерия истины познания.

Можно предположить, что в историческом процессе познания субъектом объективной деятельности происходит формирование и последующее развитие механизмов, направляющих и контролирующих результаты познания. В качестве одного из таких механизмов выступают интеллектуальные эмоции и чувства. Следует подчеркнуть, что интеллектуаль-

ные эмоции и чувства включены во все формы человеческого познания - чувственные и рациональные. Можно предположить, что в перцептивном отражении эти эмоции находятся ещё в зачаточном состоянии, в соответствии с той ролью, которую выполняют в этих процессах мышление. Свое полное развитие эмоции получают лишь в творческом мышлении человека [6].

Иными словами, многие философы отводили ведущую роль в познании таким интеллектуальным чувствам, как уверенность и сомнение. Сомнение является частью жизни каждого человека, его эпистемическим и эмоциональным состоянием.

Согласно определению, данному А.А. Ивиным в словаре по логике, «истина - мысль или высказывание, соответствующее своему предмету. Мысль соответствует своему предмету, если представляет его таким, каков он есть на самом деле, в реальности. Вопрос об И. принадлежит сфере философии. В логическом плане реальность, относительно которой наши мысли оцениваются как истинные или ложные, не обязательно должна быть только физической реальностью, это может быть реальность художественного вымысла или идеализированных объектов» [7, с. 140].

В детективном дискурсе создаётся своя реальность, в основе которой лежит объект (O_n), не соответствующий общепринятым правилам бытия. В предлагаемом исследовании межсубъектные отношения строятся в русле соотношения внешнего и внутреннего состояния уверенности субъекта в зависимости от его статуса в дискурсивном пространстве (S_d / S_n). Поэтому межсубъектные отношения и речевое поведение внутри дискурса рассматриваются относительно состояния героя и антигероя, представленного через семиосферу «уверенность». Фактический материал демонстрирует сложную структуру интеллектуального чувства «уверенность» антигероя, поскольку ложность базы данного субъекта предполагает настоятельную необходимость её нейтрализации извне (через S_n). Трудность межсубъектного взаимодействия в достижении истины обусловлена тем фактом, что S_d включает в семиосферу оба противочлена: «уверенность - неуверенность», когда внутреннее состояние (ну) находится в противоречии с внешним (у). Необходимость игры S_d продиктована наличием инстинкта самосохранения, преодоление которого со стороны S_n требует огромных усилий психологического, интеллектуального и языкового свойства. Фактический материал показывает, однако, что приоритет устоявшегося внутреннего состояния уверенности, присутствующего у субъекта истинной базы, становится определяющим для достижения цели в детективном дискурсе (раскрытие преступления). Таким образом, фактор межличностного взаимодействия доминирует в процессе реализации семиосферы «уверенность».

Библиографический список

1. Зарецкая, Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. - 4-е изд. - М.: Дело, 2002.
2. Doyle, A. C. The Adventures of Sherlock Holmes. - Kent: Wordsworth Editions Lmt., 1996.
3. Карпухина, Т.П. Лингвостетическая игра морфемного повтора: теоретическая модель анализа феномена частичной интерации в художественном тексте: автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. - Иркутск, 2007.
4. Christie, A. The Caribbean Mystery. - London: Penguin Books Ltd, 2000.
5. Спиноза, Б. Избранные произведения, т.1. - М.: Просвещение, 1957.
6. Васильев, И.А. Эмоции и мышление. - М.: МГУ, 1980.
7. Ивин, А.А. Словарь по логике / А.А. Ивин, А.Л. Никифоров. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997.

Статья поступила в редакцию 20.12.09

УДК 81'37

О.В. Раззамазова, соискатель ААЭП, г. Барнаул, E-mail: orazzamazova@rambler.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ КАУЗАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Работа посвящена исследованию лексических и грамматических языковых единиц с прогностическими возможностями в реализации каузальных отношений с помощью функционально-системного подхода, выделены сферы актуализаторов прогноза причины и следствия, определены их центральные и периферийные компоненты.

Ключевые слова: лингвистическое прогнозирование, причинно-следственные отношения, экспликация / импликация каузальных отношений, функционально-семантическое поле, центральные / периферийные компоненты.

В отечественной и зарубежной лингвистике имеется богатый опыт описания способов выражения причинно-следственных отношений (ПСО) в немецком языке (W. Hartung, E.B. Гулыга, Е.И. Шендельс, О.Д. Боев, С.М. Патиш, А.П. Комаров и другие). Однако вне научного внимания остается вопрос о прогностических потенциях языковых средств в реализации компонентов ПСО. В данной статье предпринята попытка описать разноуровневые единицы, объединенные общностью выполняемой ими функции (функции прогнозирования) с позиций прогнозируемой семантической категории - ПСО. Поскольку категория каузальности характеризуется наличием двух компонентов, а прогнозирование определяется как процесс, успешный исход которого зависит от меньшего числа альтернативных вариантов, представляется целесообразным рассмотреть и в конечном итоге структурировать средства прогнозирования причинного и следственного компонентов отдельно. Выявление функции прогнозирования причины/следствия у языковых средств, определение ее качественной характеристики по параметру актуальность/потенциальность позволяют кооперировать данные средства и репрезентировать как функционально-семантическое поле актуализаторов прогностических потенций причины и следствия. Определение «прогностически сильных» единиц (центральный сегмент) и «прогностически слабых» средств (периферия) поможет установить их качественные свойства, актуальные для рассматриваемого процесса. При восприятии и распознавании языковых элементов с сильной прогностической позицией адресат в большей мере ожидает определенную структуру грамматико-лексического уровня, чем в случае с языковыми средствами, допускающими большее количество возможностей выражения смысла. Актуализаторы прогноза причины (АПП) и актуализаторы прогноза следствия (АПС) способны конденсировать информацию о содержательном и грамматическом компонентах последующего высказывания по мере устойчивости и регулярности их использования, что позволяет усмотреть некоторую закономерность не просто реализации языкового явления, но и экспликации мотивов их употребления.

Наибольшая доля «попадания» обеспечивается эксплицитными средствами выражения ПСО, как, например, придаточными предложениями причины, которые вводятся однозначно каузальными союзами и могут стоять перед главным предложением, заключающим в себе следствие.

(1) *Da Joe ohnehin wach war, nahm sie ihn aus dem Wagen und hielt ihn so im Arm, daß Mutter und Tochter ihn ausgiebig betrachten konnten* [1, с. 144].

Обладая свойством предсказания смысловой наполненности высказывания, союз *da* и коррелят *so* распространяют свою смысловую валентность на целое контекстное единство, то есть за пределами фиксирующего их придаточного и главного предложения соответственно. Иными словами, в данном примере указанные средства актуализируют свой прогностический потенциал, который становится очевидным при следующем рассуждении: 1) союз *da* не может рассматриваться только как средство, выполняющее лишь соединительную функцию. Сема причинности дает основание для актуального прогноза ПСО, имеющего успешную реализацию (... *nahm sie ihn aus dem Wagen* ...); 2) для коррелята *so* и союза *daß* прогнозирование ПСО происходит в соотношении смысловой сущности, когда актуализация указанного способа действия (*so*) является следствием необходимости другого действия (*daß Mutter und Tochter ihn ausgiebig betrachten konnten*). Актуальное членение при этом относит компонент причинности к теме, а рассматриваемые языковые средства обладают прогностическими потенциями в реализации ПСО, которые при определенных условиях (например, запрос соответствующей информации: *Warum hielt sie Joe im Arm?*) могут иметь успешную реализацию. Наличие в предложении указанных языковых элементов (*da*, *so*) свидетельствует о необходимости их

декодирования. Поэтому они должны рассматриваться в качестве средств, обладающих высоким прогностическим потенциалом.

Второпричастная форма, ограниченная значением предшествования, способна выражать только причинный элемент каузальной цепи. В препозиции она может прогнозировать следствие:

(2) *Angeregt durch das Märchen von Hans im Glück, begann ich eine gereimte Erzählung zu verfassen ...* [2, с. 206].

Каузативные глаголы обеспечивают действие механизма прогнозирования, ориентированного как на компонент следствия, так и на причинную составляющую. Регулирующую функцию выполняет порядок следования членов каузального бинома: препозиция *O* (дополнение - элемент каузируемый) - прогноз причины:

(3) *Große Schäden verursachte der Sturm.*

Препозиция *S* (подлежащее - элемент каузирующий) - прогноз следствия:

(4) *Der Sturm verursachte große Schäden.*

Учитывая морфологическую особенность немецких глаголов (отделяемые приставки, их аналитические формы, последнее место в придаточном предложении), нельзя сказать, что их прогностические потенции в отношении ПСО всегда легко реализуются.

Предложения с инфинитивными конструкциями могут выражать причинно-следственную зависимость. Инфинитивный оборот с *um ... zu* обладает прогностическим потенциями относительно следствия, если в его составе наличествует отрицание *nicht* и при этом актуализируется прямой порядок следования звеньев каузальной цепи:

(5) *Um ihn nicht mehr zu kränken, berichtete ich nichts von den Leistungen der anderen.*

Однако наибольший интерес в аспекте прогнозирования рассматриваемых отношений имеют не сами инфинитивные группы, а корреляты в основной части предложения. Они встречаются не только в предложениях с инфинитивными оборотами, но и в сложных предложениях, и в простых, что обуславливает качество их прогноза. «Прогностификаторами» причинного компонента выступают корреляты *deshalb*, *deswegen*, *darum*, *daher*. Фактический материал обнаруживает потенциальность прогностической функции у заявленных средств.

(6) *Ich murmelte daher irgend etwas Beiläufiges von gelegentlichen Stunden, denn keinesfalls sei unter Teilzeit ein Rund-um-die-Uhr-Service zu verstehen* [3, с. 27].

(7) *Vielleicht wußte Baller davon, hatte ihm diesen Bobo deshalb nachgeschickt, auffällig, damit er, Kappel, merkte: Baller wollte helfen* [4, с. 15].

Потенциал коррелята *deshalb* распространяется также на решение целевой задачи.

Средствами с характерной, но потенциальной функцией прогнозирования компонента-следствия являются корреляты *zu*, *genug*, *so* и его варианты (*dermaßen*, *derart*, *in dem Grade*, *in der Weise*, *solch*).

(8) *Der Mond ist jetzt hell genug, um ein Glas zu finden.* Gottfried [5, с. 48].

«Прогностификаторами» ПСО являются формальный коррелят *genug*, который указывает на структурную синсемантику предложения, и лексема *hell*, задающая курс семантического прогноза. Достаточность причины (*hell genug*) обуславливает появление следственного компонента, а семантический потенциал языковой единицы *hell* делает возможным релевантное действие типа «увидеть», «найти». Прогноз оказывается оправданным:

(9) *Ihre Stimme - und viel mehr noch ihr Blick - waren so kalt, daß Peyton mitten im Schritt stehenblieb und sie erschrocken ansah* [1, с. 314].

Использование в главном предложении коррелята *so* делает возможным предположение о следствии, актуализуемом

в придаточном предложении и вытекающим из слишком высокой степени качественного признака в главном предложении. Характеристика объекта через лексику *kalt* относит его свойства по параметру позитив/негатив скорее к последнему. Метафорическое осмысление «холодного взгляда и голоса», а также коррелят *so*, свидетельствующий о достаточном для реализации определенного действия количестве признака, актуализуют их способность вызывать определенную реакцию в сфере человеческих отношений. Прогнозируется, что известная мера и характер причинного компонента реализуют соответствующее следствие - в данном случае определенное психологическое воздействие. Ожидания имеют успех.

(10) *Er war zu korrekt, er war überakkurat* [6, с. 87].

Использование коррелята *zu* служит обозначению высокой степени признака как избыточного и оптимизирует отрицание следствия, обусловленное этой избыточностью. Однако в тексте имеет место факт отрицательного прогнозирования, поскольку представлены синонимичные конструкции, актуализующие свойства личности. Данное высказывание показывает потенциальную функцию прогнозирования ПСО для конкретного примера. Следственный компонент контекстуально не представлен.

В отношении коррелятов, обеспечивающих функцию прогнозирования как причины, так и следствия, следует акцентировать значимость фразовой просодии. Корреляты являются интонационно значимыми единицами, которые позволяют союзам проявить себя в предшествующем контексте. Они и сопутствующее наречие или прилагательное при говорении выделяются. Это обуславливает степень успешности прогноза при устном и письменном восприятии в пользу первого.

Средствами прогнозирования следствия, непременно оправдывающими ожидания, являются зависимые компоненты словосочетаний каузального типа (СКТ), структура которых отражается моделью $p + N$, где p - предлог с каузальным значением, а N - существительное. Возможность осуществления прогноза определяется экспликацией каузальной семы и прямым порядком следования членов каузальной цепи. Рассматриваемая функция наиболее эффективно представлена словосочетаниями, в состав которых входят предлоги контекстуально необусловленной номинации (*wegen*, *infolge*, *halber*, *(um)* ... *willen*, *dank*, *laut*, *angesichts*, *anlässlich*, *gemäß*, *mangels*, *vermöge*, *kraft*) [8]. Они однозначны и выражают каузальные отношения эксплицитно.

(11) *Vor lauter Aufregung konnte sie nicht stillstehen ...* [1, с. 166].

Средством прогнозирования является словосочетание *vor lauter Aufregung*, которое восходит к группе каузального типа с предлогом «контекстуально обусловленной номинации» [7, с. 32]. В силу позиционной выраженности данная синтаксическая единица актуализирует следствие.

(12) *Das sind fast alles Arbeitslose. Die kommen nicht wegen der Kunst, sondern weil sie nichts zu tun haben* [5, с. 268].

В данном примере причинный компонент представлен словосочетанием каузального типа и придаточным предложением причины. При этом отрицание одной причины повлекло утверждение другой. Следовательно, можно сделать заключение, что средства выражения данного отношения - отрицание каузатора как одного из возможных - располагают достаточным прогностическим потенциалом для того, чтобы ожидания субъекта были оправданными.

Союзы *nicht nur ... sondern auch* и *weder ... noch* функционируют как маркеры прогноза не только потому, что несут отрицание, но еще и потому, что они являются сложными по структуре. М. Пфютце относит их к средствам с обязательной функцией прямонаправленности [8]. Двойные союзы в комбинации с причинным компонентом имеют прогностический вес в силу семантической и синтаксической взаимообусловленности и взаимосвязанности. Первая составляющая сложного союза в сочетании с каузатором настраивает коммуниканта на появление второй его составляющей, фиксирующей другой каузатор.

(13) *Das Grauen entsprang weder der Übernachtung noch der Angst vor einem Überfall, sondern der Unsicherheit der eigenen Existenz* [9, с. 130].

Анализируя способность языковых единиц предсказывать появление каузатора, нельзя не отметить важную в этом смысле роль вопросительного предложения. Обусловленное своим предназначением в акте общения, вопросительное предложение обязательно ориентирует речевых партнеров на дальнейший ответ и этим мобилизует мыслительные процессы. Вопрос с вопросительными словами *warum*, *weshalb*, *weswegen* намечает каузальный компонент ответа. «Внутреннее ожидание», поддерживаемое контекстом, может быть оправданным, то есть совпадать с разверткой в последующем тексте, как, например, в последующем диалогическом единстве:

(14) *„Weshalb arbeiten Sie denn? Wozu mühen Sie sich mit Ihrem Werk?“*

„Aus einer albernsten Pedanterie, um an dem Tag, an dem ich umgebracht werde, mit einem reinen Gewissen vor Gott zu erscheinen ... [10, с. 151].

или неоправданным, когда прогноз не соответствует пост-информации, что явствует из примера ниже:

(15) *„Warum schläfst du nicht, Schatz?“*

„Ist deine Show zu Ende?“ [11, с. 266].

В последнем случае вопросительное предложение подтверждает свой статус факультативного средства прогнозирования.

Т.А. Ван Дейк справедливо усматривает прогностические потенции в побудительных речевых актах [12, с. 282-285]. В немецком языке акт волеизъявления может выражаться формой повелительного наклонения, инфинитивом, лексемами с семантикой побуждения: модальными глаголами *müssen*, *sollen*, глаголами *brauchen*, *haben*, *sein* в сочетании с инфинитивом и частицей *zu*.

Обращение к коммуникативным партнерам в форме побудительного предложения предполагает экспликацию мотива данного речевого действия для того, чтобы коммуникация состоялась.

(16) *„Fahren Sie doch endlich los, mein Herr“, tadelte mich der brüderliche Vorarbeiter, „hier wird ja schließlich gearbeitet“* [3, с. 26].

Усиление потребности в высказываемом требовании (16), достигаемое лексемой *doch*, также актуализирует ожидание его обоснований для положительного результата. Данные условия определяют допустимость мотивирующего текста.

(17) *Die Stutzen mußst du hochziehen, und den Hut würde ich aufsetzen an deiner Stelle, es ist windig hier oben, ...* [2, с. 129].

Данный пример демонстрирует функциональную синонимию модального глагола *müssen*, и конъюнктива *II* в аспекте прескриптивного речевого акта. Употребление модального глагола *müssen* во втором лице единственного лица, а также использование конъюнктива *II*, коррелирующего со словосочетанием *an deiner Stelle* воспринимаются как руководство к действию, как совет. Для обеспечения необходимого успеха требуется незамедлительное обоснование данного вербального факта, что и реализуется в последующем элементарном предложении.

Однако нельзя утверждать, что средства выражения императивности стопроцентно предсказывают появление причинного компонента. Так, например, приказание вряд ли предвосхищает аргументацию, поскольку доминирующей особенностью ментальности немецкого народа является стремление к порядку, соблюдение дисциплины.

(18) *Es mußte altes Militär dabei sein, das durch die Marschmusik angeregt wurde, denn machtvoll erhob sich nach kurzer Zeit das unvergängliche Lied „In Hamburg bin ich gewesen, hab gesehen die blühende Welt“* [5, с. 105].

Предложение характеризуется модальностью предположения, которая создается с помощью модального глагола *müssen*. Вероятность прогноза усиливается за счет расширения информации в придаточном предложении, которая повышает степень уверенности автора в адекватности гипотезы. В

качестве аргументов предполагается описание признаков, коррелирующих с военной тематикой. Прогноз оправдан, предполагаемая причина адекватна заявленному следствию.

Средства выражения предположения (модальные глаголы в значении субъективной оценки, конструкция *scheinen + zu + инфинитив*, модальные слова), конъюнктив II в состоянии актуализировать прогноз причинной составляющей с поправкой на потенциальность.

Оценочные предикаты обнаруживают прогностические потенции в отношении причинно-следственной зависимости. Е.М. Вольф справедливо отмечает, что «оценочная сема предполагает возможность появления в контексте мотивировок, оправдывающих ту или иную оценку, эти мотивировки объединены с оценочным предикатом» [13, с. 64-65]. Информативная недостаточность оценочного предложения стимулирует в индивиде мыслительные процессы, запускающие механизм прогнозирования их полного смыслового объема. Оценочная сема ориентирует получателя речи на компенсацию семантической лакуны высказывания. Реализация положительного прогноза зависит от необходимости или возможности экспликации фактической стороны дела. Там, где дается оценка определенного (известного) объекта (лица, предмета, действия, события и т.д.) и прикреплена к оценочной сетке конкретного субъекта, появление мотивировок необходимо: *Deine Lüge heute ist besonders gemein. Ich habe dir so geglaubt.* Если же оценивается представление об объекте вне конкретной временной отнесенности и отвлеченно от конкретной индивидуальности оценивающего субъекта, тогда оценка принадлежит высокому уровню обобщения и смысловое развертывание возможно, но не является необходимым: *Lügen ist gemein.*

Эмоционально-каузативные предикаты могут выступать актуализаторами прогноза причины факультативного свойства. Г.А. Золотова называет их реактивно-эмотивными предикатами, так как «они выражают реакцию субъекта модуса на предшествующую ситуацию» [14, с. 257].

(19) *Wir sind hier alle tief erschüttert. Gestern nacht hat Professor Goldstein versucht, sich das Leben zu nehmen!* [11, с. 245]

Предикатив *erschüttert* обладает прогностической потенцией в отношении каузального компонента, так как восходит к глаголу со значением эмоционального состояния. Обращение к контексту дает положительный результат в отношении адекватной причины:

Эмоционально-каузативные предикаты могут обеспечить механизм вероятностного прогноза не только стимула (причины), но и реакции (следствия), так как эмоция - это не только каузированное, но и каузирующее состояние. Так, например, предикат *aufgebracht sein* может быть благоприятным для предсказания причин, каузировавших данное состояние:

(20) *Er war aufgebracht, weil der Termin aufgeschoben war,* а также для прогнозирования последствий:

(21) *Er war aufgebracht und fuhr alle an.*

Союз *und* является оператором связи как в простых, так и в сложносочиненных предложениях. Поскольку он соединяет

либо одновременные, либо последовательные события, описываемые в предложении, то его содержание может попасть в «сетку отношений причина-следствие». Союз *und* прогнозирует не только «органику» синтаксической группы, им формируемой, но и характер предикативных единиц. Так, в рамках простого предложения причинно-следственные отношения, фиксируемые соединительной связью (*und*), вскрываются на уровне однородных сказуемых.

Das Garagentor war geöffnet und gab den Blick auf [1, с. 1].

Союз *und* концентрирует внимание на линейно-синтагматическом, а тот факт, что ворота гаража были открыты, на ситуационно-контекстуальном планах предсказуемости в развертке текста. Появление возможности наблюдать за происходящим вне помещения, в котором находится индивид, обусловлено наличием открытых ворот явилось необходимым и достаточным условием для появления следствия - восприятия окружающей действительности.

Таким образом, ФСП актуализаторов прогноза ПСО имеет две семантические сферы: сферу актуализаторов прогноза причины и сферу актуализаторов прогноза следствия. Как показал анализ текстового материала, носители функции прогнозирования ПСО проявляют разные возможности: одни средства более специализированы в прогностическом пространстве, в то время как другие обладают меньшей прогностической силой и действуют на участках с пониженным шансом на успех. В соответствии с этим наблюдением актуализаторы прогноза ПСО распределяются в центральных и периферийных зонах. Центральными компонентами прогностической сферы следствия являются: придаточные предложения причины; следственные союзы и союзные слова; словосочетания каузального типа; каузативные глаголы при формуле *S + Pk*; первый компонент парного союза / числительные *erstens ... zweitens + следственный компонент*. К числу периферийных компонентов рассматриваемой сферы поля относятся: корреляты *zu, genug, so* его варианты (*dermaßen, derart, in dem Grade, in der Weise, solch*); отрицание + следственный компонент; причастные обороты; инфинитивный оборот *um ... zu* с отрицанием *nicht* в своем составе; оценочные предикаты; следственный вопрос (*Mit welcher Folge?*); союз *und*; контекст. Основными единицами центрального сегмента прогностической сферы причины являются: первая часть парного союза / числительные *erstens ... zweitens + причинный компонент*; каузативные глаголы при формуле *O + Pk*; причинные союзы и союзные слова; словосочетания каузального типа. Периферийными компонентами прогностической сферы причины являются: каузальный вопрос (*Warum/Weshalb?*); отрицание + причинный компонент; корреляты *deswegen, darum, deshalb*; средства выражения императивности; средства выражения субъективной модальности предположения; оценочные предикаты; контекст.

Периферийные элементы могут переходить из одной сферы в другую, образуя зону пересечения периферийных компонентов семантических сфер прогноза причины и следствия.

Библиографический список

- Hohlbein, W. Die Hand an der Wiege. - Frankfurt am Main: Fischer, 1997.
- Becher, J.R. Abschied. Roman. - Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun., 1959.
- Kishon, E. Das Kamel im Nadelohr. - Bastei-Lübbe-Taschenbuch Verlag, 1996.
- Degenhardt, F.J. Brandstellen. - Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1976.
- Remarque, E.M. Drei Kameraden. - Köln: Kiepenheuer @ Witsch, 1991.
- Bittner, W. Wo die Berge namenlos sind. - Weimar: Aufbau-Verlag, 1987.
- Комаров, А.П. Система средств выражения причинно-следственных отношений в современном немецком языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. - Алма-Ата, 1973.
- Пфюцце, М. Грамматика и лингвистика текста / НЗЛ. - М.: Прогресс, 1978. - Вып. VIII.
- Joho, W. Die Hirtenflöte. - Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1974.
- Fürnberg, L. Vuk. - Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1974.
- Konsalik, H.G. Eine glückliche Ehe. - Brietbrunn am Ammersee, 1991.
- Дейк, Т.А. ван. Стратегии понимания связного текста / НЗЛ. Вып. XXIII. - М.: Прогресс, 1988.
- Вольф, Е.М. Функциональная семантика оценки. - М.: Наука, 1985.
- Золотова, Г.А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г.А. Золотова, Н.К. Онипенко. - М.: Наука, 2004.

Статья поступила в редакцию 20.12.09

УДК 378

Е.В. Рылова, преподаватель ААЭП, г. Барнаул, E-mail: cck2004@mail.ru

«ОДУШЕВЛЁННОСТЬ» КАК СЕМИОТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА

В работе актуализируется значимость традиционных языковых структур в функционировании современных когнитивных моделей на примере категории одушевлённости. Подчёркивается преемственность структурных переходов: категория - концепт - знак. Выводы иллюстрируются рекламными материалами.

Ключевые слова: языковые структуры, семиотическая структура, когнитивные модели, одушевленность, концепт.

Современное состояние языка диктует (навязывает) использование новой парадигмы в замен старого системно-структурного подхода. Известная дихотомия *языка - речи* в настоящее время актуализируется понятием *речевая деятельность*. Однако, ставшее традиционным в лингвистике противопоставление плана выражения и плана содержания (язык - речь), а также общепризнанные понятия *грамматической категории*, парадигмы, оппозиции, не исчезают бесследно, а становятся операциональной частью коммуникационного сознания.

При лингвистическом анализе текстов современного русского языка возникает неудовлетворённость в описании смысловых характеристик, как при использовании традиционных категорий, так и новых.

Общепризнанным в теоретических разработках считается стремление *«от структуры - к концепту»*. Так Ю.М. Казанцева говорит о том, что грамматическую категорию после структурного определения стали рассматривать как понятийную категорию, а затем - концепт. «Понятийные категории определялись... как понятия, существующие в данной общественной среде, что... представляло собой как бы переходное звено к их пониманию как концептов и, соответственно, к современному пониманию грамматических категорий как способов концептуализации и категоризации мира» [1, с. 29].

Структуралистское направление лингвистики не воспринималось его основателями как нечто схоластическое, а мысли, ставшие классическими, прочитываются современно и сегодня. Яркий представитель датского структурализма (глоссематики) Л. Ельмслев в 60-е годы XX века, цитируя А. Мейе, верно подметил: «Каждый век обладает новой грамматикой философии... Существует столько же лингвистик, сколько лингвистов» [2, с. 156].

С точки зрения структурализма «реальными языковыми единицами являются отнюдь не звуки или письменные знаки и не значения; реальными языковыми единицами являются представленные звуками или знаками и значениями элементы соотношений. Суть не в звуках или знаках и значениях как таковых, а во взаимных соотношениях между ними в речевой цепи и в парадигмах грамматики. Эти именно соотношения и составляют систему языка, и именно эта внутренняя система является характерной для данного языка в отличие от других языков, в то время как проявление языка в звуках, или письменных знаках, или значениях остаётся безразличным для самой системы языка и может изменяться без всякого ущерба для системы» [2, с. 157].

Следует отметить, что изменения, происходящие в языке - его звуках, письменных знаках, значениях, конечно, не изменяют его структуры, но позволяют увидеть «диффузность» дихотомии в целостности системы, и в свете нового знания посмотреть на знак с другой стороны.

Относительно грамматической категории Л. Ельмслев отмечает: «Если старая грамматика слепо переносила категории и элементы категорий латинского языка в современные европейские языки, например в датский, то это происходило из-за отсутствия ясного понимания значения коммутационной проверки для языкового содержания. Если языковое содержание рассматривается безотносительно к коммутации, это практически означает, что во внимание не принимается его отношение к языковому выражению через знаковую функцию» [2, с. 97-98].

Позднее, в работе «Пролегомены к теории языка», Л. Ельмслев обращает внимание на особое место, которое язык занимает среди других знаковых структур («Язык - это такая семиотика, в которую могут быть переведены любые другие семиотические структуры»).

Обращение Л. Ельмслева к семиотике можно назвать компромиссом в его «жёстком» определении насущных лингвистических задач: «Лингвистика должна попытаться охватить язык не как конгломерат внеязыковых (т. е. физических, физиологических, психологических, логических, социологических) явлений, но как самодовлеющее целое, структуру *sui generis*» [2, с. 32].

Отношения, задаваемые языком, по Л. Ельмслеvu, могут реализовываться любыми видами знаков. «Язык может быть реализован единицами устной или письменной речи, может быть передан по телеграфу, азбукой Морзе или морскими флажками. Единицы, составляющие язык, в этих случаях различны, но остов отношений остаётся тем же, и именно это позволяет опознать язык. Для науки не существенна та субстанция, в которой манифестируется данная языковая форма» [2, с. 200].

Внутри одной части речи ряды морфологических форм образуют морфологическую категорию (МК). МК - это система противопоставленных друг другу рядов морфологических форм с однородными значениями. В состав МК входят минимум два ряда форм. Морфологическое значение, общее для всех форм, образующих ряд, называется категориальным морфологическим значением. Отношения между компонентами одной категории - это морфологические противопоставления (оппозиции) [3, с. 455].

Рассмотрение «одушевлённости» в русском языке как грамматической категории является спорным вопросом, так как оппозиции существительных по одушевлённости / неодушевлённости нерегулярны. Все существительные делятся на одушевлённые и неодушевлённые. Одушевлённые существительные - это названия людей и животных: человек, сын, учитель, студентка, кот, белка, лев, скворец, ворона, окунь, насекомое. Неодушевлённые существительные - это названия всех других предметов и явлений: стол, книга, окно, стена, институт, природа, лес, степь, глубина, доброта, происшествие, движение, поездка.

Деление существительных на одушевлённые / неодушевлённые не отражает полностью существующее в мире деление на живое и неживое. К одушевлённым существительным не относятся, во-первых, названия деревьев и растений (сосна, дуб, липа, боярышник, крыжовник, ромашка, колокольчик), во-вторых, названия совокупностей живых существ (народ, войско, батальон, толпа, стадо, рой) [3, с. 462-463].

«Русская грамматика-80» рассматривает одушевлённые / неодушевлённые существительные как лексико-грамматические разряды: «эти существительные абсолютно последовательно противопоставляются на основании только лексико-семантических признаков» [3, с. 464] и не выделяет особую грамматическую категорию одушевлённости / неодушевлённости. Противопоставление одушевлённости / неодушевлённости не имеет обязательного для морфологической категории абсолютно регулярного грамматического выражения: последовательно это противопоставление отражено в падежных формах множественного числа и непоследовательно - в падежных формах единственного числа. В единственном числе противопоставление слов по признаку одушевлённости / не-

одушевлённость имеет место только у слов мужского рода; у слов женского рода и среднего рода такое противопоставление формально не выражено [3, с. 464].

«Одушевлённость» как грамматическая категория должна представлять единство дихотомии: одуш. / неодуш. Реально существующие в системе языка оппозиции, видимо, «существуют и в мышлении говорящих (хотя и неосознанно, в виде динамических стереотипов)» [1, с.27]. Вспоминая и анализируя наследие Е.И. Шендельс, Ю.М. Казанцева указывает на «разнообъёмность» таких отношений.

Эти смыслы стали актуальными при нашем рассмотрении «одушевлённости» как когнитивной модели. В такой модели подразумевается структурное деление и актуализируется одна из оппозиций, и одновременно рождается её новый самостоятельный смысл - концепт. По своей структуре концепт представляет потенциальное поле смысла (грамматического, понятийного и т. п.).

Когнитивная структура концепта «одушевлённость» содержит, во-первых, *антропоморфные фольклорные образы* в качестве базовых смыслов (олицетворение живой и неживой природы: «Уже беду его/ Подстерегают птицы по дубравам,/ Волки грозу накликают по оврагам./ Орлы клекотом зверей на кости зовут./ Лисицы брешут на червленые щиты...» [4, с. 10]). В мифологическом мышлении главным средством изображения является троп. В оппозиционные отношения «одушевления» вступают образы объективной действительности и языковые средства.

Во-вторых, в XIX - XX вв. «одушевлённость», связанная с понятием *литературного образа*, ассоциируется с театральными постановками: «Литература и другие виды искусства в XX в. проникаются театральностью, самую плоть всех искусств пронизывает диалогичность. В основе театра - диалог. Театр диалогичен. Диалог - «отношения одушевлённых слов»» [5, с. 712]. В таком контексте «диалогичность» М.М. Бахтина воспринимается как постулат: «Быть - значит общаться диалогически» [6, с. 294]. Такие виды искусства, как литература, театр, кино способом общения между автором (сценаристом, режиссёром) и реципиентом (читателем, зрителем) признают диалог. Художественный образ раскрывается для участников коммуникации в диалоге.

Предыдущие поля смысла так или иначе включены в знаковую ситуацию. Третьей словообразующей концепта «одушевлённость» является знак сам по себе.

При помощи коммуникативной игры (языковой, образной, аудио-визуальной, 3D-анимации и др.) действие «сворачивается» до символического (одушевлённого) образа, и ка-

жется, что сама знаковая ситуация исчезает: реципиент вовлекается в знаковое пространство.

По М.М. Бахтину специфичность знакового материала в том, что он «находится между организованными индивидами, что он является средой, *medium*ом их общения»» [6, с. 67]. Организм и мир встречаются здесь в знаке. При этом вещь и личность, отмечает М.М. Бахтин, - взаимосвязанные пределы познания: «Вещь, оставаясь вещью, может воздействовать на вещь же; чтобы воздействовать на личности, она должна раскрыть свой смысловой потенциал» [6, с. 367].

Раскрытие смыслового потенциала происходит в знаке. Сегодня это может быть не обязательно слово: рекламный образ, смайлик, sms-слово, музыкальное послание, фото и т.п. Знак сам воспринимается как одушевлённый.

В современной рекламе продукт «оживает»: персонифицируется, приобретает пол, мыслит, совершает действия: «*Pantene*. Здоровые волосы и ты сияешь. Даже профессиональная краска не делает того, что делает *Pantene*.»; «*Air week* делает мой дом таким уютным!»; «*Чёрный и зелёный чай* вышли замуж за *лимонов...*»; «*Бабаевский*. Интеллект в шоколаде.»; «*Дверидофф*» (логотип фирмы, изготавливающей двери). Приятное чувство обладания желанной вещью рождает положительные эмоции: «Мой мир. Мой стиль. Мой *essence*.» «*Bourjois*. Нам так хорошо вместе!»

Имена собственные, используемые в рекламе в качестве брендов, в разговорной речи и просторечии образуют синтагмы, свойственные одушевлённым существительным: «Мам, купи «*Сырёнка*»!» («*Пастушку*», «*Агушу*», «*Уша-стого няня*» и др.); «сапоги *Carlo Pазolini*» (платье *Calvin Klein*; парфюм *Hugo Boss*; брюки *D&G*). В конструкциях же книжной речи с определительным придаточным такие существительные используются как неодушевлённые: ««*Агуша*» - сок, который я люблю»; «Одежда от «*Calvin Klein*»».

Грамматические правила языка, отмечает Л.Ельмслев, «независимы от какой-либо шкалы значимостей (scale of values) - логических, эстетических или этических...», и они, видимо, никогда не упрощаются и не «наслаиваются» друг на друга, рождая новые модели, - они *переходят на новый операциональный уровень*. «Практически язык является семиотикой, в которую могут быть переведены все другие семиотики - как все другие языки, так и все другие мыслимые семиотические структуры. Эта переводимость основывается на том факте, что языки и только они одни способны давать форму любому материалу; в языке и только в нём мы можем «превратить невыразимое в выразимое». Именно это свойство делает язык таким, каков он есть, т. е. способным удовлетворять требованиям общения в любой ситуации» [2, с. 129].

Библиографический список

1. Казанцева, Ю.М. Грамматическая категория: от структуры к концепту // Вестник МГЛУ «Грамматика в когнитивно-дискурсивном аспекте». - 2008. - Вып. 554. - Сер. Лингвистика.
 2. Ельмслев, Л. Прологометы к теории языка. - М.: КомКнига, 2006.
 3. Русская грамматика. - М.: Изд-во «Наука», 1980.
 4. Слово о полку Игореве. - Л.: Художник РСФСР, 1971.
 5. Бореев, Ю.В. Эстетика. - М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005.
 6. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1979.
- Статья поступила в редакцию 20.12.09

УДК 378

О.В. Козина, канд. пед. наук, преподаватель ААЭП, г. Барнаул, E-mail: cck2004@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ КРОССКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В работе описаны направления коммуникативной подготовки современного специалиста в соответствии с требованиями информационного общества, намечены ориентиры развития сферы профессионального образования, проанализированы возможности коммуникативных заданий для формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе кросскультурной коммуникации.

Ключевые слова: иностранный язык, коммуникативная компетентность, формирование коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов, процесс кросскультурной коммуникации.

Система подготовки специалистов в неязыковом вузе должна соответствовать складывающимся общественным отношениям, формировать у студентов способность адаптации к изменяющимся экономическим и обновляющимся профессиональным информационным процессам, самостоятельно и творчески решать профессиональные и коммуникативные задачи. Указанного можно достичь в результате реформирования системы образования в целом путем повышения активности профессиональной подготовки специалистов и совершенствования преподавания всех видов иностранной речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо) или каждой из них в отдельности.

Активное участие России в жизни мирового сообщества, появление различных международных современных научных проектов и программ объективно выдвигает свободное владение и практическое применение, как в повседневной, так и в профессиональной деятельности хотя бы одним иностранным языком в приоритетное направление совершенствования образования современного специалиста. С учетом особенностей развития информационно-коммуникационных технологий следует признать, что доминирующую роль среди других иностранных языков играет английский язык.

Современным специалистам помимо глубоких знаний по специальным дисциплинам необходим опыт работы на компьютере, развитые коммуникативные навыки, высокий уровень владения иностранными языками. Реализация образовательной функции иностранного языка в высшей школе открывает возможность будущим специалистам получить необходимую профессиональную информацию не только из отечественных, но и зарубежных источников, что особенно важно для формирования их профессиональной компетентности. Воспитательная функция в процессе изучения иностранного языка проявляется в формировании у студентов патриотического мировоззрения, чувства долга, чести и личного достоинства, нравственного самосознания, навыков и умений высококультурного поведения. Значительными возможностями обладает иностранный язык и для развития у обучаемых восприимчивости, памяти, воли, мышления.

В настоящее время в связи с появлением новых носителей международной информации и способов ее переработки основной задачей является развитие направления иноязычной речевой деятельности выпускников неязыковых вузов. Отсюда следует, что приоритетное направление системы совершенствования образования в настоящее время связано с разработкой теоретических и методических основ проектирования технологий обучения, обеспечивающих разностороннее развитие иноязычных коммуникативных умений и навыков студентов, а также их способности к быстрой и качественной переработке иноязычной информации эффективными способами и средствами. Все это обуславливает воспитание новых личностных качеств, активных жизненных позиций, рационального отношения к окружающему миру, формирование коммуникативной компетентности.

В ответ на требования времени в Государственные образовательные стандарты всех звеньев системы профессионального образования в качестве обязательной включена иноязычная дисциплина, целью которой является формирование и развитие коммуникативной компетентности будущего специалиста - участника профессионального общения на иностранном языке в сфере науки, техники, производства и образования [1].

Коммуникативная компетентность выходит далеко за пределы «техники» общения, умения поддерживать контакты и строить поведенческие стратегии.

Компетентность, как указано в расшифровке основных идей компетентностного подхода в «Стратегии модернизации содержания общего образования», базирующегося на том, что профессионализм человека включает различные компетентности, в том числе и коммуникативную, выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия. Этому есть ряд объяснений: во-первых, коммуникативная компетентность объединяет в себе интеллектуальную и навыковую состав-

ляющую образования, во-вторых, в этом понятии заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»), в-третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, вбирающей в себя ряд однородных и близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, языковой и др.) [2].

Коммуникативная компетентность является необходимой составляющей коммуникативной культуры и профессиональной компетентности специалиста.

Коммуникативная компетентность - феномен открытого типа, постоянно пополняющийся по мере продвижения в профессиональном становлении. И здесь на практике обучение иноязычной речевой деятельности чаще всего ограничивается формулами и клише, обеспечивающими элементарные бытовые потребности. Позже такой подход приводит к необходимости постоянного обращения к умениям иноязычной речевой коммуникации с целью обогащения первоначальных коммуникативных умений национальной спецификой изучаемого языка. Отсюда следует, что в основе программируемых приращений иноязычных речевых умений лежат лингвокультурологические знания.

Если раньше акцент делался на формировании знаний, умений и навыков, то теперь все больше во внимание принимается тот факт, что овладение иностранным языком есть, прежде всего, приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием. Ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что изучение иностранного языка формирует основы иноязычной речевой деятельности, расширяя кругозор обучаемых, углубляет знания о структуре родного языка, о природе и способах речевого общения, об этике и эстетике в сфере культуры страны изучаемого языка. Лексика является ключом к определению национального менталитета, характера, эмоционального склада народа, специфики его истории. Фразеологические единицы нагляднее всего иллюстрируют и образ жизни, и географическое положение, и историю, и традиции той или иной общности, объединенной одной культурой. Они убеждают в том, что различным народам бывают свойственны одни и те же мысли и стремления, служат их нравственному воспитанию.

Для свободного общения на неродном языке недостаточно усвоить языковые, речевые и коммуникативные компетенции. «Повышение уровня обучения межкультурной коммуникации, повышение уровня обучения общению между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при ясном понимании и реальном учете социокультурного фактора» [3]. Межкультурная, или другими словами, кросскультурная коммуникация предполагает сопоставление своей и чужой культуры. Природа межкультурного диалога сталкивает национальное самосознание, которое возникает на основе противопоставления «они» и «мы» с признанием достоинств иной культуры. В процессе межкультурного общения разнородные коммуникативные оси («свое» и «чужое») накладываются друг на друга, образуя зоны пересечения, а также ложные совпадения. Это приводит к неполному взаимопониманию, нарушению коммуникации и даже конфликту культур. Посредством иностранного языка решается важная задача предотвращения конфликтов культур через исследование и толкование иноязычной культуры и развитие толерантного отношения обучающихся к проявлениям иной культуры в условиях межкультурной коммуникации.

В преподавании иностранного языка существенное значение должна иметь направленность содержания преподаваемого предмета на совершенствование ценностных, нравственных, профессиональных ориентаций студентов, развитию эмпатических способностей обучаемых. В процессе межкультурной коммуникации происходит приобщение студентов к «соответствующим невербальным средствам передачи личностных смыслов. В сферу сознания будущего специалиста входят и подвергаются критической рефлексии весьма важные для профессионального становления, привычные для студентов манеры слушания, дистанцирования при говорении, кон-

такта глаз и физического контакта, доминирования» [4]. В этом случае происходит слияние традиционных аспектов изучения иностранного языка (фонетического, лексического и грамматического) с психолингвистическим с прицелом на усвоение студентами принципов гуманитарного общения.

Существуют темы, которые имеют общечеловеческую значимость. Это социокультурные темы, связанные с жизнью и отношениями людей в обществе.

Задания должны быть личностно-ориентированы, даже если они просто информативны. Тогда в такой информации изначально заложена проблема, подразумевающая завязку, кульминацию и развязку. Если существует текст-информация, то есть и упражнение, которое отрабатывает данный тип речевого поведения, а именно обмен информацией. Следовательно, это задание можно назвать заданием-информацией, и здесь уместно будет не просто коммуникативное упражнение под названием «перескажите текст», а задание, которое подразумевает публичную речь, обмен друг с другом информацией «О себе» или «Своей семье», например. Такое задание предполагает общение, а не говорение на тему «О себе».

Упражнения должны быть направлены на отработку умений обмениваться социокультурной информацией, взаимодействовать с партнерами по общению и давать оценку происходящим событиям, а также устанавливать взаимопонимание, проявлять эмпатию и толерантность на основе восприятия и признания мнения представителя определенного социума и определенной культуры.

Приведем примеры коммуникативных упражнений, (используемых на занятиях по английскому языку на юридическом факультете Алтайской академии экономики и права) по развитию эмпатии и толерантности студентов.

Примеры упражнений, направленных на развитие рефлексии:

a) Listen to some features of character, enumerated by your fellow-students. Guess who is meant. (Узнайте себя (Вашего товарища) по названным другими членами группы характеристикам).

b) Name no less than five adjectives, characterizing, to your mind, your positive or negative qualities. (Назовите не менее пяти прилагательных, которые характеризуют на Ваш взгляд, Ваши положительные и отрицательные качества).

c) Prepare some cards denoting various emotions (e/g sad, happy, excited, etc). Compare the two groups of the cards. What is the difference? (Подготовьте карточки с обозначением эмоций (например, грусть, радость, волнение и т.п.). Подберите к самому себе 2-3 карточки, которые в наибольшей степени соответствуют Вашему состоянию, настроению, характеру. Сравните две группы карточек. Чем они отличаются и в чем сходятся?

Вариант упражнения: карточки к Вашему образу подбирает одноклассник. Вы сравниваете варианты, обсуждая и обосновывая свои точки зрения.

Примечание: упражнение-игра помогает студентам почувствовать реальность своего внутреннего мира, своих настроений, эмоциональных состояний, подумать о самом себе и получить оценку окружающих.

Упражнения на определение роли собеседника и ее учет в процессе общения

a) Divide some cards with adjectives describing character into two groups. The first group includes adjectives describing Russian national character. The second includes adjectives corresponding with American / English mental characteristics. Compare the two groups of the cards. What are the differences and similarities? Match the picture of the people and the cards with adjectives. (Разделите карточки с прилагательными, описывающими характер на две группы. В первую группу входят карточки, которые в наибольшей степени соответствуют русскому национальному характеру, а вторая включает карточки с прилагательными, отражающими американский / английский менталитет. Сравните две группы карточек, найдите сходства и отличия. Соотнесите группы карточек с фотографиями (репродукциями картин)).

b) Look through the picture. Try to determine roles played by the people in the pictures. How do the people involved in the conversation strive to look like? What is the context and concealed meaning (if any) of it? (Просмотрите несколько фотографий (репродукции картин). Определите ситуативные роли людей, изображенных на них. Каким стремятся выглядеть тот или иной собеседник? Есть ли у беседы подтекст?

c) Study the picture of the people, involved into a conversation. Try to determine their role status in it. Guess their nationalities. Who of them is the initiator of the conversation? Will the other interlocutor be able to take the advantage of it? What means can be resorted? (Внимательно рассмотрите фотографию с изображением двух беседующих людей. Определите ситуативные роли собеседников. Предположите национальную принадлежность изображенных лиц. Кто из них, на Ваш взгляд, является инициатором общения? Удается ли второму собеседнику перехватить инициативу? С помощью, каких средств он может это сделать?

Вариантом последнего упражнения может служить то же задание, но с использованием серии объединенных единым сюжетом картинок или показанного без звука видеосюжета с последующим сравнением продуктов деятельности студентов с оригиналом.

Задания к упражнениям на ориентировку в сообщениях

1. Point out those expressions that would induce students to work: a) in categorical way, b) in neutral/optative form (the list classroom expressions are enclosed). (Выберите из приведенных ниже: языковые средства, с помощью которых можно выразить: а) категоричное побуждение к действию, б) нейтральное опативное побуждение.

2. Define degree of modality in the following teacher's statements: I'm not sure. I can't say for certain! That's terrible! That's surprising! Your spelling is good for nothing etc. (Определите, какое модальное содержание отражено в следующих высказываниях).

3. Transform commands into request: Read the text! Speak louder! Draw the curtains! Clean the blackboard! Answer the questions! (Трансформируйте приказания в просьбу, предложение).

Упражнения на развитие эмпатии

a) Examine the portrait and try to enliven it, reproducing the person's posture, expression of his face. Guess the nationality and think over a brief monologue of the person that would match his mood at the moment. (Внимательно рассмотрите предложенный Вам портрет. Попытайтесь «оживить» его, воспроизведя его позу, выражение лица и т.п. Предположите, представителем какой нации является человек на портрете. Воспроизведите краткий монолог, который бы соответствовал ему.

b) Look through the passage of the video film (during 5-10 min somewhere in the middle). Try to characterize a couple of characters, involved in the passage, and their relationships. Try to foresee the coming turn of events if possible. (Просмотрите видеосюжет (5-10 минут) в середине предложенного фильма). Попытайтесь, как можно подробнее, охарактеризовать одного - двух героев, действовавших в увиденном отрывке, их отношения и, по возможности, их дальнейшую судьбу (поступки).

Примечание: по окончании работы студенты обмениваются своими впечатлениями и характеристиками, сравнивая результаты. Впоследствии им предлагается сравнить свои впечатления с оригиналом, просмотрев фильм с начала и до конца.

Особое значение в системе формирования коммуникативной компетентности в процессе кросскультурной коммуникации придается изучению требований к речи преподавателя как инициатора и координатора общения. Для выполнения данной функции преподавателям иностранных языков необходимо владеть разнообразными видами сообщений (познавательными, инструментальными, эмотивными), то есть набором так называемых «выражений классного обихода».

При отборе языкового материала профессионально-ориентированных сообщений необходимо учитывать коммуникативную целесообразность, аутентичность и вариативность

высказываний. При этом предпочтение отдается тем из них, которые соответствуют гуманистической позиции педагога:

а) выразить побуждение к действию (инструментальные сообщения): категоричное требование (приказ, команду) или оппозитивное (нейтральное) побуждение (совет, предложение, приглашение);

б) установить эмоционально-личностный контакт, вызвать у обучающихся личностное отношение к тому, о чем говорится (эмотивное сообщение);

в) сообщить какую-либо информацию, расширить знания или углубить понимание обучающихся той или иной информации (познавательные сообщения).

Наш опыт использования ролевых игр для формирования коммуникативной компетентности у студентов (юридического факультета Алтайской академии экономики и права) в процессе специальной подготовки выявил следующее:

- Ролевая игра лучше «работает» в середине курса обучения, когда накоплен достаточный уровень знаний в изучаемой области. Вместе с тем, наш опыт убеждает в эффективности других видов учебных игр, в частности, так называемых «guessing games» (угадаек) на начальном этапе с целью установления контакта и снятия психологической напряженности в группе.

- Предваряющая игру четкая инструкция и объяснение того, что «актерское мастерство» не имеет большого значения, позволяет участникам лучше «погрузиться» в роль и снимает определенные психологические и языковые барьеры. При этом важно позволить тем, кто не желает принимать участие в игре, быть ее наблюдателями.

- Эффективность ролевой игры во многом зависит от соблюдения важного требования: ясного представления конечного результата и хорошо продуманного хода в соответствии с поставленной целью, а так же следования следующим психолого-педагогическим и методическим принципам:

- 1) оперативной обратной связи;
- 2) учета учебных, игровых профессиональных мотивов в процессе обучения;
- 3) актуализации теоретических знаний студентов;
- 4) проблемности содержания моделируемой профессиональной деятельности;
- 5) личной ориентации обучения через коллективную (групповую) интеракцию.

Ролевая игра позволяет осуществить проживание будущего (future pacing), что является существенной частью любого обучения, поскольку без него умения и навыки не трансформируются за пределы аудитории [5].

В процессе формирования коммуникативной компетентности данный метод нашел достаточно широкое применение. На разных этапах обучения иноязычному общению нами решались следующие задачи:

- а) активизация различных видов сообщений и лексики;
- б) прогнозирование содержания предъявляемого текста по заголовку или после беглого просмотра;
- в) активизация идей перед составлением опросников для интервьюирования перед встречей с известной /неизвестной/ выдуманной личностью;

г) прогнозирование типов взаимодействия и других коммуникативных характеристик изображенных на картинках общающихся людей (упражнения на развитие перцептивных умений);

д) активизация идей перед проведением какого-либо внеаудиторного мероприятия (например, встреча иностранного партнера) и т.д.;

е) составление в качестве первой стадии проектной методики, для определения областей разработки тем проекта (индивидуальные и групповые презентации творческих работ (схемы, таблицы, компьютерные варианты работ) и др. При этом с целью варьирования мы использовали разные виды брейнсторминга: карусельный, парный, гибкий, с сортировкой карточек, «походный» (walking tour), с использованием акронимов, «паутинка» (web), «фонтан слов» (word splash), и др.

Использование коммуникативного тренинга на занятиях по иностранному языку способствует достижению конкретной цели: формированию коммуникативной компетентности будущего специалиста за счет обучения сотрудничеству и взаимовлиянию [6]. Такое взаимодействие на занятиях может быть организовано через распределение коммуникативных ролей, оказание помощи в общении, контроль качества выполнения задания, оценку работы всей группы и своей собственной, а также создания творческой и гуманной атмосферы в учебных коммуникациях.

Применение различных методов на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе в которых искусственно создаются коммуникативные условия максимально приближенные к модели коммуникативного поведения в реальной профессиональной практике способствуют формированию коммуникативной компетентности будущего специалиста.

Таким образом, обучение иностранному языку в рамках межкультурной коммуникации рассматривается как диалог двух культур в общем формате межкультурного общения. Диалог языков и культур не может быть продуктивным вне уважения культурной идентичности других людей и развитого национального самосознания, вне становления коммуникативной толерантности. Перед преподавателем иностранного языка стоит важная задача предотвращения конфликтов культур через исследование и толкование иноязычной культуры, и развитие толерантного отношения обучающихся к проявлениям иной культуры в условиях межкультурной коммуникации. Предметом учебного общения является материал, ориентированный на личность обучаемого, его культурные, социальные и профессиональные потребности.

Привлечение внимания аудитории, изучающей иностранный язык, может быть результатом, как содержательного аспекта учебного процесса, так и следствием формального аспекта использования ряда приемов.

Формирование и развитие коммуникативной компетентности в процессе кросскультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе отражает этапы культурного самоопределения личности в процессе межкультурного общения, а эффективным средством выступает использование аутентичных материалов, элементов национальной культуры и личный коммуникативный опыт.

Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. - М.: Гос. ком. РФ по высш. образованию, 1995.
2. Зимняя, И.А. Материалы к семинару «Компетентностный подход в современном образовании». - Пермь, ПГТУ, 2004.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. - М.: «Слово», 2000.
4. Сенько, Ю.С. Гуманитарные основы педагогического образования. - М. - Academia, 2000.
5. Ковалевская, Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: Современное состояние и перспективы: учебник для вузов. - М.: МНПИ, 1999.
6. Хараева, Л.И. Сотрудничество в процессе решения коммуникативных задач как способ организации оптимального педагогического общения // Психолого-педагогические проблемы общения в профессиональной подготовке учителя. - Горький, 1989.

Статья поступила в редакцию 20.12.09

УДК 820/89

Б.Э. Убушиева, ст. преподаватель Калмыцкого государственного университета, г. Элиста, E-mail: khabunova@mail.ru**ГОРНЫЙ ЛАНДШАФТ В КАЛМЫЦКОЙ НАРОДНОЙ ПЕСНЕ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЯЗЫКА**

Статья посвящена анализу оронимической лексики, связанная с пространственными объектами. Источниками исследования послужили оригинальные образцы песенного творчества калмыков.

Ключевые слова: калмыцкие народные песни, оронимы, топонимы, мифопоэтическая картина.

Оронимическая лексика, связанная с пространственными объектами, всегда привлекала внимание монголоведов [1-8]. Пространство - одна из основных составляющих языковой картины мира.

В лексике калмыцких народных песен выделяется особая тематическая группа, связанная с географическими понятиями. Это особая лексика, характеризующая горный рельеф. Для рассмотрения данного лексического блока нами были использованы оригинальные образцы песенного творчества калмыков [9].

В калмыцких народных песнях достаточно часто встречаются лексемы, обозначающие различного рода возвышенности (гора, холм, курган и т.д.).

Рассмотрим несколько лексем, входящих в данную лексико-семантическую группу. Слово *uul* «выражает обобщенное понятие «гора» в языках монгольских народов [10].

В рассматриваемых нами песнях встречаются следующие названия гор: *So'mr uul*, *Alta uul*, *Tavn uul*. Первый топоним, отражающий мифологические представления калмыков о мировой горе *So'mr uul*, чаще всего употребляется с эпитетом *do'rvn o'nzgtā* «четырехгранная». Указание на особую форму горы позволяет провести параллель между песенным образом и мифической горой Сумеру, ассоциируемой калмыками с центром мироздания - осью, соединяющей срединный (земной) мир с небесным миром: *Do'rvn 'nzgtā So'mr uul / Do'rvd dund dy'nga'na'* «Четырехгранная гора Сумеру / Возвышается величественно посреди земли дербетов».

Мифопоэтическая картина демонстрирует не только архетипическую модель мира, но и пространственные представления калмыцкого народа. Очень важно, в каком именно контексте встречается лексема *uul*, какая экспозиция разворачивается на фоне изображаемой горы и как маркируется сама гора в окружающем ландшафте.

Сакральность объекта определяет характер изображаемых в песне событий. Гора, как показывает семантический анализ песни «*Do'rvn o'nzgtā' So'mr uul*», в народном сознании ассоциируется с местом соединения земли с космосом и созерцания окружающей природы.

Топоним «Алтай», как показывает текст песни «Алта гидг газраснь», связывает калмыков с их исторической прародиной: *Alta gidg gazrasni / Alg buurlarn mordlav*. «С местности, именуемой Алтай, двинулся я на своем пеге Серко».

Гора является объектом поклонения, в основе которого лежат древние анимистические представления. Считалось, что духи гор могут защитить от несчастий, обеспечить безопасную и безбедную жизнь.

В песнях встречается также топоним *Tavn uul* «Пять гор» (Ср. Пятигорск), свидетельствующий об освоении калмыками нового пространства, в частности, о присутствии калмыков в районе Кавказской горной гряды и их активной военной деятельности: *Tavn uul beldni / Tovin sumn asharna...* «У подножия Пяти гор / Сыплются снаряды пушек».

Вышеуказанные топонимы имеют определенную семантическую нагрузку (функцию). В этом смысле представляется важным рассматривать их в контексте событий и действий, описываемых в песне.

В текстах народных песен конкретизируется определенная точка (уровень) горы: *ora* «вершина», *tashu* «склон», *bel* «подножие». Соответственно дифференцируются действия, происходящие в каждой конкретной точке, поскольку отдельно взятая лексема выражает лишь лишенную четких координат субстанцию. Это позволяет рассматривать выявлен-

ные предикаты (глаголы действия) как поэтическую характеристику пространства, демонстрирующую его величие и масштабность.

Следует подчеркнуть, что слово *ora*, специально обозначающее вершину горы, в песенном тексте практически не встречается. Подъем на вершину горы обозначается с помощью глагола движения *harpх* «подниматься», управляющего локативом *deer* «на поверхности». К примеру, нахождение на вершине горы «*uul deerñi garhñi*» ассоциируется с стремлением человека познать окружающий мир. Вершина горы - это самая высокая точка вертикальной модели, позволяющая обозреть и сопоставить человека с внешним миром, составить представление о мироздании: *Alta deerñi garhñi, / Altñ delka' du'nga'na'*. «Когда поднимешься на гору Алтай, / Открывается мир во всем своем величии».

Локативные конструкции с указанием вершины горы как места действия часто передают эмоциональное состояние человека, его переживания, навеянные изменениями, происходящими как в окружающей природе, так и в природе вещей, в жизни самого героя: *Alta deerñi garhñi, / Aav-eedjm sang-dna... / Uul deerñi garhñi, / Uhan-sedklm uidna* «Когда поднимешься на гору Алтай, / Вспоминаются родители (досл. отец и мать). / Когда взбираешься на гору, / Меня охватывает волнение».

Следующая координата в вертикальной модели горы - *tashu* «склон» - в калмыцкой народной песне связана с традиционными видами деятельности номадов.

Лексема *tashu* в текстах калмыцких народных песен чаще всего маркирует место временной остановки кочевника во время пути. *Zasn orsn tashudni / Zagan borigan arhlav*. «На склоне, где выпал снег, / Держал я не приколе своего белосерого скакуна», *Hur orsn tashudni hurdn borigan arhlav*. «У склона, где прошел дождь, / Держал я на приколе своего быстрого Серко». Остановка на склоне горы во время пути может быть связана с необходимостью совершить традиционные подношения духам местности. Думается, это связано с тем, что гора у калмыков, как и у всех монгольских народов, является сакральным местом, где совершаются определенные ритуалы [11; 12].

Лексема *bel* «подножие» непосредственно связана с понятием *gazr* «земля», то есть она обозначает горизонтальное пространство, простирающееся вширь. Поэтому это место в песне, как правило, связано с действиями, требующими простора. К примеру, у подножия горы разворачиваются военные баталии, сражения: *Noir uulin beldni / Horgldzin sumn asharna* «У подножия двух гор / Свинцовые пули летят».

Понятие «подножие возвышенности» в текстах песен передается и другими лексемами, в частности, посредством созвучия *su* «подмышки». Это слово употребляется в сочетании со словом *tolga* «курган», которое также обозначает географический объект, но не всегда природного происхождения. Курган мог быть местом захоронений, поэтому у подножия кургана (*tolgan suudni*) совершаются различные ритуальные действия: *Bor tolgan suudni / Ygan ogad baaanaa*. «У подножия серого курагана / Дал свое согласие». Существует ряд запретов, регламентирующих и присутствие человека близ курганов. Употребление того или иного глагола в контексте с лексемой *tolga* «курган» может иметь самые неожиданные объяснения. К примеру, в рассматриваемых словах *u'ga'n o'gad baaadz* «дал согласие» речь может идти о клятве или обещании, произнесенных у кургана перед дальним походом.

В калмыцкой народной песне упоминаются природные объекты, обозначающиеся лексемой *adrg* «холм», «сопка». Данная лексическая единица, хотя часто и не употребляется, вместе с тем, ее наличие в песенном тексте говорит о том, что калмыкам приходилось сталкиваться и с такими природными объектами: *Adrg deerni garhni, /Aamg-alvtini dungadg bilai.* «Когда поднимешься на холм, / Открывались владения».

К наиболее употребляемым ландшафтными терминами можно отнести лексему *erg* «яр», «берег»: *Erg deerni garhni, /Engdan nogan shavshna.* «Когда поднимешься на яр, /Вокруг буйно растет трава». Упоминание растительности вблизи указанного объекта свидетельствует о богатой флоре у водоема.

Семантический анализ некоторых ландшафтных терминов, выбранных из текстов народных песен, показывает, что географический рельеф выступает часто не только как показатель вертикальной, но и горизонтальной линейности. При этом уровень высоты объекта характеризует масштабы и характер мировосприятия человеком окружающего мира. С вершины горы *uul* обозревается *altin delka'* «вселенная, земной мир», с вершины холма *adrg* видны *aa'mg-alvtini* «владения», а высота кургана соотносима с расстоянием, позволяющему услышать крик журавлей (*Togrun shovuni dongdna*). Такая

интерпретация в песне размера длины неслучайна, так как у калмыков существует реальная пространственная координата, передаваемая словосочетанием *duuna gazr* «пространство на расстоянии голоса».

Таким образом, лексемы *uul* «гора», *adrg* «холм», *tolga* «курган» в определенных сочетаниях обозначают в песенных текстах не только пространство по вертикали, но и маркируют расстояние по горизонтали, указывают на конкретную местность и фиксируют исходную точку начала определенного действия. Так, например, слово *uul* «гора» в сочетании со словом *gazr* «земля» в песенном тексте обозначает место, откуда герой отправляется в поход: *Alta gidg gazrasni alg buurlar mordlav* «Из земли, именуемой Алтай, /Отправился я на пегом чалом». В данном случае вместо лексемы *uul* используется другое слово - *gazr*, которое в данном предложении употреблено в исходном падеже с притяжательным аффиксом - *нь*. Использование лексемы «*tolga*» (курган) в дательном-местном падеже также используется при характеристике пространства по горизонтали с указанием определенного места или местности. Например, *Sambrin gurvni tolgadni saig siaahniam saiglullav* «У трех курганов, где растет орешник/ Шел мелкой иноходью на своем красивом иноходце».

Библиографический список

1. Владимирцов, Б.Я. Монголо-ойратский героический эпос. - Пб.-М., 1923.
2. Неклюдов, С.Ю. Изучение монгольской мифологии: к постановке проблемы // Актуальные проблемы современного монголоведения. - Улан-Батор, 1987.
3. Очир-Гаряев, В.Э. Географическая среда и географическая терминология // Исследования по исторической географии Калмыцкой АССР. - Элиста, 1981.
4. Очир-Гаряев, В.Э. Алтай и Хангай в эпосе «Джангар» и фольклоре монгольских народов // «Джангар» и проблемы эпического творчества. - Элиста, 1990.
5. Хонинов, В.Н. О калмыцких географических терминах и их употреблении в топонимии: Материалы IX международного конгресса монголоведов. - М., 2006.
6. Чареков, С.Л. Многозначные наименования природных объектов и атмосферных явлений в эвенкийском и бурятском языках // Исследователь монгольских языков. - Элиста. - 2005.
7. Санжина, Д.Д. Концептуализация пространства в монгольских языках // Исследователь монгольских языков. - Элиста. - 2005.
8. Токарев, С.А. О культе гор и его месте в истории религии // СЭ. - 1982. - № 3.
9. Хабунова, Е.Э. Калмыцкая свадбная обрядовая поэзия. Исследование и материалы. - Элиста, 1998.
10. Очир-Гаряев, В.Э. Географические термины уула, хада, хада уула и их роль в топонимике монгольскоязычного ареала // Исследования по исторической географии Калмыцкой АССР. - Элиста, 1981.
11. Абаева, Л.Л. Культ гор и буддизм в Бурятии. - М., 1992.
12. Tatar, M. Two mongol texts concerning the cult of mountains // Acta orientalia. - Budapest. - 1976. - Т. 30 (1).

Статья поступила в редакцию 06.12.09

УДК 75 (315)

С.А. Ан, д-р филос. наук, проф. АлтГПА; С.Н. Воронин, преподаватель БПДС, г. Барнаул,
E-mail: stm@art.asu.ru; sergiy.rpz@mail.ru

КАЛЛИГРАФИЯ КАК СПОСОБ ОБРЕТЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ КУЛЬТУРЫ В XX ВЕКЕ

Статья посвящена одному из актуальных и в то же время малоисследованных вопросов современной науки – способу сохранения национальной идентичности под влиянием современной культуры. Авторы рассматривают ведущую роль каллиграфии в сохранении национальной идентичности Китая.

Ключевые слова: национальная идентичность, «культурная революция», девиз, владение кистью, «живописный синтез».

Китайская каллиграфия представляет собой уникальное явление в истории человечества, как по своим масштабам, так и по уровню художественных достижений и особенностям эстетики. Беспрецедентна продолжительность каллиграфической традиции – 4 тысячи лет, а также последовательность и непрерывность ее исторического развития. Ненасчитливо велик корпус памятников, сохранившихся до наших дней, и разнообразие их типов. Необразимы по количеству имена мастеров, прославившихся на стезе каллиграфии, начиная с первых веков н.э. и по настоящее время включительно. Перечень трактатов по истории и теории каллиграфии, написанных в III-XIX вв., превышает тысячу наименований. Многочисленны публикации исследований и альбомов, выпускаемые современными китайскими изданиями. Основы каллиграфии преподают в школьных кружках, пропагандируют программы телевидения КНР и Тайваня. На смену традиционным при-

дворным академиям и институту частных коллекций в XX в. пришли профессиональные творческие союзы каллиграфов разных уровней, которые устраивают многочисленные выставки и публичные акции с демонстрацией творческого процесса известными мастерами. Кардинальная модернизация всех традиционных устоев жизни, произошедшая в Китае в XX в., активизировала интерес к искусству каллиграфии как наиболее яркому воплощению пластических архетипов нации.

Уникальна ведущая роль каллиграфии среди прочих пластических искусств Китая и ее неизменно высокий социальный статус. Видный исследователь XX в. и пропагандист китайской культуры на Западе Чэнь Чжи-май писал: «Понимание китайского искусства во всех его многообразных проявлениях должно начинаться с каллиграфии. Она основа китайской эстетики» [1, с. 69]. Искусство каллиграфии сформировало особое каллиграфическое видение, которое предопредели-

ляет восприятие художественной формы не только китайскими живописцами, но и архитекторами, скульпторами, фотографами, кинорежиссерами и дизайнерами. Критерии каллиграфического видения позволяют представителям китайской культуры с первого взгляда отличать китайские произведения от работ, аналогичных по технике и стилю, но созданных корейскими, вьетнамскими и японскими мастерами. Искусство китайской каллиграфии наиболее полно выражает присущую китайской ментальности установку на процессуальность бытия, обеспечиваемую энергетическими циркуляциями, динамикой которых охвачены все уровни китайского космоса. Каллиграфическая эстетика фокусирует взгляд на ритмических соотношениях и энергетических свойствах пространственно-временного континуума. Параметры каллиграфической пластики, линейной в своей основе, позволяют воплощать метаморфозы всего сущего и репрезентируют личность каллиграфа на пути его духовно-этического становления.

Несовпадение западной каллиграфии и китайской наглядным образом демонстрирует глобальную противоположность культур. С точки зрения китайца, в европейских почерках «строчки букв ползут как краб» [2, с. 52]. Фиксированность западной каллиграфии на формах, их пропорциях и декоративных эффектах не позволяет переносить ее художественные критерии на пластику китайской каллиграфии, визуализирующей динамику энергетических процессов. Однако чем больше разница культур, тем интереснее и притягательнее знание и понимание данного различия.

Китай в XX в. прошел через сложнейшие процессы модернизации, сопровождавшиеся революцией, кровопролитными войнами и жестокими социальными экспериментами. История страны делится на три этапа. Первый этап открывается падением династии Цин, правление которой к началу века было практически парализовано внутренней коррупцией и царившим в стране произволом. Общество раздирали противоречивые устремления от сопротивления до приспособления к неизбежной структурной модернизации традиционных институтов власти, социальных отношений и экономики страны. Синьхайская революция 1912 г. ознаменовала победу радикальных сил и привела к становлению республиканского правления. В развернувшейся борьбе за единый и независимый Китай, осложненной с 1937 г. интервенцией Японии, победа досталась КПК. Второй этап датируется 1949-1976 гг. и связан с диктаторским правлением Мао Цзэ-дуня, авантюрные социальные эксперименты которого поставили на грань разрушения как экономические устои общества, так и его культурные основы [3, с. 81]. Третий этап охватывает последнюю четверть столетия и ознаменован бурным экономическим развитием, превратившим Китай в одного из гигантов современной мировой экономики. К концу столетия в Китае были созданы необходимые экономические условия для продолжения сообщенного Синьхайской революцией импульса к эволюции страны в направлении буржуазного либерализма на основании конфуцианской системы ценностей.

В истории каллиграфии XX в. веками отлаженная тесная связь политической власти и искусства каллиграфии проявилась в условиях модернизации в двух своих взаимосвязанных аспектах одновременно: как диктат власти над искусством каллиграфии и как господство каллиграфии над этой властью, представители которой вынуждены завоевывать свое политическое лидерство среди прочих мер, в том числе, и посредством демонстрации своего каллиграфического мастерства. На протяжении XX в. социальные функции каллиграфии в соответствии с историческими этапами модернизации видоизменялись трижды. На первом этапе каллиграфия выступала как род искусства, объединявший политиков всех направлений, позволявший даже радикалам подтверждать свою национальную идентичность в обществе, широкие массы которого еще не были знакомы с западными культурными ценностями [5, с. 17] ции национальных пластических архетипов в условиях смены традиционных устоев и стремительного проникновения западных технологий и образа жизни. Во втором этапе маоистский режим использовал каллиграфию как действенное

идеологическое оружие. Даже в годы «культурной революции» каллиграфия оставалась на особом положении, ибо сама суть этого искусства не допускала разрыва преемственности. На третьем этапе связь каллиграфии и власти потеряла столь прямой характер, как при Мао Цзэ-дуне. Часть властных функций каллиграфии перешла к телевидению и прессе, хотя каллиграфия политических лидеров по-прежнему увеличивает в общественном мнении легитимность их влияния на страну.

Говоря о современной каллиграфии (Сяньдай шуфа), необходимо отметить, что данное направление впервые ярко заявило о себе на выставке 1986 г. в Пекине [1, с. 39]. Экспериментаторы не отвергают творчества традиционалистов, но опробывают новые пластические решения, которые, по их мнению, более точно отражают веяния времени. В это направление вовлечены по преимуществу молодые каллиграфы, годы рождения которых приходятся на середину XX в., но есть и более старшие наставники. Все они получили художественное образование в крупных учебных центрах страны и работали преподавателями или сотрудниками издательств. Направление «Современная каллиграфия» имеет свою организационную структуру — Научное общество современной каллиграфии и живописи (Сяньдай шухуа сюэ хуй). Участие в этом обществе не исключает членства его представителей в художественных союзах регионального или общегосударственного статуса [5, с. 12]. Никто из каллиграфов не видит свою задачу в разрыве с традицией, напротив, творческий поиск направлен на то, чтобы найти дополнительные резервы развития каллиграфической традиции в современном Китае. На выставке 1986 г. мастера не только представили свои произведения, но и сопроводили их кратко сформулированными творческими установками. Мозаика этих формулировок обозначила параметры теоретического поиска без написания некоего итогового программного документа. Данная стратегия утверждения нового направления в пространстве каллиграфической традиции не раз оправдывала себя в истории этого искусства, ибо она позволяет всем направлениям свободно общаться друг с другом.

По характеру творческих экспериментов представителей экспериментальной каллиграфии можно разделить на несколько групп, оговорив при этом неизбежную условность данной классификации и предлагаемых наименований. Разбивка по группам основана на преобладающем художественном приеме, что помогает выявить основные направления стилистических поисков.

Группа «энергопотока» разрабатывает новые соотношения открытых и закрытых циркуляции энергопотоков (ци). В работе каллиграфа Ван Сюэ-чжуня все правые нижние черты подчеркнуто подняты вверх, в то время как левые черты наклонены книзу, что замыкает векторы сил в кольцевую циркуляцию против хода часовой стрелки. Начала черт закрыты прописыванием вспять, тогда как их окончания подчеркнуто открыты [6, с. 79]. В результате между соседними знаками возникают мощные пульсирующие пазы энергетических импульсов. Каллиграф пишет тушью густого разведения, настолько насыщая ею кисть, что при нажиме образуются подтеки, ассоциирующиеся с древними письменами лаком. Девиз мастера звучит как наставление молодому поколению каллиграфов: «Укрепляйте свои мышцы и кости, возвращайте «линии» своего тела, утончайте свое восприятие, не сдерживайте беспрепятственное. Мудрые [письмена почерком] чжунань прорезают истинный след. Черно-лаковая (ци) каллиграфия служит внутреннему духу (син лин)» [5, с. 60].

В произведении другого каллиграфа Дай Шань-цина векторы сил образуют диагональный крест, центр которого приходится на пустое пространство между двумя главными знаками. Каллиграф выстраивает блестящий баланс черт, прописанных сочно и густо, с чертами, еле обозначенными в технике «летающее белое» (фэй бай). Все пластические вариации рождены единым движением кисти, меняющей свою скорость и силу нажима. Произведение можно рассматривать как каллиграфическую версию схемы Великого предела, изображаемого в виде круга, поделенного на две черно-белые половины.

Девиз мастера: «Современная китайская каллиграфия есть один из "мятежных отрядов", разрушающих традиционное расположение войск. Тем не менее, она принимает лучшее в каллиграфической традиции, обогащает ее и развивает, так что новая каллиграфия наполняется дыханием прошлого» [5, с. 66].

В группе «свободного формата» каллиграфы проводят эксперименты, связанные с написанием элементов иероглифа в необычном формате, без четкого выделения для знаков некоего единого пространственного модуля. В произведении каллиграфа Гу Ганя границы между знаками размыты настолько, что все черты сливаются в некий один большой иероглиф. Каллиграф соединяет приемы скорописного письма с принципами композиции и графикой архаического почерка гу-вэнь, в котором между элементами соседних иероглифов не было четкой дистанции. Предлагаемый каллиграфом синтез столь разных почерков выглядит убедительно, так как основан на глубоком понимании общности их композиционных приемов.

В группе работ, условно обозначаемой «проявленное-непроявленное», внимание их авторов сосредоточено на тайне появления черт из небытия фона. В произведении Чжу Най-чжэна формы черт минимизированы, но за счет активности тушевого тона и высокой энергетики черт и точек каллиграфом выражена особая интенсивность творческого акта. Хотя изобразительные элементы разбросаны в как бы произвольном порядке, их все властно удерживает невидимый центр. Пластике черт Чжу Най-чжэна присущи особые вибрации, волны которых проникают на большую глубину, подобно ударам во внутренних стилях боевых искусств. Уровень, на котором каллиграф владеет техникой вибраций, напоминает Библиографический список

поздние творения Ми Фу. Мастер блестяще справляется с извечной для каллиграфии пластической темой овала и угла. Девиз Чжу Най-чжэна: «Дао каллиграфии заключается в передаче истинной энергии. Нет нужды отбрасывать нормы, как и не стоит связывать [себя] ими» [5, с. 75].

Группа «живописного синтеза» ориентирована на раскрытие связей пластических архетипов каллиграфии и живописи. Так, в произведении Пэн Ши-цяна силуэт в живописной технике гор напоминает древнюю пиктограмму «гора», а иероглифический текст в нижней части композиции, прописанный с нарушением столбцов, создает живописный эффект, ассоциирующийся с предварительно смачивая бумагу водой. Данный прием перенесен из живописи, но вводится достаточно корректно и не нарушает линейной сути каллиграфической пластики. Девиз каллиграфа: «Каллиграфия — это распечатывание пустоты, великая спонтанность сердца и духа» [5, с. 86].

Необходимо отметить, что сложно протекавший процесс модернизации активизировал антикризисные механизмы каллиграфической традиции. Каллиграфия как воплощение национальной эстетики сохранила свое лидирующее положение среди пластических искусств Китая XX столетия [4, с. 45]. В развитии каллиграфической традиции не произошло спада, и ее достижения с честью продолжила плеяда талантливых мастеров, как в самом Китае, так и за его пределами. Годы жизни многих мастеров охватывают век целиком, а их основные творческие успехи приходятся, как и полагается, на старческий возраст. Занятия каллиграфией помогли им преодолеть все трудности драматичного столетия и достичь вдохновляющих следующие поколения вершин творчества.

1. Гольштейн, А.Ю. Воинские искусства и каллиграфия // Общество и государство в Китае: Тез. докл. XIX науч. конф. — М.: Изд-во МГУ, 1988. — Ч. 1.
2. Белозерова, В.Г. Особенности развития каллиграфической традиции Китая // Новое видение культуры мира в XXI веке: Материалы международной научной конференции. — Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2003.
3. Кривцов, В.А. Даосизм и китайская каллиграфия. // Эстетика даосизма. — М.: АСТРЕЛЬ, 1993.
4. Соколов-Ремизов, С.Н. Китайская каллиграфия как выражение универсального через национально-своеобразное. — М.: Квинт-Принт, 2007.
5. Chinese Painting and Calligraphy. — Beijing: Zhaohua Publishing House, 1984.
6. Соколов-Ремизов, С.Н. Литература — каллиграфия — живопись. К проблеме синтеза искусств в художественной культуре Дальнего Востока. — М.: Наука, 1985.

Статья поступила в редакцию 15.12.09

УДК 751.1+293

Ю.А. Крeidун, соискатель АГУ, г. Барнаул, E-mail: krey70@mail.ru

К ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ ПЛАНИРОВОЧНОЙ СТРУКТУРЫ ЦЕНТРАЛЬНОГО МИССИОНЕРСКОГО СТАНА В С. УЛАЛЕ (совр. г. ГОРНО-АЛТАЙСК)

В статье представлены сведения о строительной истории миссионерских построек центрального улалинского стана Алтайской духовной миссии, существовавшей в Горном Алтае с 1830 по 1919 гг. Дано описание архитектурного облика зданий, которые в XX веке пострадали более других памятников. Предлагаемая статья расширяет фактологическую основу для историко-архитектурных исследований такого самобытного в культурном отношении региона.

Ключевые слова: архитектура, православный храм, миссионерство, православие, алтайская духовная миссия, улалинский миссионерский стан, русская православная церковь.

Памятникам градостроительства и архитектуры Алтая посвящены достаточно глубокие и всесторонние исследования историков и искусствоведов. Однако эти изыскания касаются, прежде всего, крупных населенных пунктов региона — Барнаула, Бийска, Змеиногорска и некоторых других.

Гораздо реже исследовательская мысль обращалась к архитектурному наследию г. Горно-Алтайска (ранее — с. Улала), основанному в начале XIX века. В значительной степени такое положение объясняется недостатком историко-архитектурных фактов, вызванным утратой многих архитектурных комплексов.

В статье представлены сведения о строительной истории миссионерских построек центрального улалинского стана Алтайской духовной миссии, существовавшей в Горном Ал-

тае с 1830 по 1919 гг., дано описание архитектурного облика зданий. Церковные строения в силу известных причин пострадали более других памятников. Предлагаемая статья призвана расширить фактологическую основу для историко-архитектурных исследований такого самобытного в культурном отношении региона.

Первый храм Улалы

Первый миссионерский храм в с. Улала был построен в августе 1838 года и освящен во Имя Всемилового Спаса. Храм был деревянный, небольших размеров и, очевидно, простейшей архитектуры [1].

В 1863 году была произведена реконструкция. Заменены нижние обветшавшие венцы, прирублены алтарь и притвор. Размеры сруба составляли 15 x 8 аршин. Но и после рекон-

рукции храм был настолько тесен. Что не было возможности разместить новые иконы, пожертвованные Алтайской миссии специально для этого храма.

Назрела необходимость строить новый храм, но воплощение этого в жизнь началось только в 1873 году, когда пожаром был уничтожен первый Улалинский храм.

Храм Всемилошного Спаса

К 1875 г. в центре миссионерского стана, недалеко от места современного Покровского храма, было возведено новое деревянное здание храма Всемилошного Спаса (освящен 21 сентября 1875 года) [2, л. 27]. В начале XX века, судя по архивным фотодокументам, территория храма была обозначена деревянной оградой на кирпичном основании. Храм играл решающее композиционное значение комплекса. Несмотря на то, что он был деревянным, вокруг него формировался облик улалинского стана. Здание крестово-купольного храма было построено в традиционных для церковного зодчества тех лет формах, без преобладания какого-либо архитектурного стиля. Проект храма был образцовым (рис. 1).

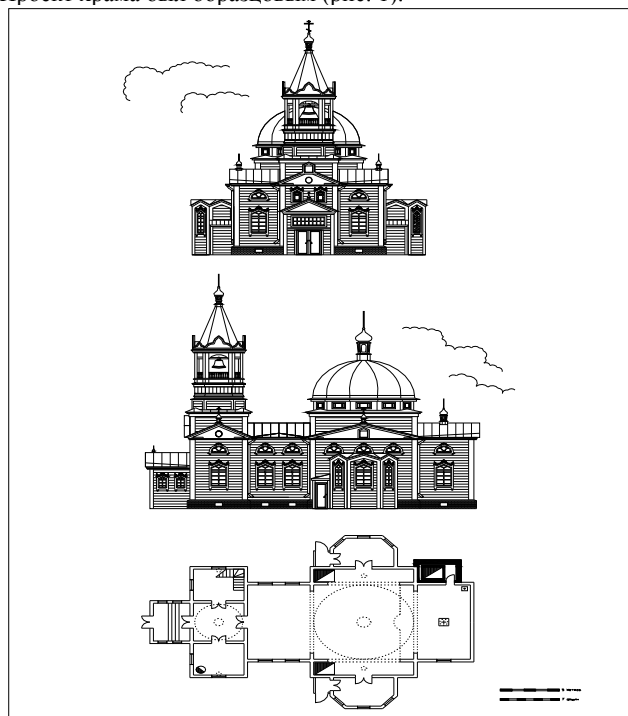


Рис. 1. Храм Всемилошного Спаса, главные фасады и план.

В плане храм был четырехчастный: притвор, трапезная, собственно церковь и алтарь. Основной объем здания находился под большим куполом с железной кровлей на невысоком барабане. Купол (несколько тяжеловатый) завершался непропорциональными фонариками. Кровля жестяная скатная, что соответствует сибирским условиям. Основанием купола служил двенадцатигранный барабан, модулем которого являлось бревно. Колокольня, купол и скат алтаря завершались ложными главками. К центральному объему с двух сторон примыкали более низкие приделы. Алтарь храма имел прямоугольную форму, что объясняется большей простотой в исполнении бревном.

Храм имел парадное и боковые крыльца. Центр главного входа под колокольней выделен раскреповкой карниза. Имелся отдельный вход в алтарь через понамарку, пристроенную к северной стене алтаря. Высокий цоколь обеспечивал теплое подполье с системой вентиляции.

Колокольня была красивой, гармоничных пропорций с шатровым завершением. Трехчастное основание колокольни несло на себе восьмигранный объем звонницы с трехлопастными аттиками по периметру над гранеными просветами. Ее шатровая крыша завершалась небольшой ложной главкой на барабане. Фронтоны колокольни хорошо гармонируют с оконными световыми проемами.

Церковь была двухсветной. Все оконные проемы нижнего уровня имели одинаковую вертикальную форму с 3-х лопастным завершением. Исключение составляет горизонтальный прямоугольный витраж главного входа под треугольным фронтоном. Над окнами западного фасада были расположены более мелкие, но сходных очертаний проемы с фигурной расстекловкой. На световых проемах второго света в фигурной расстекловке присутствуют элементы модерна, которые предполагают витражи, если бы в них были бы вставлены цветные стекла. В то время как в барабане купола имелось двенадцать световых проемов простой прямоугольной формы.

Здание было обшито досками и покрашено в два цвета. Более светлой краской выделялись наличники, профили карнизов и пилястры. Декор церкви достаточно условный, но гармоничный. Между декором колокольни и оформлением световых проемов наблюдается определенная связь. Храм отапливался печами. В 1929 году храм был закрыт, использовался как клуб, а впоследствии разрушен.

Первый дом начальника Миссии

Дом начальника миссии с домовою церковью святителя Иннокентия Иркутского в мезонине начал строиться в 1867 году. Ему определили место к западу от Спасского храма. К 1872 году постройка представляла собой Т-образный в плане сруб размером 15 x 12 аршин (10,6 x 8,5 м) [3, с. 321-322]. По оси главного, южного фасада был надстроен трехколонный мезонин крестообразной формы. Окна были снабжены ставнями, имели высокие лобовые доски наличников (рис. 2). С 1880 года – дом помощника начальника АДМ. В 1906 году «упразднен по ветхости» [4, л. 10], в 1910 – разобран.

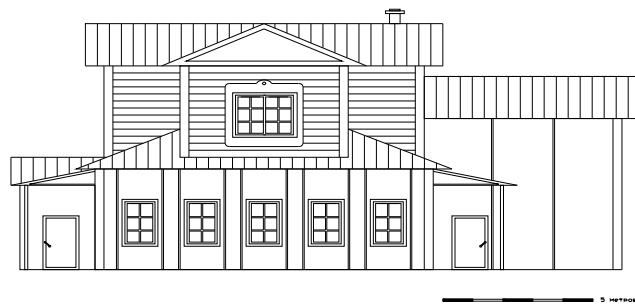


Рис. 2. Дом начальника миссии 1872 года постройки, восточный фасад.

Спасская часовня

На юго-западном углу ограды Спасского храма в 1896 году была возведена часовня «В память коронования Государя Императора Николая Александровича и Государыни Императрицы Александры» [2, л. 127]. Ее небольшой, примерно квадратный в плане объем создавался из кирпича, с луковичным завершением крыши, покрытой железной кровлей. Единственной святыней часовни была икона Спасителя [5, л.81], перед которой имелся подсвечник и возжигали свечи.

Причтовый дом

В середине 1880-х гг. (согласно страховым ведомостям в 1885 году [6, л. 71], согласно плану БТИ – в 1890 году) был построен довольно просторный причтовый дом с подвалом размерами 19 на 19 аршин. Дом этот сохранился и находится в исторической части города в непосредственной близости от городского Дома культуры, в пер. Театральном, д. 4. Представляет собой одноэтажное деревянное здание на высоком цоколе. Сруб из бревен диаметром 25-30 см обшит мелким тесом. Выступающие торцы бревен по углам и в центре закрыты широкими досками. Подвал под всем объемом сруба сохранил историческую планировку и имеет два входа – со двора и из комнаты. Фундамент выполнен из бутового камня, на котором стоит цоколь из красного кирпича с небольшими оконными проемами. Ранее основной вход в дом располагался на дворовом фасаде, ныне – на западном. Поэтому первоначальная планировка и интерьер в значительной степени утрачены. Тем не менее, по техническому паспорту здания 1959 года можно восстановить функциональное предназначение и

планировку помещений дома начальника Миссии, который использовался как для административных целей, так и в качестве жилья (см. схему).

Декор наличников окон характерен для домов Горно-Алтайска конца XIX – начала XX века. Крыша шатровая, сейчас она покрыта шифером. В середине XX века здесь находился радиоузел, в настоящее время – «Учебно-курсовой комбинат жилищно-коммунального хозяйства».

Миссионерская больница-приют

Миссионерская больница с совмещением функций приюта построена в 1875 году [7, с. 6]. Этот памятник сохранился и расположен по ул. Социалистическая, д. 7. Представляет собой двухэтажное деревянное здание прямоугольной в плане формы с подвалом (рис. 3).

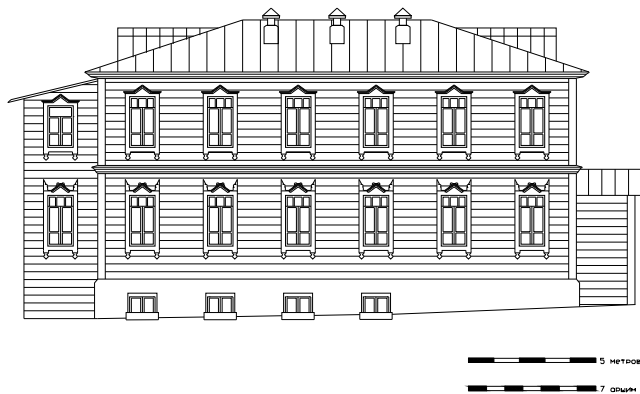


Рис. 3. Миссионерская больница-приют, западный фасад

Фасад здания несколько отступает от красной линии. Деревянный сруб с двускатной крышей обшит досками. Оба входа в здание расположены на торцах, причем главный вход – с улицы – имеет дощатые сени. Окна оформлены несложными по форме наличниками, характерными для домов Горно-Алтайска. Частично сохранились исторические верхние части оконных переплетов с маленькой форточкой в углу. За входом со двора здания следует двухмаршевая лестница на второй этаж. Система планировки коридорная, с комнатами по обе стороны. Теплое междуэтажное перекрытие сделано двойным, с земляным наполнением. Кирпичный фундамент стоит на грубом бутовом камне. Пол в подвальных помещениях выложен красным кирпичом на ребро «в елочку».

Архитектурно-строительные особенности памятника характерны для зданий Алтайского Горного округа конца XIX – начала XX века. В 1910 году больница была продана «врачебному ведомству под сельскую лечебницу» [8, с. 7].

В настоящее время в здании бывшей миссионерской больницы-приюта – кожно-венерологический диспансер. В 2003 году был осуществлен капитальный ремонт. Была заменена кровля, произведена внутренняя перепланировка, расширены оконные проемы. В результате строительных работ облик данного памятника истории и архитектуры республики Алтай частично утратил свои исторические черты.

Женское училище

Женская церковно-приходская школа находилась в нескольких метрах к востоку от нынешнего здания физико-математического факультета университета на ул. Социалистической. Этот одноэтажный дом был построен в 1901 году из дерева и обшит горизонтальными досками [9, с. 40]. Осевая симметрия объема подчеркнута центральным расположением главного входа через массивный тамбур под овальной крышей на высоком крыльце. По сторонам входной двери находились большие, почти квадратные окна со сложной расстекловкой. Остальные окна здания – прямоугольные, с наличниками характерной для Горно-Алтайска формы. Над карнизом по периметру здания возвышалось деревянное ограждение с балясинами (рис. 4). Трубы печного отопления находились ближе к центру 4-х-скатной крыши и были снабжены узорным дымоходом из просечного железа. В середине 1990-х годов здание школы сгорело.

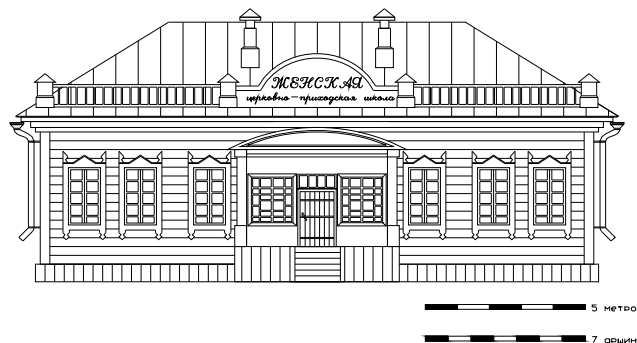


Рис. 4. Женская школа, северный фасад.

Мужская школа

Другая бывшая миссионерская школа расположена в исторической части города на ул. Социалистической, д. 26. Здание создавалось в 1902 году как мужская второклассная школа Алтайской духовной миссии [9, с. 40]. Представляет собой почти квадратное в плане здание с подвалом. Первый этаж выполнен из красного лекального кирпича с последующей штукатуркой. Вход расположен в центре главного, уличного фасада и в настоящее время выделен треугольным навесом современной постройки. Второй этаж выполнен из дерева в 1920-х годах.

Все оконные проемы первого этажа имеют лучковую форму с фигурным сандриком, выполненным кирпичной кладкой. Сохранившаяся мелкая расстекловка окон характерна для архитектуры Улалы начала XX века. Под окнами расположены парные лопатки. Углы кирпичного объема подчеркнуты фигурными пилястрами. Межэтажный карниз выполнен двойным аркатурным фризом из кирпича (рис. 5).

Первый этаж сохранил свою историческую планировку. За входом расположен вестибюль, отделенный перегородкой с оригинальной расстекловкой верхней части. За вестибюлем находится обширная рекреация, по трем сторонам которой расположены входы в учебные помещения. Три окна каждой учебной комнаты выявлены их сгруппированностью на дворе, южном фасаде. Первоначальная система отопления не сохранилась.

Здание представляет собой памятник истории и архитектуры начала XX века. В настоящее время здесь расположен физико-математический факультет университета. Следует отметить, что оба школьных здания строились местными мастерами и усердием Улалинского приходского (сельского) попечительства. Основная заслуга в постройке принадлежала байскому второй гильдии купцу А.М. Ситникову.

Пантелеимоновская часовня

Следом за возведением каменного школьного корпуса была построена каменная часовня в честь великомученика и целителя Пантелеимона (в 1902 г.). Ее объем с тонкими пилястрами по углам был покрыт сферическим куполом под небольшим барабаном с луковичным завершением. Свято-Пантелеимоновская часовня была самой посещаемой в 1920 году [10, л. 26]. И это не удивительно – святой великомученик Пантелеимон был одним из самых почитаемых святых Горного Алтая. Часовня не сохранилась.

Храм-памятник

На месте разобранного первого дома начальника Миссии в 1910-1912 гг. был построен храм-памятник Св. равноапостольного Владимира [4, л. 13-14]. Освящение состоялось в 1913 году [11, с. 394].

Храм-памятник (в некоторых документах он назван часовней) имел вид небольшой каменной церквушки с алтарем и престолом [10, л. 23]. Ее увенчивал небольшой, возможно, позолоченный куполок с крестом. Имелся небольшой колокол весом в два пуда и 12 фунтов. Здание было возведено из кирпича. Стены – оштукатурены и побелены. На панорамном снимке Улалы 1910-х гг. можно увидеть его очертания храма-памятника.

Новый миссионерский приют

В период с 1914 по 1917 гг. по инициативе митрополита Макария (Невского) и на пожертвование почетного гражданина Москвы И. Коншина было построено новое здание приюта Алтайской духовной миссии [12, л. 1]. Это здание сохранилось и расположено в исторической части города, на пересечении ул. Социалистической и переулка Спортивного. Оно представляет собой двухэтажное деревянное здание с мансардой (мансарда построена в нач. 1990-х гг.). Сруб по типу шестистенка размером 16 x 10 метров обшит мелким тесом с горизонтальным членением.

Главный фасад расположен на красной линии ул. Социалистической. Осевая симметрия его композиции подчеркнута расположением главного входа на центральном ризалите. По ширине двустворчатой двери продолжается витраж лестничного блока с крупной расстекловкой. По обе стороны от ризалита расположено по три окна на каждом этаже. Обшивка здания была произведена в советские годы, поэтому имеет черты, не свойственные дореволюционной архитектуре Горно-Алтайска. Наличники украшены характерной накладной резьбой крупных форм (рис. 6).

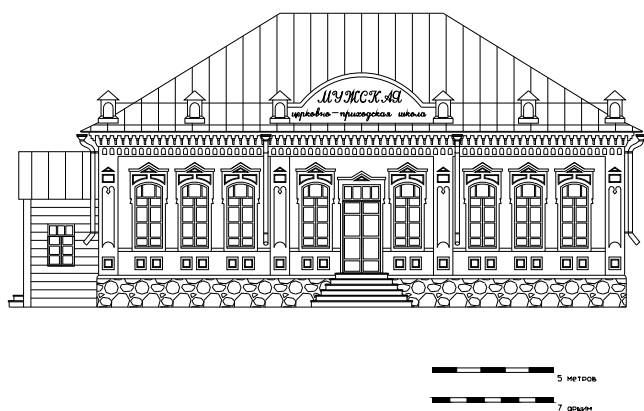


Рис. 5. Мужская школа, северный фасад.



Рис. 6. Миссионерский приют, северный фасад.

Библиографический список

1. ЦХАФ АК ф.164, оп.1, д.5.
2. ЦХАФ АК ф.188, оп.1, д.1.
3. Алтайская духовная миссия в 1870 году / Сборник сведений о православных миссиях и деятельности Православного миссионерского общества. Кн.2. - М., 1872.
4. ЦХАФ АК ф.164, оп.2, д.46.
5. Государственный архив Томской области (далее ГАТО) ф.170, оп.1, д.143.
6. Российский государственный исторический архив ф.799, оп.33, д.2121.
7. Отчет об Алтайской духовной миссии за 1871-1875 гг. - Томск, 1876.
8. Отчет об Алтайской Духовной Миссии за 1910 год. - Томск, 1911.
9. Отчет об Алтайской Духовной Миссии за 1902 год. - Томск, 1903.
10. Государственный архив Республики Алтай ф.91, оп.1, д.21.
11. Павлин Алтайский. Чувства и думы миссионера в алтайском храме-памятнике / Томские епархиальные ведомости. - 1913. - №7.
12. ГАТО ф.170, оп.3, д.5007.

Коридорной системе планировки отвечает центральное расположение окон на коротких боковых фасадах. Внутренние двухмаршевые лестницы с токарными балясинами расположены у тамбуров входов центрального и дворового фасадов. Торцы бревен лестничных блоков выступают из плоскости стен интерьера. Так же обнажены потолочные балки. В правой части здания сохранился исторический объем печи. Историческими являются и оконные блоки с подоконниками в центральной части, а также латунная ручка на высокой двустворчатой двери тамбура.

Здание приюта возводилось в середине второго десятилетия прошлого века, поэтому на нем сильно выражено влияние позднего модерна. В 1930-х годах здесь располагалась прокуратура. В настоящее время – помещения «Коммуналпроекта».

Обелиск

Центральное местоположение в планировке исторического центра Улалы занимал каменный (первоначально - деревянный) обелиск. Он был установлен на месте дома, в котором архимандритом Макарием была отслужена первая литургия в Горном Алтае (1831 г.). У этого обелиска в особо торжественные дни совершались панихиды о всех почивших сотрудниках алтайской миссии [13, л. 222].

Духовная и социальная основа, а также определенные функциональные потребности православных храмов оставляли за церковными сооружениями Улалы градостроительную роль, сохраняя значение композиционно-архитектурных доминант. Вертикали колоколен и часовен, возвышаясь над другими постройками, сообщали их силуэтам характерное своеобразие. Первоначально строительство храмовых зданий и сооружений в Улале производилось компактно, в радиусе нескольких десятков метров от Спасского храма, с восточной и южной стороны, акцентируя его центральное расположение. Все здания своими главными фасадами были обращены к Спасскому храму. Расположение многих зданий имеет историческое значение и было мотивировано целью сохранения памяти и преемственности миссионерства в Горном Алтае. Сохранившиеся исторические здания Алтайской миссии (бывшие больница, школа, приют) и сегодня имеют градостроительное значение, формируя перекрестки улиц и организуя архитектурное пространство исторического центра современного Горно-Алтайска.

В современных условиях общественной жизни в России проявляется интерес к духовной и, в частности, к религиозной культуре. Применительно к территории Алтайского края и Республики Алтай особое место занимает история деятельности Алтайской духовной миссии, принесшей коренным народам письменность, просвещение, культуру. В связи с этим сегодня актуальны историко-этнографические и искусствоведческие исследования в области истории религии и культуры, поскольку они позволяют восстановить историческую преемственность дореволюционных и послереволюционных поколений, возродить память об утраченных духовных ценностях, остановить процесс безвозвратной утраты памятников истории и архитектуры.

Схемы и чертежи миссионерских построек, приведенные в статье, разработаны автором по фотографиям и архивным документам с применением компьютерных технологий.

13. Отчет об Алтайской Духовной Миссии за 1880 год / Томские епархиальные ведомости. - 1881. - №15.
Статья поступила в редакцию 15.12.09

УДК 75С2

Е.В. Важова, аспирантка БПГУ им. В.М. Шукинина, г. Бийск, Email: Vazova.E@gmail.com

ЖАНРОВЫЕ МОТИВЫ В ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ В. П. ЧУКУЕВА

В.П. Чукуев в своих работах отражает природу и людей Горного Алтая. В пейзажах, в том числе с элементами жанра, проявилось оригинальное авторское видение, восходящее к национальным традициям художественного мышления. В них отразилось особое, выработанное веками отношение человека к природе – созерцательность и преклонение.

Ключевые слова: Владимир Петрович Чукуев, жанровые мотивы, пейзажная живопись, созерцательность, национальные традиции, художественное мышление, природа Горного Алтая.

Основная тема творчества В.П. Чукуева природа и человек. Поэтому часто в работах художника эти два направления соединяются, образуя пейзажи с элементами жанра. В.П. Чукуев при рождении был награжден замечательным живописным даром. «Как бы ни складывалась его жизнь, дар этот раскрывался с годами все полнее. Став вторым после Гуркина «академистом», Чукуев все свое недюжинное мастерство направил на то, чтобы как можно проникновеннее запечатлеть образы родного Алтая. Этим он снискал любовь и признание своих соотечественников и почитателей прекрасного» [1, с. 4].

В.П. Чукуев родился 11 июля 1942 года в алтайском селе Каракол Онгудайского района. Закончил художественное училище в Алма-Ате и графический факультет государственного художественного института имени И.Е. Репина в Ленинграде [2, с. 57].

«Жители Каракольской долины, придерживаясь традиционных языческих верований, одухотворяли природу и бережно относились к ней. Каждая скала, дерево, гора считались живыми существами, у которых есть свой дух (хозяин). Детей с раннего возраста учили не ломать деревья, не бросать мусор в реку или огонь. Большое воздействие на ребят оказывали алтайские сказки» [1, с. 5]. В.П. Чукуева тянуло рисовать с раннего детства. «В 10 лет у него появились акварельные краски. В восьмом классе мальчик уже рисовал портреты своих друзей и написал первый акварельный пейзаж» [3, с. 6]. Во время службы в армии его талант был сразу замечен и В.П. Чукуев получил возможность заниматься живописью. Он создавал портреты военных и оформлял лозунги для армейского клуба.

В пейзаже, в том числе с элементами жанра, проявилось оригинальное авторское видение, восходящее к традициям национального художественного мышления. Цвет в работах художника чист и наполнен энергией жизни. «Чукуев стремится воплотить на полотне то характерное для алтайцев восприятие природы, которое до сих пор живет в сознании его соотечественников. А они воспринимают Алтай, говоря словами Гуркина, «живым, горящим, смутящим». Поэтическая символика живописи В.П. Чукуева построена именно на этих традиционных представлениях, одушевляющих все сущее и особо почитающих великих духов гор и вод. Алтай создан для художников, - считает В.П. Чукуев. – «Садись и пиши. Везде он красив – и в Ине, и в Артыбаше, и в Чемале. Однако если у художника нет внутреннего восторга, глубинного понимания Алтая и внимания к каждой черточке скал, пейзаж не получится. Редко кому удастся передать эпическое величие Алтая» [3, с. 10].

Ранние акварели художника выполнены в условном колорите. Они напоминают прозрачное отражение окружающего мира. Но в этих работах мир отражен полным внутренней мощи. Горы изображены с крутыми, скалистыми склонами и вызывают ощущение неприступности. Акварельная работа «Одинокий костер» почти монохромна, полупрозрачна. Однако образы гор и реки в этой работе являются воплощением силы и скрытой мощи. О присутствии человека в картине говорит маленькое оранжевое пятнышко на противоположном берегу реки – костер, который сразу можно не заметить. Этот

жанровый элемент смягчает неприступность и холодность скалистых гор. В акварели «Осенний мотив» (1973) природа как бы замерла вместе с крестьянином, приведшим лошадь на водопой. Теплый колорит передает ощущение спокойствия и умиротворения. Жанровый мотив сообщает о созерцательной, несуетливой жизни человека на лоне природы. То же настроение в работе «Ждут гостей» (1985). Здесь изображены три юрты, из которых струится дымок очага. Люди поселились в низине посреди гор. Возле дороги изображен человек в ожидании всматривающийся в даль. Дорога – часто встречающийся мотив в работах художника. Об этом говорят картины «Туман в горах» (1979), «Одиночество», «Дорога в горах» (1981), «У кургана» (1980) и др. В работе «У кургана» (1980) изображена горная дорога, по которой едет велосипедист, а позади него возвышается огромный курган как напоминание о мощи и величии древних предков. Парящий над курганом огромный беркут, выступает в образе хранителя старины. Несмотря на современный жанровый мотив, картина пропитана ощущением таинственности. В работе «У водопада» (1979) автор показал неумолимую мощь и красоту водной стихии. На вершине водопада расположились несколько человек и табун лошадей. Люди, в противовес водопаду, переданы статично, с замиранием сердца, созерцающими пенный каскад воды с шумом падающий в бездну.

«Работы, выполненные кистью по мокрой бумаге, растекаясь, словно живые, являют собой образы, созвучные у старых китайских мастеров концепции «шань-шуй» - «воды-горы». В ней сконцентрировались представления многих народов востока, идущие в своих истоках от древнего культа гор и вод, и религиозно-философское осмысление взаимодействия двух противоположных стихий – устойчивых каменных громад и аморфной пелены облаков. В их извечно меняющемся сосуществовании виделась художнику полная скрытого смысла величественная жизнь природы» [3, с. 10].

Своеобразное понимание природы в мировоззрении алтайцев находит выражение в архетипе «Дьер-Суу», что означает «Земля-Вода». «Дьер-Суу – священный образ, выражающий не только архетип этноса, но и аккумулярующий в себе природную этническую мифологию. Он выступает в алтайской культуре как объект духовной любви, национальное ядро, обеспечивающее психологическую и духовную преемственность. В работах Чукуева мир космичен по своей масштабности» [4, с. 276].

Пейзажи, выполненные в технике масляной живописи, кажется, являются произведениями другого автора. «Некоторые картины, где Алтай окутан дымкой тумана, обнаруживают непосредственное следование искусству Гуркина. В них тот же мистический дух и тот же подслушанный разговор вершин и снегов, камней и воды» [3, с. 10]. В духе таинственности написаны работы «Утес» (2007), «Горная речка» (2007), «После грозы» и др. В живописной картине «После грозы» отражена природа в пограничном состоянии. Только прошла гроза, и солнце высветило крутые скалистые берега и изумрудное полотно Катуня. Далеко на обрыве виднеются алтайцы с лошадьми, они прибывают в безмолвной созерцательности и гармонии с природой.

Вода занимает особое место в работах художника. «Сохранять бегущую воду считалось у мудрецов востока целительным и благостным занятием. Наверное, поэтому Катунь занимает такое видное место в пейзажах Чукуева. Он пишет священную алтайскую реку в разное время года, при разном погодном состоянии» [3, с. 12]. Часто изображение реки художник сопровождает жанровыми мотивами. Стихия воды у В.П. Чукуева женственная, обворожительная, грациозная и нарядная. Катунь изображается во всей своей мощи, стремительности и красоте: «Катунь» (2006), «Катунь» (2007), «Катунь у Манжерока», «Катунь изумрудная», «Встреча Чуи и Катунь», «Катунь (утро)», «В горах Алтая», «Катунь у Ини» и др. «Катунь становится прообразом всех реликтовых мифических рек, которые почитаются на Алтае. Река становится символом вечности, в недрах которой зарождается жизнь; как добрая мать она питает и опекает людей. В творчестве Чукуева особая мифология воды – символично-реалистическая, воплощающая собой стихию духа, его вечное движение и обновление» [4, с. 277]. В отличие от воды горы в работах художника олицетворяют собой вечную неизменность природы, мощь, стабильность, мужественность. Живописное полотно «Высоко в горах» повествует о несуетливой жизни алтайцев на лоне природы. На фоне величественных, заснеженных гор, на берегу озера расположилась алтайская юрта, из которой струится дымок очага, возле юрты пасутся кони. Тот же мотив передан в работе «Стоянка» (2004). На поляне вблизи с громадами скалистых гор, не далеко от изумрудной речке разместились юрты. В картине передана непреходящая жизнь людей в гармонии с природой. В композиции «Луч на поляне» (2006) то же могущественное величие гор. Два наездника, перешедшие реку вброд, не торопясь движутся в селение, они чувствуют себя в своей стихии. Сама природа, освещающая им путь лучом солнца, вышедшего из-за облаков, как будто при-

ветствует их образ жизни. Живописное полотно «Монголия» передает суровый климат и непреходящий образ жизни людей. На картине изображена скудная растительность, которая, тем не менее, не умаляет величественный образ природы. На дальнем плане виднеются юрты, к которым ведет горная дорога. В этой работе, как и в других подобного плана, ощущается та же гармоничная взаимосвязь человека и природы. На картине «Свидетельница веков» изображена огромная старая лиственница, она смотрится так же монументально и величественно как горы на дальнем плане. Вдалеке виднеется деревня. Эта лиственница пришла из детства художника и навеки запечатлелась на холсте и в памяти автора. «Дети боялись подойти к ней поближе: она казалась им могучим живым существом с мощными руками-ветвями и многочисленными глазами в местах опавших сучков. Ей было, наверное, около пятисот лет» [3, с. 6].

«Пейзажи Чукуева – это не лирический мотив, не индивидуальный взгляд на мир, а наследование выработанного родовым сознанием отношения к природе. В нем – постижение самого сущного, что не сразу постигает глаз..., но что отличает Алтай от других ландшафтов земли и за что алтайцы так боготворят свою родину. Художник погружает нас в тайны скрытой, невидимой жизни природы, где все так естественно, реально и в то же время полно языческого откровения» [3, с. 10 – 11].

В пейзажах с жанровыми мотивами В.П. Чукуев изображает не просто могущественную и прекрасную природу Алтая, он ее мифологизирует, звучностью света и цвета художник отражает природу как божественное творение, наделяя ее душой, как живой организм. Человек в работах художника непреходящий, прибывает в гармонии с природой и приклоняется перед ее могуществом.

Библиографический список

1. Чукуев, В. Живопись. – Горно-Алтайск: «Ак-Чечек», 2003.
 2. 10 лет Союзу художников Республики Алтай 1988 – 1998 (юбилейный буклет) / С. Дыков, А. Укачин, В. Хромов, А. Эдоков. – Горно-Алтайск, 1998.
 3. Владимир Чукуев: живопись графика: альбом. - Горно-Алтайск: «Ак-Чечек», 2005.
 4. Гребенникова, Н.С. Эстетика и поэтика природы в живописи В. Чукуева // Природные условия, история и культура Западной Монголии и сопредельных регионов: материалы 8 междунар. конф. – Горно-Алтайск, 2007. – Т.1.
- Статья поступила в редакцию 30.12.09

УДК 371:351.851

С.А. Дроздова, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: sad88@mail.ru

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РЕФЛЕКСИИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ ТАМОЖЕННЫХ ОРГАНОВ

В работе представлены результаты экспериментального исследования, направленного на изучение структуры рефлексии личности сотрудников таможенных органов. Разработанная и экспериментально подтвержденная структурно-функциональная модель рефлексии включает в себя содержательный, функциональный и операциональный уровни, каждый из которых отличается специфическим психологическим содержанием. В статье анализируются социально-психологические факторы, определяющие особенности каждого уровня рефлексии испытуемых.

Ключевые слова: структурно-функциональная модель рефлексии, операциональный уровень рефлексии, функциональный уровень рефлексии, содержательный уровень рефлексии, социально-психологические факторы, влияющие на особенности развития рефлексии сотрудников таможенных органов.

В отечественной и зарубежной психологии феномен рефлексии личности выступает как сложный, многозначный предмет теоретического и экспериментального анализа.

В контексте изучения механизмов теоретического мышления ведутся исследования интеллектуального аспекта рефлексии (Л.Ф. Берцман, Л.Л. Гурова, А.З. Зак). В данном случае рефлексия описывается как набор мыслительных средств, с помощью которых осуществляется рефлексивное освоение деятельности. С.Ю. Степанов, анализируя метакогнитивский подход к изучению рефлексии, пишет, что в рамках данного подхода психические процессы, управляющие переработкой информации, отождествляются с иерархически организованной рефлексивной регуляцией познавательной активно-

сти [1]. Интеллектуальная рефлексия направлена на осмысление совершаемого субъектом движения в содержании проблемной ситуации и на организацию действий, преобразующих элементы этого содержания [2]. В.В. Давыдов указывает, что основным компонентом теоретического мышления является рефлексия, которая включает в себя умения выделять, анализировать, соотносить с предметной ситуацией свои собственные способы деятельности [3].

В исследованиях кооперативных форм деятельности и опосредующих их процессов общения рефлексия рассматривается как важнейший регулятор, позволяющий проектировать коллективную деятельность с учетом необходимости координации профессиональных позиций и групповых ролей

субъектов (Н.Г. Алексеева, В.В. Рубцова, А.А. Тюкова, Г.П. Щедровицкий).

В большинстве социально-психологических исследований акцентируются описание коммуникативного аспекта рефлексии, которая понимается как существенная составляющая развитого общения и межличностного восприятия (И.Е. Берлянд, Н.И. Гуткина, А.В. Петровский).

Ключевым моментом в развитии рефлексии является усвоение иной, отличной от собственной позиции, которое происходит в условиях совместного осуществления деятельности, организованной в форме кооперации, управления действиями другого (Е.В. Бодрова, Р.Я. Газман, В.В. Рубцов). В этом аспекте рефлексия трактуется как «специфическое качество познания человека человеком», как осознание действующим индивидом кого, как он воспринимается партнером по общению (А.А. Бодалев).

Механизмы рефлексии обуславливают развитие самосознания личности. Н.И. Гуткина, Е.Р. Новикова, А.Б. Холмогорова рассматривают рефлексия как механизм дифференциации различных подструктур Я (физическое Я, социальное Я, культурное Я и т.д.), а также как механизм интеграции Я в единую целостность.

А.С. Шаров определяет рефлексия как базовый механизм самоорганизации личности. Именно рефлексия, обращая психическую активность личности на нее саму, позволяет определить источник активности, критерии для оценки эффективности действий, а также связать и организовать границы психики в единое целое [4]. Рефлексия является механизмом протраивания ценностно-смысловой сферы личности, включающей в себя потребности, мотивы, смыслы и ценности, которые являются исходной мерой для оценки человеком собственной линии жизни [4].

Т.Т. Рыбакова, описывая функции рефлексии, особое внимание концентрирует на прецедентах самопознания и самоанализа в ситуациях выбора, разрешения экзистенциальных вопросов, обновлении представлений личности к себе, ее движениях к субъектности [5].

В отечественных психологических исследованиях рассматриваются содержательные аспекты различных форм рефлексии. В качестве критериев для классификации форм и видов рефлексии используются следующие:

1) Временной критерий, в соответствии с которым выделяются ретроспективная, интроспективная, проспективная рефлексия [6; 7].

2) Способ решения задачи, который позволяет выделить продуктивную и репродуктивную рефлексия [7].

3) Область проявления, в соответствии с которой рассматривается логическая рефлексия и личностная рефлексия (А.З. Зак, Л.К. Максимова, И.Н. Семенов).

4) По направленности выделяется когнитивная (внутренне-направленная) и регулятивная (внешне-направленная) рефлексия [6].

Таким образом, рефлексия рассматривается в различных контекстах, нашедших отражение в научных исследованиях различного плана.

Вместе с тем, необходимо отметить, что общепсихологической структурной модели рефлексии, включающей в себя различные механизмы рефлексии, в изученной отечественной литературе не представлено. В связи с этим поставлена экспериментальная задача, связанная с необходимостью разработать структурно-функциональную модель рефлексии, включающую в себя разные уровни рефлексии личности.

Интегрируя различные подходы к понятию рефлексии, мы рассматриваем ее как операционализированную способность субъекта к осознанию собственных психических процессов, свойств и состояний в причинно-следственном и пространственно-временном континууме. С помощью рефлексии личность реализует следующие функции:

- анализ ресурсов и формирование жизненных целей (мотивационно-целевая функция);
- анализ эмоциональных состояний, формирование самооценки (эмотивно-оценочная функция);

- планирование, контроль и анализ деятельности (регулятивная функция).

Рефлексия включает в себя личностный, социальный, профессиональный и культурный компонент. Личностный компонент рефлексии мы рассматриваем как способность личности осознать собственные Я-образы и интегрировать их в целостную структуру Я. Социальный компонент представляет собой способность субъекта к осознанию себя в межличностных контактах, пониманию себя с позиций партнера по общению. Профессиональный компонент рефлексии представляет собой мысле-деятельностный и чувственно-переживаемый процесс осознания субъектом себя в выбранной профессиональной деятельности, соотнесение возможностей своего «Я» с тем, чего требует профессия; в том числе - с существующими о ней представлениями. Культурная рефлексия понимается как состояние индивидуального сознания, направленное на переосмысление состоявшихся культурных актов и своего культурного опыта в поисках новых путей личностного развития.

Исходя из современных подходов к понятию и содержанию рефлексии, был осуществлен подбор тестовых методик, позволяющих изучить психологическое содержание отдельных уровней рефлексии.

Описанная батарея тестов использовалась для обследования выборки из 120 человек – сотрудников таможенных органов. Общая характеристика обследованных респондентов по основным социально-демографическим параметрам представлена в таблице 2.

Таким образом, в экспериментальную группу были включены респонденты различных возрастных категорий; как мужчины, так и женщины; занимающие в таможенных органах должности различного уровня, и имеющие разный стаж работы. Гетерогенность выборки позволила выявить социально-психологические факторы, которые влияют на уровень развития рефлексии в группе.

Рассмотрим особенности выделенных уровней рефлексии в обследованной выборке.

Под операциональным уровнем рефлексии мы понимаем особую психическую деятельность, направленную на познание субъектом собственных целей, установок, потребностей с помощью целого ряда мыслительных операций. Этот уровень обеспечивает реализацию базовых функций рефлексии с помощью моделирования способов решений проблемы, формулирования гипотез, их проверки, оценки хода и результатов своей деятельности и актов коммуникации.

Таблица 1
Методы диагностики психологического содержания уровней структурно-функциональной модели рефлексии

Диагностируемый феномен	Диагностический инструмент	Эмпирические референцы	Статистические процедуры
Операциональный уровень	Опросник Д. Эверсона Методика Шарова «Рефлексия человека в жизнедеятельности»	Выявление метакогнитивности личности и таких операций, как стратегия, планирование, самопроверка. Выявление рефлексивных качеств: простроенность, осмысленность, организованность	Вычисление средних арифметических значений и подсчет количества испытуемых, имеющих низкий, средний и высокий уровень развития операций рефлексии.
Функциональный уровень			

- мотивационно-целевой	Методика Карпова-Пономаревой «Определение индивидуальной меры рефлексивности» Методика изучения смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева	Временная направленность личности: ретроспективная рефлексия, рефлексия настоящего, проспективная рефлексия. Выявление целей в жизни, результативность жизни.	Вычисление средних арифметических значений и подсчет количества испытуемых, имеющих низкий, средний и высокий уровень развития видов рефлексии.
- эмотивно-оценочный	Методика изучения смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева Тест «Кто Я» Куна-Макпартленда	Выявление результатов по шкале «эмоциональной насыщенности жизни» Количество ответов, связанных с эмоциональной самооценкой личности	Вычисление средних арифметических значений и подсчет количества испытуемых, имеющих низкий, средний и высокий уровень по шкале «эмоциональная насыщенность жизни».
- регулятивный	Методика изучения смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева Малкина-Пых	Выявление показателей локуса контроля «Я» и «Жизнь» Самоконтроль	Вычисление средних арифметических значений и подсчет количества испытуемых, имеющих низкий, средний и высокий уровень локуса контроля и самоконтроля.
<i>Содержательный уровень</i>			
- личностная рефлексия	Методика Шарова «Рефлексия человека в жизнедеятельности» Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М.Гранта	Выявление регулятивных тенденций: самопростроенность, самоутверждение и самореализация. Выявление уровня саморефлексии	Вычисление средних арифметических значений и подсчет количества испытуемых, имеющих низкий, средний и

			высокий уровень саморефлексии, а также базовых регулятивных тенденций.
- социальная рефлексия	Методика Шарова «Рефлексия человека в жизнедеятельности»	Выявление уровня социальной рефлексии	Вычисление средних арифметических значений и подсчет количества испытуемых, имеющих низкий, средний и высокий уровень социорефлексии, культурной и профессиональной рефлексии.
- культурная рефлексия	Методика Шарова «Рефлексия человека в жизнедеятельности»	Выявление уровня культурной рефлексии	
- профессиональная рефлексия	Тест «Кто Я» Куна-Макпартленда	Количество ответов, связанных с профессионально-ролевой позицией	

Таблица 2
Социально-психологические характеристики выборки

Социально-психологическая характеристика	Общее количество	Количество в %
Возраст обследованных:		
- категория до 30 лет	38	31,7%
- категория от 31 до 40 лет	42	35%
- категория более 41 года	40	33,3%
Пол работника:		
- мужчины	48	40%
- женщины	72	60%
Национальность работника:		
- бурят	20	16,7%
- чуваш	8	6,7%
- русский	92	76,6%
Статус работника в организации		
- сотрудник	29	24,2%
- гос. служащий	74	61,6%
- работник	17	14,2%
Стаж работы в таможне:		
- до 1 года	14	11,6%
- от 1 до 5 лет	29	24,2%
- более 5 лет	77	64,2%
Место расположения таможни		
- центральная таможня	86	71,7%
- периферийная таможня	34	28,3%

Таблица 3

Характеристики операционального уровня рефлексии испытуемых

Шкала теста	Ср. значение по шкале	Уровень выраженности (%)		
		Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
Стратегия	12,9±4,2	56,6%	31,7%	11,7%
Планирование	13,1±3,5	49,2%	36,7%	14,2%
Самопроверка	12,4±3,9	60%	25,8%	14,2%
Простроенность	110,2±23,8	53,3%	30,8%	15,8%
Осмысленность	152,9±32,3	31,7%	47,5%	20,8%
Организованность	134,7±39,7	34,2%	53,3%	12,5%

В целом можно сделать вывод, что операции рефлексии и рефлексивные качества респондентов в группе развиты на уровне ниже среднего. Большая часть респондентов не умеют решать поставленные перед ними задачи с учетом будущей ситуации в контексте внешнего и внутреннего мира, редко занимаются планированием своих действий и событий собственной жизни в средней и долгосрочной перспективе, не имеют простроенных карьерных и жизненных линий. На среднем уровне находятся качества осмысленности и организованности, что говорит о способности большей части респондентов к организации своей деятельности в настоящем и

наличии стремления к осознанию, обдумыванию своего личного опыта, своих будущих действий, а также их социального контекста. Таким образом, операциональный уровень рефлексии у респондентов не может рассматриваться как действующий инструмент развития личности.

Исходя из теоретико-методологических подходов отечественных исследователей (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Анцыферова, В.П. Зинченко), описаны три базовые функции рефлексии – мотивационно-целевая, эмотивно-оценочная и регулятивная, содержание которых представлено в таблице 4.

Таблица 4

Характеристики функционального уровня рефлексии в группе

Содержание функции	Ср. значение по шкале	Уровень выраженности (%)		
		Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
Мотивационно-целевая функция:				
- ретроспективная рефлексия	38±5,65	32,5%	41,7%	25,8%
- рефлексия настоящего	34±6,4	35,8%	31,7%	32,5%
- проспективная рефлексия	37±5	28,3%	38,4%	33,3%
- цели в жизни	33±4,8	36,7%	22,5%	40,8%
- результативность жизни	21±4,2	35,8%	25,8%	38,4%
Эмотивно-оценочная функция:				
- эмоц. насыщенность жизни	26±5,2	41,7%	40,8%	17,5%
- эмоциональная самооценка (виды валентности)	-	Негативная: 40%	Нейтральная: 43,3%	Позитивная: 16,7%
Регулятивная функция:				
- локус контроля «Я»	12±3,2	31,7%	45%	23,3%
- локус контроля «жизнь»	21±4,8	39,2%	42,5%	18,3%
- самоконтроль	17,1±2,9	31,7%	42,5%	25,8%

Анализ функционального уровня модели рефлексии показал, что содержательное наполнение каждой функции имеет свои особенности:

1) мотивационно-целевая функция включает в себя:

- временной аспект рефлексивной направленности, который в группе имеет преимущественную устремленность в прошлое. Менее всего у респондентов сформирована рефлексия настоящего, но именно по этому показателю в группе наблюдается наибольший разрыв значений, что свидетельствует о том, что одинаковое количество обследованных имеют как низкие, так и высокие результаты. Также необходимо отметить, что полученные значения по всем временным ориентациям находятся на среднем уровне развития, что обуславливает невыраженную способность респондентов осознавать причины и следствия своих поступков и действий других людей, планировать и организовывать конкретные действия по достижению личностно-значимых целей;

- целеполагание и осознание результативности действий по достижению поставленных целей. Сравнение полученных данных по целеполаганию и результативности показывает, что у респондентов присутствуют жизненные цели, устремленные в будущее, наряду с низкой оценкой прошлого опыта. Сочетая

эти данные со средним уровнем проспективной рефлексии, можно предположить, что данные цели не имеют реальной поддержки в настоящем и четко оформленного плана по их достижению в будущем. В свою очередь, низкая результативность жизни в совокупности с низкой ретроспективной рефлексией у части обследованных свидетельствует не только о низкой продуктивности и неосмысленности прожитой части жизни, но и о том, у человека отсутствует способность находить смысл в прошлом опыте и наделять им настоящее и будущее;

2) эмотивно-оценочная функция включает в себя:

- эмоциональную насыщенность жизни, которая у большинства респондентов находится на среднем и низком уровне выраженности. Это свидетельствует о том, что значительная часть обследованных не удовлетворены ситуацией здесь и сейчас, не заинтересованы в тех событиях, которые происходят в настоящем, эмоционально не включены в собственный жизненный опыт;

- эмоциональную самооценку (тип валентности), которая указывает на эмоционально-оценочный тон идентификационных характеристик. При негативной оценке, которая свойственна 40% обследованной выборки, преобладают отрицатель-

ные категории при описании собственной идентичности. Это указывает на проблемы, связанные с неприятием себя, низкой самооценкой. Более 40% респондентов демонстрируют нейтральную валентность, которая свидетельствует о том, что при самоописании испытуемые ярко не проявляли никакого эмоционального тона, используя формальное перечисление социальных ролей. Обе валентности характеризуют неадаптивное состояние идентичности и связаны с высокой тревожностью, неуверенностью, депрессивностью и другими неблагоприятными эмоциональными состояниями. Таким образом, большая часть респондентов нуждаются в оптимизации эмоционально-оценочной функции рефлексии.

3) регулятивная функция включает в себя:

- locus контроля «Я» и locus контроля «жизнь». Результаты по обоим шкалам в группе находятся на уровне ниже среднего, что свидетельствует о невыраженных способностях большинства респондентов контролировать события собственной жизни, осуществлять свободный выбор и планировать собственное будущее;

- самоконтроль у большинства испытуемых находится на среднем и низком уровне развития. Испытуемые редко видят возможности влияния на собственные действия, особенно в том случае, если эти действия предполагают высокую степень ответственности и влияют на будущий ход событий.

Таким образом, по результатам данного этапа исследования сделан вывод, что ни одна из выделенных функций рефлексии у испытуемых не реализуется в полном объеме. Это не позволяет респондентам прославить линии своего развития, объективно оценивать прошлый опыт, и на его основе формировать жизненные цели. Дисфункции на этом уровне также обуславливают неадекватную самооценку респондентов, развитие неблагоприятных функциональных состояний. Кроме того, недостаточность регулятивной функции не позволяет испытуемым брать на себя ответственность за имеющиеся проблемы и использовать механизмы сознательного контроля для их устранения.

Третий уровень в предлагаемой нами модели рефлексии обозначен как содержательный. В данном случае процессы рефлексии направлены на конкретные аспекты жизни и деятельности личности. Основываясь на исследованиях современных западных и отечественных авторов (И.М. Войтик, С.Ю. Слободчиков, А.В. Петровский, С.Ю. Степанов, В.В. Столин, Т.Т. Рыбакова), мы выделили следующие виды рефлексии, задающие направленные рефлексивных процессов: личностная, социальная, культурная и профессиональная рефлексии [8; 9]. В данном случае рефлексия рассматривается в феноменологическом аспекте.

В таблице 5 представлены особенности содержательного уровня рефлексии у респондентов.

Таблица 5

Характеристики содержательного уровня рефлексии в группе

Виды рефлексии	Ср. значение по шкале	Уровень выраженности (%)		
		Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
Личностная рефлексия				
- уровень саморефлексии	24,7±5,9	56,7%	36,6%	6,7%
Социальная рефлексия				
- уровень социорефлексии	36,8±4,6	49,2%	39,2%	11,6%
Культурная рефлексия				
- уровень культурной рефлексии	52,7±19,8	40,8%	42,5%	16,7%
Профессиональная рефлексия				
- уровень профессиональной рефлексии	2	61,7%	31,6%	6,7%

В процессе анализа содержательного уровня рефлексии выявлены следующие особенности: наиболее низкий уровень развития наблюдается в отношении личностной рефлексии (саморефлексии): респондентам не свойственна четкая структура личности с осознанием мотивов, потребностей и действий, направленных на их удовлетворение. Это обуславливает низкие способности респондентов к самопознанию и рефлексии собственного внутреннего мира.

Также на низком уровне развития находится профессиональная рефлексия – в общей Я-концепции представления о себе как о профессионале, представителе определенной профессии, крайне редко встречаются при обозначении респондентами собственных социальных ролей. Таким образом, у большинства участников экспериментальной группы слабо выражена способность выстраивать профессиональные перспективы, осознавать значимость деловых взаимоотношений и профессиональных ролей.

Более развитыми у опрошенных оказались социальная и культурная рефлексия. Вместе с тем, полученные значения относятся к среднему и низкому уровню выраженности. Респонденты обладают средними способностями в понимании других людей и умении прогнозировать и интерпретировать реакции окружающих. Участники эксперимента не всегда отдают себе отчет в причинах и следствиях происходящих вокруг них событий, не в полной мере владеют механизмами объективной интерпретации.

Итак, в представленной структурно-функциональной трехуровневой модели рефлексия рассматривается нами в трех базовых аспектах – как процесс (операциональный уровень), как функция (функциональный уровень) и как феномен, связанный с содержанием и направленностью рефлексии (содержательный уровень). Основываясь на результатах проведенного исследования, разработаем трехуровневую модель рефлексии (рис. 1).

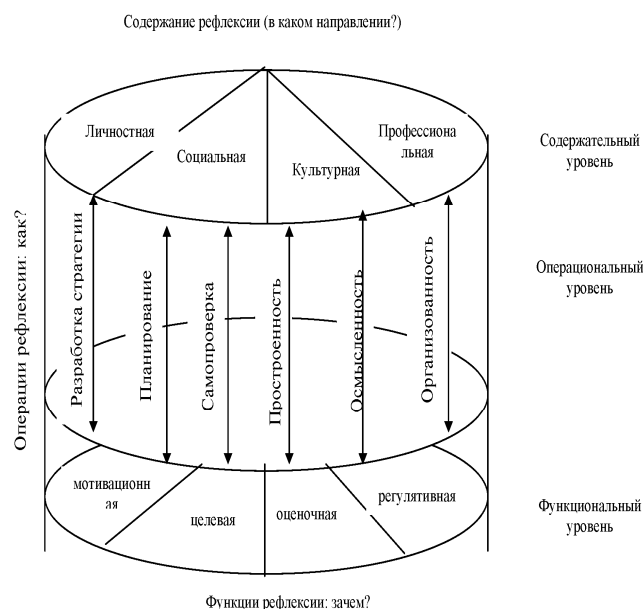


Рис. 1 Структурно-функциональная модель рефлексии

Таким образом, в результате экспериментального исследования разработана структурно-функциональная модель рефлексии, включающую в себя три основополагающих уровня:

- операциональный уровень описывает рефлексии как процесс, осуществляемый с помощью конкретных рефлексивных качеств и операций. Имеется в виду репертуар инстру-

ментов мышления, который человек использует при анализе собственных потребностей, мотивов, поведения;

- функциональный уровень включает в себя три функции рефлексии – мотивационно-целевую, эмотивно-оценочную и регулятивную. Мотивационно-целевая функция связана с осознанием личностью мотивов и целей своей деятельности и конкретных ее актов; эмотивно-оценочная функция нацелена на формирование самооценки и оценки личностью своих действий; саморегуляция и самоконтроль формируются с помощью регулятивной функции рефлексии. В совокупности выделенные функции позволяют планировать и осуществлять различные виды деятельности, давая этому соответствующую оценку;

- содержательный уровень отражает направленность процессов рефлексии на конкретные стороны деятельности – социум, профессию, культуру, самого себя. В данном случае рефлексия рассматривается в феноменологическом аспекте.

Исследование показало, что все три уровня рефлексии у большей части респондентов развиты в недостаточной степени и нуждаются в целенаправленной психологической коррекции.

Одна из задач экспериментального исследования связана с выявлением факторов, влияющих на развитие выделенных уровней рефлексии в группе обследованных.

Результаты испытуемых сгруппированы по следующим группам факторов:

- 1) территориальная диспозиция таможенных органов – центральный таможенный орган или периферийный таможенный орган (две экспериментальных группы);

- 2) стаж работы в таможенных органах – до одного года; от одного года до пяти лет; от пяти лет и более (три экспериментальные группы);

- 3) должностной статус – сотрудник, государственный служащий, работник (три экспериментальных группы);

- 4) национальность испытуемого – русский, бурят, чуваш (три экспериментальные группы);

- 5) пол испытуемых – мужской или женский (две экспериментальных группы).

Рассмотрим особенности каждого уровня рефлексии в группах в зависимости от выделенных факторов. Различия изучались с помощью критерия хи-квадрат, предназначенного для сравнения двух экспериментальных распределений, а также с помощью Н-критерия Крускала-Уоллиса, определяющего различия по степени выраженности признака в трех и более несвязанных выборках.

В процессе исследования выделены основные факторы, влияющие на психологическое содержание каждого уровня рефлексии в обследованной выборке:

- 1) Анализ результатов исследования зависимости операционального уровня рефлексии от вышеуказанных факторов выявил следующие закономерности:

- территориальная диспозиция таможенного органа не является значимым фактором, определяющим уровень развития рефлексивных операций (как вида деятельности);

- чем больше стаж работы респондентов в таможенных органах, тем более развиты такие операции, как стратегия, планирование, организованность и самопроверка. Таким образом, профессиональная деятельность может рассматриваться как значимый фактор, влияющий на особенности операционального уровня рефлексии;

- наиболее высокие результаты по операциям осмысленности и организованности получены в группе государственных служащих. В эту категорию включены лица, занимающие наиболее ответственные должности в таможенных органах, требующие высоких профессиональных качеств и таких личностных компетенций, как осознанный подход к решению профессиональных проблем, умение использовать в этом процессе инструментальные знания из различных областей науки и практики, умение организовать не только собственную деятельность, но и деятельность подчиненных;

- национальные особенности личности также оказывают значимое влияние на характеристики операционального уровня

рефлексии. Испытуемые бурятской национальности имеют более высокий уровень развития таких операций, как планирование и простроенность. В национальных таможенных подразделениях бурятской национальности во многих случаях ориентированы на карьерный рост, планируют свои действия, связанные с продвижением по службе, прорабатывают свои действия для достижения поставленных целей. Опрошенные чувашской национальности – это наиболее организованная нация, умеющая в короткий период сосредоточить имеющиеся ресурсы для решения проблемы и организовать сам процесс выполнения задачи. Принимавшие участие в эксперименте представители русской национальности отличаются развитой осмысленностью происходящих процессов во внешнем и внутреннем мире, при отсутствии деятельного начала, позволяющего трансформировать результаты осознания в некие реальные изменения, конкретные действия;

- пол работника также определяет некоторые особенности операционального уровня: по результатам исследования мужчины более ориентированы на стратегические решения, которые принимают достаточно осмысленно. Эти операции преобладают над остальными и более выражены по сравнению с испытуемыми женской выборки. У респондентов женского пола преобладают операции планирования и организованности, что определяет данную группу как более склонную к решению тактических задач, возникающих в ситуации «здесь и сейчас»;

- выявлено влияние возраста испытуемых на особенности операционального уровня рефлексии: чем старше респонденты, тем более у них развиты операции по выработке стратегии, планированию и организации деятельности.

- 2) Анализ зависимости функционального уровня рефлексии от выделенных групп факторов выявил следующие закономерности:

- территориальная диспозиция таможенного органа влияет на такие психологические составляющие мотивационно-целевой функции, как цели в жизни и результативность в жизни. Работа в центральной таможне по сравнению с периферической позволяет сотрудникам чувствовать себя более продуктивными и перспективными;

- чем больше стаж работы в таможенных органах, тем более выражены у обследованных ретроспективная рефлексия и результативность жизни. Обе составляющие относятся к мотивационно-целевой функции рефлексии. На уровне тенденций можно отметить, что сотрудники со стажем работы от 3 до 5 лет наиболее ориентированы на постановку долгосрочных жизненных целей, в то время, как работники со стажем до 1 года испытывают наибольшую удовлетворенность и эмоциональную насыщенность жизни;

- чем выше профессиональный статус работника в организации, тем более сформированы у него жизненные цели и тем чаще он испытывает удовлетворенность прошлым опытом и своими достижениями. Также на уровне тенденций по среднему арифметическому можно отметить влияние данного фактора на регулятивную функцию – чем выше должность работника в организации, тем более развит контроль над собственной жизнью и внешними событиями;

- национальные особенности и половая принадлежность не оказывают значимого влияния на составляющие функционального уровня рефлексии;

- с увеличением возраста возрастает выраженность ретроспективной рефлексии опрошенных. В возрастной группе до 30 лет установлена более выраженная эмоциональная насыщенность жизнью. На уровне тенденций по среднему арифметическому можно отметить, что фактор возраста влияет на регулятивную функцию – чем старше возраст, тем более высокие результаты были получены по шкалам «локус контроля Я» и «локус контроля жизнь».

- 3) Анализ результатов исследования зависимости содержательного уровня рефлексии от выделенных факторов выявил следующие закономерности:

- характеристики личностной рефлексии зависят от таких факторов, как стаж работы в организации, определяющий

уровень самореализации; статуса работника, который влияет на уровень самопротестности (способность личности ставить задачи и достигать их в будущем или формировать цели и предпринимать действия для их достижения), самоутверждения и самореализации; а также возраста работников: в возрастной категории от 31 до 40 респонденты демонстрируют более целостные представления о себе, нежели представители в других возрастных группах. Самореализация в этом возрасте также достигает своего пикового уровня (по расчетам средних арифметических в различных возрастных группах);

- на уровень социальной и культурной рефлексии не оказывают влияния выделенные факторы;

- уровень профессиональной рефлексии зависит от стажа и профессионального статуса респондента в организации: чем более ответственную должность он занимает и чем дольше трудится в таможенном органе, тем более значимой сферой для него является профессиональная деятельность.

Необходимо отметить, что по результатам математического анализа выявлена связь уровня развития общей рефлексии с двумя факторами: стажем работы обследованных специалистов и их возрастом. Данные критерии являются связанными – как правило, большой стаж работы в организации соответствует зрелому возрасту респондентов.

Таким образом, по результатам исследования установлено, что на психологическое содержание операционального уровня рефлексии наибольшее влияние оказывает следующий комплекс социально-психологических факторов – стаж работы, статус в организации, национальность, пол и возраст респондентов. Таким образом, опыт респондентов, в т.ч. профессиональная деятельность, оказывает значимое влияние на операции рефлексии и рефлексивные качества обследованных. Психологическое содержание функционального уровня рефлексии также во многом определяется такими характеристиками, как, как стаж работы, статус, возраст. Вместе с этим, особое значение имеет территориальная диспозиция таможенного органа, определяющая возможности профессионального роста сотрудников. Социальная и культурная рефлексия на содержательном уровне модели не зависят от выделенных факторов, тогда как личностная и профессиональная рефлексия

связаны с такими факторами, как стаж, статус и возраст респондентов.

В целом можно отметить, что наиболее значимыми факторами, влияющими на уровень развития рефлексии, является возраст респондентов, стаж работы в таможенных органах и занимаемая в организации должность. Длительная профессиональная деятельность вместе с богатым жизненным опытом определяет аналитическую позицию личности в отношении собственного прошлого, возможности прогнозировать будущие события, осмысленно организовывать собственные действия, направленные на достижение поставленных целей и т.д.

Итак, по результатам экспериментального исследования, направленного на системное изучение феномена рефлексии, сделан вывод о наличии трех уровней в содержании структурно-функциональной модели рефлексии. На операциональном уровне рефлексия рассматривается как процесс, отвечающий за способности человека к мониторингу, контролю и оценке собственных действий, разворачивающихся во внешнем и внутреннем плане. С помощью данных операций рефлексия осуществляет важнейшие функции, в числе которых мы выделяем мотивационно-целевую, регулятивную и эмотивно-оценочную, которые связаны с осознанием личностных мотивов, постановкой жизненных целей, самооценкой и саморегуляцией (функциональный уровень рефлексии). Реализация данных функций разворачивается в ретро-, интро- и проспективном плане, и в феноменологическом аспекте связана с личностным, социальным, профессиональным и культурным развитием конкретного человека (содержательный уровень рефлексии).

Психологическое содержание каждого уровня рефлексии обусловлено рядом личностных и социальных факторов, наиболее важными из которых являются возраст человека, стаж работы и занимаемая в организации должность.

Таким образом, разработанная нами теоретико-экспериментальная структурно-функциональная модель рефлексии в совокупности с влияющими на ее психологическое содержание факторами позволяет осуществлять дифференцированное воздействие на становление рефлексии, с учетом индивидуальных личностных качеств.

Библиографический список

1. Степанов, С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М., 2000.
2. Семенов, И.Н. Психологическая модель интеллектуально-рефлексивного механизма решения творческих задач // Мысли о мыслях. – Новосибирск, 1995. – Т.1: Ч.1.
3. Давыдов, В.В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей // Вопросы психологии. – 1990. - № 3.
4. Шаров, А.С. Жизненный кризис в развитии личности. – Омск, 2005.
5. Рыбакова, Т. Т. Рефлексия как механизм развития компетентного специалиста. – Хабаровск, 2006.
6. Карпов, А. В. Психология метакогнитивных процессов / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М., 2005.
7. Ладенко, И.С. О роли рефлексии в самоорганизации рефлексивных систем // Alma Mater. – 1991. - № 6.
8. Войтик, И.М. Оценка и развитие рефлексивного мышления / И.М. Войтик, И.Н. Семенов. – Новосибирск, 2001.
9. Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, - М., 2000.

Статья поступила в редакцию 29.12.09

УДК 821.161.1

А.Н. Симонова, аспирант УрГУ, г. Екатеринбург, E-mail: simonova_an@mail.ru

ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ В ПРОЗЕ А. КАБАКОВА

Работа посвящена исследованию явления филологической рефлексии в творчестве одного из наиболее обстоятельных современных прозаиков – Александра Кабакова – и выявлению таких черт его творческой индивидуальности, как интертекстуальность, синтез писательского и критического опыта и следование традиции.

Ключевые слова: филологическая рефлексия, автор, герой, читатель, интертекстуальность, литературная традиция.

Александр Кабаков, присутствующий в поле современной литературы более сорока лет, – один из немногих авторов, ныне имеющих статус серьезного писателя, наследующего традицию русской классической литературы. В прозе А. Кабакова с особой силой являет себя рефлексия относительно литературного опыта предшествующих столетий, предпола-

гающая не просто «игру» с классическими текстами, которую демонстрируют авторы постмодернистского толка, но глубинные связи с традициями литературы. Подобные связи находят свое выражение в особенностях организации самого текста и взаимоотношений автора, героя и читателя, и, прежде всего, в своеобразии творческой установки автора.

А. Кабаков следует традиции, характерной для отечественной классики, в рамках которой писатель является не только литературным автором, но также выступает как профессиональный филолог и критик. Однако если в творческом наследии классиков XIX–XX столетий (от Н. Карамзина до И. Бродского) очевидно разделение на художественные произведения и литературно-критическую работу, то А. Кабаков намеренно синтезирует в своей прозе опыт писателя, эссеиста и критика.

Ю. Лотман пишет, что само слово ««текст»» включает в себя этимологию переплетения... Представление о тексте как о единообразно организованном смысловом пространстве дополняется ссылкой на вторжение разнообразных «случайных» элементов из других текстов. Они вступают в непредсказуемую игру с основными структурами и резко увеличивают непредсказуемость дальнейшего развития» [1, с. 72]. «Рассматривая тот или иной текст, можно «обнаружить в нем сложную иерархию кодирующих структур, а современник, погруженный в эту систему, склонен свести все к этой единой структуре. Поэтому оказывается возможным то, что разные социально-исторические коллективы создают или переосмысливают тексты, выбирая из сложного набора структурных возможностей то, что соответствует их моделям мира» [1, с. 400].

Филологическая рефлексия, в значительной степени оказывающая влияние на построение текста Кабакова, предполагает позицию автора одновременно как литературоведа, подвергающего анализу предшествующий литературный опыт, и как писателя, который, храня в памяти этот литературный опыт и продолжая традицию, создает свой текст в интертекстовом пространстве.

Литература, становясь предметом рефлексии, входит в текст А. Кабакова и формирует особый мир, существующий параллельно с миром повседневности. При этом литературное наследие предшествующих столетий подвергается осмыслению со стороны и самого автора, и героев его произведений. Рецептивная проза А. Кабакова, герой которой не просто читающий, но осознающий значение литературы, особым образом акцентирует проблему многообразия типов взаимоотношений в системе «автор – герой – читатель».

Писатель, создавая героя, вписанного в широкий литературный и социально-исторический контекст, обнажает его литературные и внелитературные истоки, одновременно подвергая анализу чужого героя.

Герой прозы Кабакова инстинктивно, подсознательно стремится быть хранителем памяти о своем времени и литературе, для него характерна рефлексия и своеобразное рубежное существование в пространстве повседневной жизни и мировой литературы. Он стремится восстановить в своей памяти культурную связь эпох: «Где это написано, а, мужики? „Крепка, как смерть, любовь...“ За любовь, мужики... Но он был пьян, и спал, и не помнил, откуда эти слова: „Большие воды не могут потушить любви, и реки не зальют ее. Если бы кто давал все презрения дома своего за любовь, то он был бы отвергнут с презрением“» [2, Т.1, с. 418].

При этом герой Кабакова – отнюдь не выдающаяся личность, а непримечательный, на первый взгляд, обычный человек. Прямо в тексте автор дает ему характеристику: «а герой – он и есть герой: эlegantный, нетрезвый, благородный, влюбленный и терзающийся, рефлектирующий, но бесстрашный, весь в твиде и страстях...» [2, Т.2, с. 291]. Вставая на позиции литературоведа, писатель анализирует своего героя, вплетая анализ в ткань произведения.

В результате отличительной чертой такого героя становится постоянная рефлексия относительно литературы и реалий сегодняшней жизни. Герой осмысливает природу своего происхождения, свои литературные истоки, те качества, которыми наделяет его автор. При этом они становятся на равные ступени: герой переходит от действия к рефлексии, а автор от созерцания происходящих событий к непосредственному в них участию.

Еще одним показательным, но уже отрицательно маркированным, предстает в тексте Кабакова «энергичный человек»

– персонаж, порожденный современностью и наделенный «сознательным незнанием», отсутствием памяти о культурном и литературном наследии. Проводя его уже знакомым читателю путем, автор выстраивает собственную концепцию истории. Опираясь на традицию понимания мира как библиотеки, А. Кабаков акцентирует проблему единства мирового текста путем формирования сдвига в образе персонажа. Автор в данном случае иронически обнажает его литературные источники: «А то еще был в Москве популярный молодой человек разносторонних способностей по имени Тимофей Болконский. Уж из каких он происходил Болконских, кто его знает, может, непосредственно из книги Л. Толстого, а возможно, и сам по себе, от папы, который тоже в свое время гремел, получал партийно-правительственные награды. Впрочем, папа, кажется, вообще был Балконский, от „балкона“...» [2, Т.4, с. 94].

В романе «Последний герой» главный герой предстает не только многоликим, то есть по воле автора имеющим несколько биографий, но и многогранным, вбирающим в себя черты сразу нескольких типов героев – от приемов (реальным и фантастическим), до художественного метода (романтического и реалистического) и пафоса (сентиментальным и ироническим, героем №1 и одновременно последним героем). При этом он есть не собирательный образ, но наследующий черты каждого из обозначенных типов героев и проявляющий эти черты в различных ситуациях. Таким образом, происходит актуализация процесса проживания, творения жизни, поиски путей. Это наглядно демонстрирует типология героев: от «невозвращенца» к «выживленцу». Герой все больше приспосабливается к новым условиям жизни и становится обладателем культурного опыта, проходя путь от беглеца до хранителя памяти о своем поколении.

Отразить вариации взаимоотношений между героем и автором А. Кабакову позволяет использование многих из предложенных предшествующей литературой способов авторского присутствия. Создается впечатление, что писатель хорошо осведомлен в современных концепциях теории автора и героя. Так, совершенно по Бахтину и в соответствии с его теорией «автора-творца» [3, с. 17], автор в прозе Кабакова есть, прежде всего, творческая энергия, реализующаяся в художественном произведении, а авторская позиция – это позиция вневременности. Автор всегда обладает избытком видения, и этим большим, нежели его персонажи, знанием он показывает свою возможность проникнуть в сознание героя. Однако автор не может повлиять на судьбу героя, на его мысли и действия. Следовательно, ответственность за них ложится на самого героя: «неужели вы не понимаете, сказал Сочинитель, что я не имею влияния на них? Это они действуют, а не я. И он удивился, а сделать ничего не мог. А ведь не мне, согласитесь, чета, даже и говорить неловко... Они имеют самостоятельную волю, поймите! Вы должны понять...» [2, Т.1, с. 204]. Отсюда и происходит та позиция присутствия и одновременной вневременности автора в тексте.

В русле концепции Б. Успенского, который разделяет позицию автора, позицию рассказчика и позицию героя, предстает создаваемая А. Кабаковым система отношений между этими позициями. Персонажи в его прозе советуются, спорят с автором, прислушиваются к нему или же, наоборот, критикуют и упрекают. Автор же иногда занимает «отцовскую» позицию, жалея, ругая их, но желая им счастья. Интонация его всегда иронико-сентиментальная. Так, завершая рассказ «Два на три», он пишет: «Боже, как я люблю их всех, родных моих!

И прощелыгу, звездострадателя, пустозвона, призрака Ивана, прости его, Господи, Господи, и упокой, наконец, душу его,

и вечного зануду Кузнецова Илюшку, он как начнет ныть и жаловаться, так сразу хочется записаться в антисемиты...

и даже маршала Печко Ивана Устинович, царствие ему, коммунисту, Небесное, не злой был в принципе человек, хоть и вор» [2, Т.4, с. 266–267].

Схожие интонации видим в рассказе «Огонь небесный»: «Мы надеемся, что господь пошлет ему сил и времени дописать – иначе, действительно, не стоило лезть так высоко» [2, Т.4, с. 318]. С максимальной силой они звучат в финале «Последнего героя»: «Благодарю вас. Благодарю. Спаси вас Христос. Благодарю вас. Благодарю вас. Благодарю» [2, Т.2, с. 288].

В других случаях автор вступает в полемику с героем, ведет с ним переписку, разговаривает по телефону. К примеру, главный герой романа «Последний герой» пишет своему автору: «Милостивый государь! Обратиться с этим письмом к Вам меня вынудили обстоятельства, известные Вам столь же, если не более, как мне. Речь идет, нетрудно понять, о сочиняемом Вами сейчас романе, с первыми главами которого я, увы, познакомился в течение нескольких недель минувшего лета самым непосредственным образом...

Но Вы, почтенный Александр Абрамович, избрали иное.

Прежде всего, выше всякой меры увлеклись мистикой, сверхъестественным в немецком духе, всяческим суеверием, годным разве что для детских сказок и интересным лишь навечно оставшимся в недорослях читателям довольно известного романа драматурга Булгакова. Да коли бы получились хотя как у него!

Вот герой, Михаил Ионыч Шорников, я, то есть. Первое: чего это Вам в голову вошло, что у меня отчество Янович, от переделанного по-домашнему батюшкиного имени? Никогда такого не бывало, и в бумагах я записан Ионычем, и зовусь так, а ежели Вас, сударь, смутило совпадение с известным персонажем, то, смею уверить, мне это в самой высокой степени безразлично.

А за резкость – простите. Мы с Вами люди не чужие» [2, Т.2, с. 90-97].

Автор же отвечает на упрёки и иронию, как старому приятелю: «получил я твое письмо, прочитал, даже перечитал – и крыша у меня поехала. Сначала думал тебе просто позвонить, договориться посидеть где-нибудь, в цэдээле, например, там, между прочим, до сих пор и вкусно, и недорого сравнительно» – и завершает свое письмо иронически:

«Будь здоров.

Твой автор.

P.S. Между прочим, вот тебе еще для обвинения: эти письма, вставленные в текст – чистое литературное кокетство. А? Давай, обличай». [2, Т.2, с. 103-104].

В совершенном соответствии с суждением Б. Кормана, А.Кабаков «растворяет» автора в тексте, переплетая речь автора, повествователя и героев. Данный прием порождает проницаемость границ авторского сознания и сознания его персонажей, акцентирует видимость их разграничения в тексте Кабакова: «но тут все пошло наоборот: персонаж начал оказывать на автора такое влияние, что не только образ жизни, но и многие события стали совпадать: я заметил, что и стиль речи, выбранный мною для характеристики престарелого французского русского, упорно называемого самолетом, все больше становится и моим собственным стилем. В разговоре это было манерно, а на письме возникали проблемы, потому что не получалась моя излюбленная косвенно-прямая речь, когда повествование идет то словами одного героя, то другого, а то просто авторскими, – а теперь стало все сливаться» [2, Т.1, с. 35]. Переплетение речи автора, повествователя и героев порождает проницаемость границ авторского сознания и сознания его героев, акцентирует видимость их разграничения в тексте Кабакова. Поэтому часто предметом изображения становится сама рефлексия автора, главным образом, в произведениях о судьбе художника.

Дополняет список излюбленных способов авторского присутствия «образ автора». Словно применяя на практике теорию В.Виноградова, писатель отбирает особые речевые средства и систему речевых структур и выстраивает цепочку авторства: от писателя к автору-повествователю и далее к герою, который сам пишет произведение. Так, герой романа «Сочинитель» является автором романа о себе, становясь сво-

им «условным автором». Показательна здесь ирония героя, который, видя эту цепочку, понимает, что он не является в ней главным звеном: «тут нечего думать, ты просто слушай и старайся представить себе картинку, а остальное придумай сама – кто кого находит и зачем... А потом все окажется не так! Вот и хорошо, вот и интересно, разве нет? Сочинитель. Да, сочинитель, профессиональный вун. Хороша профессия!» [2, Т.1, с. 83].

В результате герой приходит к мысли о существовании нескольких уровней творческого сознания, к пониманию того, что каждый есть герой для своего создателя, и число звеньев в этой цепи бесконечно. «Можно было бы и дальше заглядывать в эту бесконечную перспективу, и кто-нибудь мог бы написать обо мне, придумавшем героев и их создателя, и я тоже оказался бы придуманным, а потом еще кто-то придумал бы того, кто придумал меня» [2, Т.1, с. 62], – заключает Сочинитель в одноименном романе.

Придуманные автором персонажи творят свой мир, своих персонажей, на которых он не имеет влияния. Подобный прием позволяет А. Кабакову показать ту игру, которая возникает в его тексте: «я придумываю картинку, а в той картинке люди придумывают картинки, а в тех картинках...» [2, Т.1, с. 84].

Примечательно, что автор будто случайно, вскользь, вспоминает и характеризует чужого героя: «Это ведь элементарно, и всюду написано, вы не могли этого не читать. Ну, вспомните же, Татьяна удрали такую штуку, вышла замуж!» [2, Т.1, с. 204], – рассуждает автор о героине А.Пушкина, словно разделяя удивление классика: «Ужель та самая Татьяна...».

Таким способом писатель обнажает традицию гоголевского письма, где авторский голос выдает человека, склонного к самовозвеличиванию и к самоуничижению» [4, с. 99]. Автор словно иронизирует над своим талантом, подвергая его сомнению, сравнивает своих героев с героями произведений классиков, а себя – с этими классиками: «какой же я писатель, поправил он, это Тургенев писатель был, ну, может еще Панферов, а я... сочинитель» [2, Т.1, с. 25]. И название здесь такой одиозной фигуры для литературы советской эпохи, как Федор Панферов, является одновременно иронией над идеологическими кумирами ушедшего времени и над самим собой.

Читатель в прозе Кабакова – своеобразный внутренний цензор произведений. При этом автор выбирает для него определения, которые обнажают булгаковскую традицию: «мой», «достопочтенный», «любезный», «просвещенный». Достаточно вспомнить здесь известное «за мной, мой читатель» Булгакова. Читатель Кабакова всегда есть носитель культурной и литературной памяти, обладающий способностью к декодированию имеющихся в тексте знаков. И обращение прозаика к литературной памяти читателя направлено на актирование интертекстуальных элементов.

Также автор, подобно А. Чехову, «задает направление ассоциации читателя, который должен соотносить мир его рассказа с художественным миром чужого произведения, увидеть скрытый диалог авторских позиций, воплощенных в разножанровых текстах» [5, с. 76].

Своеобразие авторской позиции проистекает и из слияния в прозе А.Кабакова традиций, заложенных литературой шестидесятилетия, и постмодернистской культурой. Опора на интертекстуальность, распространенная в практике постмодерна, выявляет в авторе не только стремление быть включенным в общий исторический и культурный процесс, отражающееся в тексте в виде цитат и реминисценций, но и ориентацию на знающего читателя, участвующего в процессе кодирования-декодирования информации и способного увидеть преломления и изменения автором канонического текста.

В прозе Кабакова, прежде всего, обращают на себя внимание аппеллятивные сюжеты, указывающие на связь с претекстами. Их своеобразие выражается в том, что герой Кабакова, несущий отпечаток предыдущего литературного опыта и маркированный чужим героем, всегда вписан в уже известную

читателю последовательность событий, которая происходит в иное время и при иных внешних обстоятельствах. Меняются предметы быта, внешняя оболочка событий. Суть остается неизменной.

К примеру, в рассказе «Красная и Серый» обнаруживается переплетение сюжетов: три сестры мечтают поехать в Москву, но старшая, Галина, «познакомилась с одним сержантом, возвращавшимся по дембелю, да и уехала» [2, Т.4, с. 162], средняя, Валечка, сошла с ума, и ее сдали в специнтернат, а младшая, Людмила, сумела-таки устроиться в Москве, познакомилась с довольно обеспеченной старушкой, однажды пошла с пирожками к ней в гости и встретила на пути мужчину в сером костюме...

Подобным примером «прозрачности» обнажения чужого сюжета, вокруг которого выстраивается новая история, может служить и повесть «Бульварный роман», где писатель прямо говорит о повторяемости его сюжета: «нет, все-таки не будем писать о любви, — что о ней можно написать, ведь, действительно, все уже было написано когда-то — и о женщине с собакой, и о встрече...» [2, Т.4, с. 76].

Известный читателю сюжет «провинциала в столице» встречаем в романе «Все поправимо», а история «Мастера и Маргариты» угадывается в романе «Сочинитель».

Визуализация приема есть важная составляющая прозы А.Кабакова, свидетельствующая о ее связях с традициями русской классической литературы, а также прозы, созданной современниками автора, и указывающая на интертекстуальность как одну из составляющих творческой индивидуальности писателя.

Проза Кабакова содержит установку на понимающего читателя, который не только несет в своей памяти ассоциации, но и обнаруживает моменты соприкосновения с житейскими впечатлениями и деталями сегодняшней жизни. Освоение классических сюжетов и переплетение их с впечатлениями текущей жизни направлены на оживление этих ассоциаций. К примеру, очевидно, что в рассказе «Проект “Бабилон”» речь пойдет о строительстве новой «Вавилонской башни», которого «Господь вновь не допустил».

Также писатель разворачивает известные выражения и аббревиатуры совершенно неожиданным образом, тем самым разрушая привычное понимание, ожидания читателя. Благодаря этому в его произведениях создается особая полемика со стереотипными мыслями. Такие точечные явления не только делают прозрачным прием, но и разворачивают потенциальные смыслы знака.

Одним из ярких примеров подобного «расщепления» смыслов является аббревиатура VIP из одноименного рассказа: «Между прочим, это I в середине не обязательно значит Important не хотите ли Invisible? Совершенно Невидимая Персона» [2, Т.4, с. 302].

Далее, число «3» в уже упомянутом рассказе «Проект Бабилон» приобретает особую символику в связи с расположением многоэтажного дома стоимостью 1250 у.е. за квадрат («у.е.» здесь опять-таки оказывается не привычной условной единицей, а условными «евро») на улице Петрова, владение 3. «Улица Петрова — ладно, а какого Петрова?» [2, Т.4, с. 100]. При «старой власти» считалось, что Петров был героем гражданской войны, поэтому «новой власти» понадобилось другое объяснение названия улицы, на которой находится элитный дом. Идея присоединить к Петрову еще и Водкина, хотя и была отвергнута, повлекла за собой появление кафе-бара «Петров-Водкин», зала игровых автоматов «Красный конь» и торгового центра «Петров-сити». Многообразие подобных деталей в комплексе создает широкие интертекстуальные связи и отражает авторскую иронию относительно описываемых событий.

Филологическая рефлексия выражается и в таком интеллектуальном ходе писателя, как прием «обнажения приема» — как своего, так и чужого. К примеру, в романе «Последний герой» перед читателем предстает «темный, старый дачный поселок, брошенный сто лет назад. Здесь были не “избы”, а просто избы, бревенчатые, низкие, с выбитыми стеклами в

маленьких окнах, с косо провисшими к улице щелястыми заборами; не “дачи”, а действительно дачи, простроенной еще до той, настоящей Войны, с пристройками и разномастными пристройками, с резными изломанными украшениями над крыльцом, с глухо заросшими участками, над которыми только и были видны самые высокие пристройки и проржавевшие, провалившиеся жестиные крыши; не дома в стиле “дикий барин”, а истинно диким барам принадлежавшие хоромы, с тонкими бревнышками колонн и огромными террасами, узкими покосившимися балкончиками без перил с выходом из мансарды, с рухнувшими круглыми беседками, полуразрушенными двухметровыми, некогда глухими заборами и гаражами со снятыми воротами, зияющими мусорной чернотой прямо на улицу...» [2, Т.1, с. 125]. Образ такой, полуразрушенной, ветхой деревни в совокупности с маркерами «избы», «дикий барин» напоминает описания в прозе И.Тургенева, М.Салтыкова-Щедрина, И. Бунина, Ф.Сологуба и др.

Булгаковские интонации можно угадать в рассказе «Два на три»: «Кому что суждено, то и будет. Это — счастье. Мир же вам, живым и мертвым. Спасибо. Прощайте пока [2, Т.4, с. 266]. Читатель увидит и описания, характерные для И.Тургенева: «ночь и тьма, и дует ветер в ночной тьме, и все мы — словно дуновение ветра, пришли и ушли. Сетовать ли человеку на участь свою, переменчивую, краткую и бесследную? Но разве не тем хороша жизнь, что уходит мгновенно, исчезает навсегда? Ночь эта сгинет в мерцанье рассветном, ветер утихнет, и только душа будет полна этой ночью и ветром, что пролетает, утихнуть спеши...» [2, Т.4, с. 244].

Прямое включение в текст чужого слова, узнаваемых цитат способствует расширению смыслов, а порой — неожиданному ироническому изменению этих смыслов: «народ безмолвствовал — в том смысле, что все продолжали пить и есть, совершенно забыв на вновь прибывшего господина» [2, Т.4, с. 235].

Чужое слово акцентировано и в эпиграфах произведений Кабакова. В «Позднем госте» в качестве эпиграфа приведены строки Экклезиаста: «А что сверх этого, сын мой, того берегись: составлять много книг — конца не будет, и много читать — утомительно для тела» (Книга Экклезиаста, или Проповедника, глава 12, 12). Цитата из «Полтавы» Пушкина открывает роман «Сочинитель»: «Тебе — но голос музы темной коснется ль уха твоего?». Оба эпиграфа соотносятся с проблемой автора и творчества, являющейся главной в названных произведениях.

Эпиграф к роману «Все поправимо» задает общий тон повествованию: «И идут дни за днями, сменяется день ночью, ночь днем — и не оставляет тайная боль неуклонной потери их — неуклонной и бесплодной, ибо идут в бездействии, все только в ожидании действия и — чего-то еще... И идут дни и ночи, и эта боль, и все неопределенные чувства и мысли, и неопределенное сознание себя и всего окружающего и есть моя жизнь, не понимаемая мной» (И. Бунин).

Подобное органичное включение чужого текста характерно для прозы А. Кабакова. Чужое слово, вплетенное в ткань повествования различными способами, отражает глубину рефлексии писателя.

В прозе Кабакова «коккетство» автора, всегда будто сомневающегося в своем таланте, становится еще одним способом репрезентации филологической рефлексии и обнажения литературной традиции.

«Смею надеяться, что работаю в традициях русской литературы. Работать, отрицая их, мне и в голову не приходит. В нынешней литературе я не принимаю именно то, что демонстративно разрывает эти традиции. Не принимаю и передразнивание этих традиций, что сейчас очень модно в нашей постмодернистской культуре... У меня есть набор русских любимых прозаиков, именно прозаиков, среди которых первый — Пушкин, второй — Лермонтов, третий — Бунин. Но есть люди, которых я считаю своими прямыми литературными учителями, — это Юрий Трифонов и Василий Аксенов, несмотря на то,

что с Трифоновым я знаком не был. А с Аксеновым знаком хорошо» [6], – говорит писатель в одном из интервью.

Постоянная авторефлексия по поводу того, что создано литературой, самым естественным образом накладывает отпечаток и на поэтику прозы А. Кабакова, проявляя себя на рационально избранном жанре. Подобно филологу, Кабаков тонко чувствует чужой прием и динамику развития жанра, преобразуя их и в своем творчестве.

«Жанр живет настоящим, но всегда помнит свое прошлое, свое начало. Жанр – представитель творческой памяти в процессе литературного развития. Именно поэтому жанр и способен обеспечить единство и непрерывность этого развития» [7, с. 9], – пишет М. Бахтин. Жанр для А. Кабакова и есть средство литературной памяти, способ преодоления кризисов исторического сознания, посредством которого прошлый опыт оформляется в определенную целостность, в рамках которой эти события приобретают смысл. Стремление к прочности и основательности повествования проявляется в бережном отношении к традиционным жанрам.

В качестве доминирующих автор избирает для себя жанр рассказа, повести и романа. Ориентируясь на классическую традицию романа XIX века, писатель обращается и к тому, что привнес в романное мышление XX век. Так, например, роман «Все поправимо», выстроенный автором в соответствии с классической трехчастной системой, объединяет в себе черты романа-воспитания и поколенческого романа, повествующего о событиях второй половины XX века. Кроме того, используя опыт скорее В. Набокова, а не только Ю. Трифонова, автор акцентирует вписанность человека в предметный мир, которому в романе отводится особая роль: характеристика повседневной и межкультурной коммуникации, отражение образа конкретной эпохи, изменения времени и героев. Аналогичные примеры можно увидеть в повестях и рассказах А. Кабакова.

Особое внимание обращает поэтика заглавий. Большинство заглавий произведений Кабакова номинативные. При

этом они носят характер безымянного обозначения героев. Подобные заглавия традиционны в русской литературе: «Двойник», «Цыганы», «Казаки», «Подлиповцы», «Черный монах», «Дама с собачкой», «Студенты», «Чудик» и т.д. Продолжая традицию, А. Кабаков создает целую галерею типов этих безымянных героев: Невозвращенец, Сочинитель, Самозванец, Приговоренный, Ходок, Странник. Сходный тип заглавия представляют собой «Последний герой» и «Поздний гость», где герою заранее дается характеристика. Все они прямо или опосредованно указывают на прототекст. Заглавие «Бульварный роман» напоминает о «Скучной истории» и «Даме с собачкой» Чехова. «Один день из жизни глупца» видится возможным поставить в один ряд с «Одним днем Ивана Денисовича» и «Идиотом». «Масло, запятая, холст» вызывает ассоциации с «Портретом» Гоголя.

Жанровые определения, которые дает автор своим произведениям вновь отражают осмысление им литературной традиции: «Все поправимо» (хроники частной жизни), «День из жизни глупца» (маленький неоконченный роман), «Поздний гость» (история неудачи).

Позиция писателя предполагает синтез ряда традиций и дистанцию по отношению к своему поколению. Это индивидуальное слово Кабакова свидетельствует о повышенной степени филологичности его прозы. Александр Кабаков пишет иначе, нежели В. Аксенов, А. Битов и другие его современники.

Писатель выходит к современному читателю с кругом тем и проблем, его интересующих и описанных в произведениях, через несколько десятилетий после снижения их актуальности в литературе. Именно это «запоздание» становится источником постоянной рефлексии автора относительно литературного опыта предшествующих эпох и жизни своего поколения – поколения поздних «шестидесятников». Рефлексии, обнаруживающей своеобразие прозы А. Кабакова и помогающей ему обрести своего читателя именно сегодня.

Библиографический список

1. Лотман, Ю.М. Семиосфера. – С.-Петербург: «Искусство-СПБ», 2000.
2. Кабаков, А.А. Собр. соч. в 5 т. – М.: Вагриус, 2007.
3. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979.
4. Жолковский, А.К. Блуждающие сны. – М.: Наука, 1992.
5. Кубасов, А.В. Слово-жанр-стиль А.П. Чехова: итоги и открытия // Русская литература XX века: закономерности исторического развития. Книга 1. Новые художественные стратегии / отв. Ред. Н.Л. Лейдерман. Екатеринбург, УрО РАН, УрО РАО, 2005.
6. Александр Кабаков в эфире Радио «Культура» [Э/р]. – Режим доступа: <http://www.cultradio.ru/doc.html?id=45146&cid=46>
7. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1979.

Статья поступила в редакцию 30.12.09

Раздел 2

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ – доктор педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

ЛЮДИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

НАДЕЖДА ИВАНОВНА КУДЕРМЕКОВА – кандидат 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 301.085

Н.И. Айзман, директор Центра практической психологии ГОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, Email: nina.aizman@mail.ru;

Н.В. Дмитриева, зав. кафедрой психологии личности и специальной психологии ГОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, Email: dnv2@inbox.ru

ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ГРУППОВЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье анализируется эффективность различных индивидуальных и групповых психологических средств - консультаций, включающих метод индивидуальной беседы и индивидуальной гештальт-терапии, занятия тренинговой группы в виде методов психодрамы и авторского тренинга - в формировании психосексуальности личности. Доказано, что более эффективным средством формирования психосексуальности личности является авторский тренинг, в котором использовалась авторская методика формирования психосексуальности личности.

Ключевые слова: сексуальность, психологические средства, беседа, гештальт-терапия, психодрама, тренинг.

В 90-х г.г. XX века в России происходили большие социально-экономические изменения, которые внесли соответствующие преобразования в политическую, общественную и культурную жизнь страны. «Главными тенденциями развития массовой сексуальной культуры в постсоветской России стали вулгаризация, коммерциализация и вестернизация» [1, с. 118]. Эти процессы происходили на фоне изменения семейных стереотипов и ценностей, трансформации традиционных стереотипов репродуктивного поведения, изменений паттернов семейных отношений. В настоящее время, зарубежные и отечественные исследователи отмечают, что новая социально-психологическая модель личности женщины несет в себе искаженный образ женщины, вынужденной в силу чрезмерных требований, предъявляемых к ней обществом, демонстрировать в семье и в социуме мужские модели поведения с целью адаптации к сложным средовым условиям. В сознании женщины существует разрыв между существующими в прошлом веке представлениями о полоролевой идентичности женщины и изменениями ее полоролевых функций, свойственных постмодернистскому обществу 21 века [2]. При этом возникающие не только психосексуальные проблемы женщин, а в первую очередь вопросы формирования психосексуальности личности требуют детального изучения.

В нашем исследовании мы даем определение «психосексуальности личности», под которым понимается психологический феномен, включающий в себя набор индивидуальных характеристик, состоящий из способности устанавливать и поддерживать межличностные отношения при решении проблем; гендерной идентичности; принятия собственной сексуальности, отношение к физическим контактам, способность к нежности; склонность к переживанию чувства вины; способность устанавливать свободные отношения с партнером, не нарушая при этом его и своих личностных границ, состоящий из следующих компонентов: семейные отношения, когнитивного,

телесного, эмоционального и экзистенциального, реализующих интегративную, коммуникативную и синдикативную функции [3].

Для развития этих качеств нами была поставлена задача разработать, реализовать и проанализировать эффективность различных психологических средств, влияющих на формирование психосексуальности личности, представленных программами индивидуальной и групповой работы. Контингент участников исследования был представлен следующими группами:

1) 100 испытуемых - студентки 1 курса в возрасте 17 - 18 лет и 5 курса в возрасте 21 -22 лет, включенные в контрольную группу;

2) 100 испытуемых - студентки 1 курса в возрасте 17-18 лет и 5 курса в возрасте 21-22 лет, включенные в экспериментальную группу;

а) 50 студенток участвовали в индивидуальном консультировании:

- 25 студенток получали консультации по формированию психосексуальности личности с помощью метода индивидуальной беседы;

- 25 студенток получали консультации по формированию психосексуальности личности с помощью методов индивидуальной гештальт-терапии и разработанной нами «техники реформирования не критически усвоенного интроекта»;

б) 50 студенток принимали участие в групповой работе:

- 25 студенток принимали участие в тренинговых группах, в которых была использована авторская методика формирования психосексуальности личности;

- 25 студенток принимали участие в группах психодрамы.

Исследование эффективности психологических средств формирования психосексуальности личности проводилось в несколько этапов.

На первом этапе с помощью χ^2 критерия Пирсона выявлены различия в распределении признаков, включенных в компоненты структуры психосексуальности личности у испытуемых контрольной и экспериментальной групп.

В результате исследования выявлено, что целенаправленное использование различных психологических средств на формирование психосексуальности личности создает условия для развития всех компонентов структурно - функциональной модели психосексуальности личности, при этом наиболее выраженные изменения наблюдаются в отношении когнитивного и телесного компонентов. В целом, статистический анализ данных респондентов контрольной и экспериментальной групп позволил выявить следующие тенденции:

1) изменения компонента «Семейные отношения» в результате использования психологических средств связаны с развитием коммуникативной компетентности респондентов - их умения задействовать внешний ресурс для преодоления проблемных ситуаций; а также наличие эмоционально-положительных форм прямого и косвенного обозначения половой принадлежности респондента, что свидетельствует о возрастании значимости сферы психосексуальности в общей структуре самосознания. В меньшей степени изменениям подвержены устойчивые паттерны поведения, усвоенные в системе семейных отношений;

2) изменения когнитивного компонента связаны с перестройкой системы установок и самовосприятия как представителя гендера. В экспериментальной группе значимо выше убеждения о контролируемости окружающего мира и событий собственной жизни. У респондентов этой группы чаще диагностируется мораторий идентичности, что, на наш взгляд, связано с большей осознанностью женского Я, усилением феминности и ее роли в структуре психосексуальности девушек, что приводит к столкновению с устоявшейся системой маскулинной или андрогинной ориентации и формирует внутриличностный конфликт, который и является диагностическим признаком моратория гендерной идентичности;

3) значимые различия также выявлены в отношении телесного компонента. В экспериментальной группе восприятие своего тела отличается гармонизацией сферы сексуальности в целом, принятием физического Я, оздоровлением телесности испытуемых;

4) эмоциональный компонент структуры сексуальности в группе после использования психологических средств характеризуется снижением личностной тревожности, склонности к чувству вины, возрастанием уверенности в себе и способности к самоконтролю;

5) изменения в экзистенциальном компоненте связаны со снижением субъективного уровня одиночества и более полным переживанием единения и близости с партнером.

Таким образом, в целом по группе отмечается, что воздействие психологических средств (индивидуальная беседа, индивидуальный гештальт, психодрама, авторский тренинг) позволяет сформировать психосексуальность личности, выводя на более высокий уровень развития ее отдельные компоненты.

На втором этапе исследования эффективности психологических средств формирования психосексуальности личности поставлена задача выявить особенности воздействия на компоненты психосексуальности личности таких индивидуальных форм работы, как индивидуальное консультирование с использованием методов индивидуальной беседы и гештальт-терапии.

Для выявления особенностей воздействия на компоненты психосексуальности личности таких индивидуальных форм психологической работы как индивидуальное консультирование с использованием методов беседы и гештальта проведен анализ данных респондентов, участвовавших в индивидуальном консультировании с использованием этих методов.

В качестве методов статистического анализа для выявления эффективности использованных средств индивидуальной работы использованы U-критерий Манна-Уитни и ф-критерий Фишера.

Для оценки значимости изменений структурных компонентов психосексуальности личности в результате воздействия индивидуальной беседы и методов гештальт-терапии с помощью t-критерия Стьюдента выявлен сдвиг значения исследуемого признака в связанных выборках.

В результате сравнения эффективности использования таких средств индивидуальной работы, как индивидуальная беседа и методы гештальт-терапии в целях формирования психосексуальности личности, выявлены следующие тенденции:

1) Индивидуальная беседа повлияла на развитие способности респондентов к установлению контактов в проблемных ситуациях, при этом чаще диагностируется отчужденное оп-ределение себя как представителя женского пола. Эти признаки относятся к компоненту «Семейные отношения» структурно - функциональной модели психосексуальности личности. Использование индивидуальной беседы также повлияло на способность к установлению отношений с партнером, не нарушающих личностных границ друг друга, что относится к экзистенциальному компоненту, а также сформировало более высокий уровень рефлексии, которая является частью когнитивного компонента модели. Полученные результаты не позволяют рассматривать индивидуальную беседу как продуктивный метод формирования всех компонентов структурно - функциональной модели психосексуальности личности.

2) Методы гештальт-терапии, направленные на повышение осознаваемости, проработку интериоризованных установок и психотравмирующих ситуаций, позволили сформировать более позитивное отношение респондентов к родителям, более осознанные установки относительно контролируемости окружающего мира и событий собственной жизни, внимательное отношение к собственной телесности, положительное восприятие собственного пола, проработать эмоциональную сферу в отношении чувства любви, снизить субъективное ощущение одиночества. Таким образом, методы гештальт-терапии благотворно повлияли на развитие всех компонентов психосексуальности личности.

3) Сравнение эффективности индивидуальной беседы и гештальт-терапии как психологических средств формирования психосексуальности личности показывает, что гештальт-методы более эффективны в отношении коррекции паттернов поведения, сформировавшихся в системе семейных отношений, при работе с эмоциональной сферой - таким чувством, как любовь, снижением субъективного ощущения одиночества. Таким образом, более эффективными средствами развития психосексуальности личности при индивидуальной форме работы являются методы гештальт-терапии.

Далее мы изучали влияние групповых психологических средств (метод психодрамы и метод авторского тренинга) на формирование психосексуальности личности.

Для исследования эффективности групповых психологических средств, также как и предыдущем разделе, использованы t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни и ф-критерий Фишера.

Исследование изменений в компонентах модели психосексуальности личности под воздействием групповых методов, позволило установить:

1) Участие в группах психодрамы позволило снизить личностную тревожность респондентов и субъективное ощущение одиночества. Кроме того, у участников группы возросла способность к установлению отношений с партнером без нарушения личностных границ субъектов общения. Методы психодрамы позволили сформировать положительное отношение к себе как к представителю женского пола, в связи с чем диагностируется повышение показателей по такому статусу идентичности, как мораторий. Этот показатель может быть связан с возрастанием конфликтности гендерной идентичности, как столкновение прежних несформированных или негативных представлений о гендерных ролях женщины с новым самоопределением, имеющим положительный эмоциональный знак. Таким образом, методы психодрамы привели к коррекции некоторых структурно - содержательных

характеристик в компоненте «Семейные отношения», эмоциональном, когнитивном и экзистенциальном компонентах структурно - функциональной модели психосексуальности личности.

2) Тренинговая форма работы позволила сформировать более конструктивные паттерны межличностного взаимодействия у респондентов в проблемных ситуациях, оказала положительное воздействие на базовые убеждения относительно собственной удачливости, а также возможности контроля своего поведения и событий собственной жизни. У респондентов чаще диагностируются эмоционально-положительные гендерные самоописания и признаки широкого полоролевого поведения. Кроме этого, снизились показатели такого статуса идентичности, как диффузная идентичность при существенном увеличении доли достигнутой позитивной идентичности. Полученные результаты связаны с усилением признаков феминности при уменьшении андрогинии в данной группе. Существенно возрос уровень психосексуальности у участников тренинга, они стали больше обращать внимание на потребности в возможности собственного тела, а также чаще стали положительно описывать свои физические качества. Снизился уровень личностной тревожности и уровень субъективного ощущения одиночества. У девушек возросла способность к проявлению чувства любви, симпатии, нежности к партнеру, при этом отношения определяются принципами взаимного уважения и соблюдения личностных границ и свободы. Также у участников тренинга существенно возрос уровень рефлексии. Таким образом, тренинг, как средство воздействия на психосексуальность, оказал положительное воздействие на все компоненты структурно - функциональной модели психосексуальности личности.

3) Сравнение эффективности средств групповой коррекции показало, что методы психодрамы оказали более существенное влияние на убеждения о доброжелательности окружающего мира, тогда как тренинговая работа оказалась более эффективной в таких направлениях, как коррекция содержательных характеристик телесного компонента, способности к любви (эмоциональный компонент), уровня одиночества (экзистенциальный компонент), гендерных самоописаний и репертуара паттернов полового поведения («Семейные отношения»), гендерной идентичности в направлении формирования достигнутой позитивной идентичности и усиления феминности (когнитивный компонент).

Таким образом, более эффективными средствами формирования психосексуальности при групповой форме работы являются методы авторского тренинга, в котором использовалась авторская методика формирования психосексуальности личности.

Оценка эффективности различных психологических средств, использованных в эксперименте для развития психосексуальности личности, обобщена на рисунке 1.

Представленная структурно - функциональная модель психосексуальности личности позволяет наглядно увидеть возможности использования каждого психологического средства.

Таким образом, групповые формы психологического воздействия являются более эффективными, нежели индивидуальные. При этом, необходимо отметить, что гештальт-терапия с использованием «техники реформирования некритически усвоенного интроекта» - это единственное средство, позволяющее устранять проблемы в отношениях, причинами которых является непродуктивное взаимодействие в семейной структуре и вызванные этим холодное, отвергающее восприятие одного или обоих родителей. Авторский тренинг оказал наиболее выраженное воздействие на структурно-содержательные характеристики психосексуальности личности.

Исследование подтвердило эффективность использования методов гештальт-терапии для коррекции непродуктивных паттернов межличностных отношений, имеющих семейную природу. При сравнении эффективности использованных методов в отношении других элементов компонента «Семейные отношения» модели, а также при анализе когни-

тивного, телесного, эмоционального и экзистенциального компонентов выявлено, что наиболее выраженные изменения наблюдаются под воздействием авторского тренинга, повлекшего за собой качественные изменения в установках, самовосприятии, эмоциональной оценке себя как представителя женского пола. Выявленный уровень развития каждого компонента у участников тренинговой группы приближен к высокому уровню в структурно - функциональной модели психосексуальности личности. Особенно эффективным авторский тренинг является при формировании телесного, эмоционального и когнитивного компонентов. Усилить влияние тренинга на компонент «Семейные отношения» и экзистенциальный компонент возможно через включение в его программу методов гештальт-терапии, направленных на изменение отношения к родительской семье.

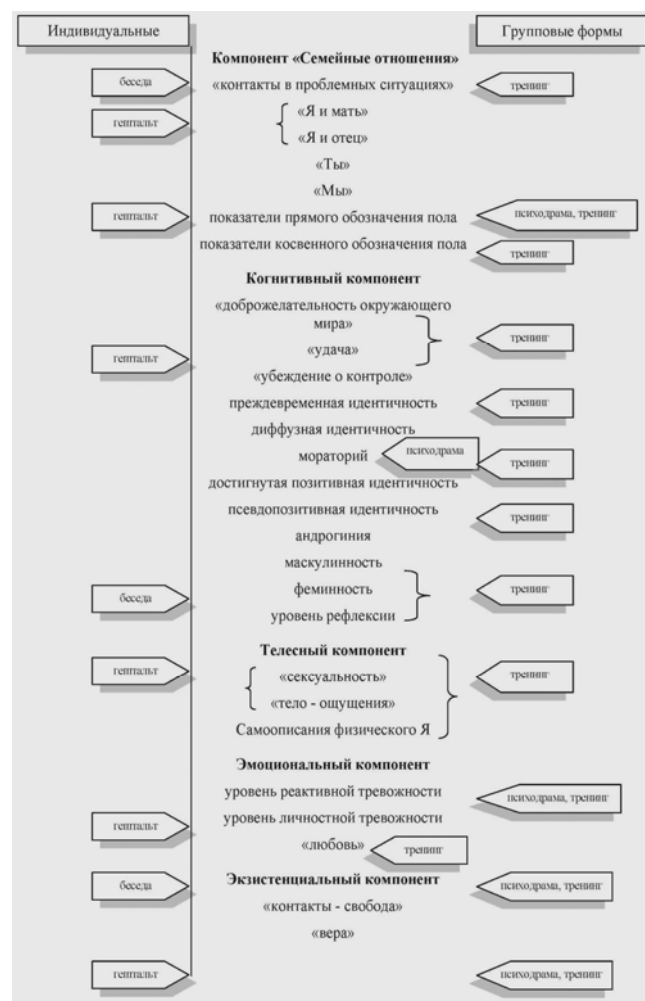


Рис.1. Влияние различных (беседа, гештальт-терапия, психодрама, специально разработанный психологический тренинг) психологических средств на развитие структурно-содержательных характеристик психосексуальности личности

Таким образом, подтверждена наибольшая эффективность авторского тренинга как средства формирования психосексуальности личности.

Выводы

Оценка эффективности различных психологических средств формирования психосексуальности личности показала, что авторский тренинг направлен на формирование содержательных характеристик во всех компонентах структурно-функциональной модели психосексуальности личности, что позволяет максимально приблизить результаты к высокому уровню психосексуальности личности. Программа авторского тренинга позволяет решить главные проблемы участников группы - низкий статус гендерной идентичности, низкий уровень осознания и принятия своего женского и физического Я,

личностная тревожность респонденток. В результате психологического воздействия изменились установки в отношении гендерных ролей, сформировалось позитивное восприятие себя как женщины, со свойственными ей сексуальными ро-

лями. Изменение полюса самооценки феминных качеств повлекло за собой изменение в статусе гендерной идентичности от диффузии к сформированной позитивной гендерной идентичности.

Библиографический список

1. Кон, И.С. Сексология. - М.: Издательский центр «Академия». - 2004.
2. Короленко, Ц.П. Homo Postmodernicus. Психологические и психические нарушения постмодернистского мира: монография Дмитриева. - Новосибирск: Издательство НГПУ, 2009.
3. Айзман, Н.И. Структурно-функциональный анализ сексуальности // Сибирский педагогический журнал. - 2009. - №9. *Статья поступила в редакцию 17.12.09*

УДК 301.085

Н.В. Дмитриева, зав. кафедрой психологии личности и специальной психологии ГОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, Email: dnv2@inbox.ru; **Н.И. Айзман**, директор Центра практической психологии ГОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, Email: nina.aizman@mail.ru

РЕФОРМИРОВАНИЕ ИНТРОЕКТА У ЖЕНЩИН С ПРОБЛЕМАМИ В ОБЛАСТИ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматриваются психологические механизмы формирования традиционного феминного стереотипа и деструктивных интроектов с нарушением полоролевой идентичности, вызывающих нарушения психосексуального здоровья. В рамках психоаналитической парадигмы предложена семишаговая модель реформирования интроекта.

Ключевые слова: психологические механизмы, психосексуальное здоровье, интроект, феминный стереотип.

В настоящее время все более значимое место в научных исследованиях, посвященных вопросам формирования психосексуального здоровья женщин, занимает проблематика нарушений полоролевой идентичности. Присущие современному обществу социально-экономические преобразования, высокий темп жизни отражаются как на индивидуальных, так и на личностных характеристиках женщины. Эти процессы происходят на фоне изменения семейных стереотипов и ценностей, трансформации традиционных стереотипов репродуктивного поведения, изменений паттернов семейных отношений. Зарубежные и отечественные исследователи отмечают, что новая социально-психологическая модель личности женщины несет в себе искаженный образ женщины, вынужденной в силу чрезмерных требований, предъявляемых к ней обществом, демонстрировать в семье и в социуме мужские модели поведения с целью адаптации к сложным средовым условиям [1]. И, поскольку постоянно существует разрыв между существующими в прошлом веке представлениями о полоролевой идентичности женщины и изменениями ее полоролевых функций, свойственных постмодернистскому обществу 21 века, возникающие при этом психосексуальные проблемы женщин и техники их коррекции требуют детального изучения [2].

Психосексуальный статус здоровой женщины формируются под влиянием семьи и особенностей тех социальных групп, в которые она входит. Немалую роль в формировании системы ценностей личности играют социальные стереотипы, являющиеся чрезвычайно устойчивым явлением. Практика показывает, что деструктивные стереотипы, сформированные в результате интроектирования в детстве тревожащего личность материала, вызывающего нарушения психосексуального здоровья, поддаются коррекции с помощью психотерапевтических техник, одной из которых является реформирование интроекта. Использование данной техники требует выявления психологических механизмов возникновения интроекта, проводимого в рамках психоаналитической парадигмы [3].

В первые годы жизни посредством механизмов подражания и интериоризации девочка формирует внутренний образ женщины (интроект) через образ матери, создаваемый ею с помощью интроекции. Исследователи отмечают, что «предпочитаемые девочками игрушки - это имитация живых существ (куклы, плюшевые мишки и т.д.) и средств, способствующих повседневной жизни (предметы обихода, мебель, посуда и др.). Девочки склонны к попечительской деятельности - ухаживать, нянчить, проявлять заботу и т.д.» [4, с. 47-48].

По мнению В.Е. Кагана, уже с 4-х летнего возраста у девочек сочетаются противоречивые установки: желание быть тетей, мужем, папой. Каган называет этот механизм эмоционально-когнитивным диссонансом (рассогласованием маскулинной когнитивной ориентации и позитивного отношения к женскому полу). В дошкольном возрасте фемининный тип поведения активно поддерживается как родителями, так и социумом, что имеет позитивное влияние на формирования психосексуального здоровья девочек во взрослом периоде жизни [5].

Исследования феминности/маскулинности жизненных целей у учеников лицеев, проведенные А. Сагайдак, показали, что независимо от пола, подростки ставят перед собой преимущественно маскулинные цели. Таким образом, можно предположить, что смена доминирующего стереотипа происходит во время кризиса подросткового возраста, при смене референтной группы и ведущей деятельности. Можно предположить, что при прохождении кризиса подросткового возраста у значительной части девочек-подростков происходит смена психологического пола, приводящая к конфликту полоролевой идентичности [5].

По мнению А.Г. Асмолова, психологический пол личности является системным качеством, обусловленным биологически заданной половой принадлежностью индивида, этнокультурными традициями воспитания, структурой социально-значимой деятельности и полоролевыми нормами общества, определяющими индивидуальные характеристики, особенности поведения, способы действия, социальные позиции и установки, иерархию мотивационных линий личности. Психологический пол может не совпадать с биологическим [6].

Подтверждением нашего предположения являются результаты исследования психологических особенностей женщин с бесплодием, проведенного В.В. Васильевой с соавторами, согласно которым: «Черты мужественности, независимости, стремление к эмансипации, доминированию, которые можно рассматривать как нарушение полоролевой идентификации, выявляются у 69,3% женщин, из них 59,6% - в сочетании с эндокринными формами бесплодия» [5, с. 94]. Кроме того, авторы отмечают ориентацию женщин с бесплодием на социальные нормативы, их склонность к следованию социальным стереотипам. Таким образом, бесплодие, как и другие проблемы в области психосексуального здоровья женщин, в большинстве случаев можно рассматривать как психосоматическое проявление конфликта полоролевой идентичности.

Анализ жалоб обращающихся к нам женщин, связанных

с проблемами психосексуального характера, показал, что в основе следования маскулинным социальным стереотипам лежит интроект женщины, выбирающей мужские модели мышления и поведения.

Алгоритм реформирования интроекта у женщин с психосексуальными проблемами базируется на идее коррекции (изменении содержания) ценностей и смыслов, некритические усвоенные в детском и подростковом возрасте. Известно, что именно родители и другие значимые члены семьи являются для ребенка первыми трансляторами социальных норм. Навязываемые ему нормы, установки, убеждения и ценности усваиваются и составляют основу его собственных представлений. Эти нормы и ценности принимаются как аксиома и не подвергаются ни критике, ни осмыслению. Такие некритически усвоенные, включенные в свой внутренний мир, воспринятые нормы, ценности и установки называются интроектами [7]. Противоречия между интроектами, возникающее во внутреннем мире, приводит к актуализации внутреннего конфликта и, как следствие, к появлению проблемного, психологически дисбалансного состояния. Используемая нами в таких случаях «Техника реформирования некритически усвоенного интроекта» приводит к ослаблению нервно-психического, эмоционального напряжения, к нейтрализации конфликта, являющегося одной из причин психосексуальных проблем.

Практика показывает необходимость применения в данном случае семишаговой модели психотерапии.

Пример: *сотрудница университета (короткая стрижка, брючный костюм, отсутствие украшений, макияжа, обувь на низком, «тяжелом» каблучке, с длительным стажем курения, мужскими манерами поведения) обратилась с жалобой на трудности в установлении межличностных отношений с лицами противоположного пола, отсутствие интимной близости, фригидность, работоголизм и сложные, конфликтные отношения с матерью, вызываемые переживанием постоянных по отношению к ней чувств раздражения, негативизма, злости, гнева и обиды. Негативные чувства основаны на ранних детских воспоминаниях, связанных с частыми покиданиями. Мать много работала, воспитывала дочь одна и была вынуждена обращаться за помощью к родственникам, присматривающим в ее отсутствие за ребенком.*

Анамнез: *со слов клиентки, мать отличалась эмоциональной холодностью, грубостью, неженственностью, неоднократно госпитализировалась по поводу невроза. Будучи беременной, ожидала рождения сына, была разочарована, узнав о появлении дочери, о чем неоднократно открыто говорила ей. Предпочитала мужской стиль в одежде, свою дочь также одевала в брюки, убеждала в необходимости быть сильной, полагаться в жизни только на себя и никогда не доверять мужчинам.*

Необходимое оборудование: 4 стула, один из которых - место терапевта, другой - место клиента (первая клиентская позиция) и два пустых стула.

1 шаг: Диагностика происхождения и авторства интроекта.

Позиция клиентки в пространстве - клиентское место - первая клиентская позиция.

Психотерапевт задает вопрос о том, кто автор интроекта и предлагает припомнить тревожащие факты неправильного обращения с ней в детстве (поведение, состояния, чувства, образ мыслей), являющиеся причиной неудач во взрослой жизни. Уточняет, кто из родительских фигур внедрил в нее паттерны такого поведения, состояний, чувств, образа мыслей. Спрашивает где, когда, в какой ситуации это произошло.

Дальнейшая психотерапия (гештальт, монодрама, психодрама) будет происходить именно с этой конкретной фигурой, т.е. с негативной частью родителя [8].

Основной вопрос первого шага: «Кто именно из Вашего окружения в детстве явился причиной сегодняшних страданий?». Если авторитетных фигур было несколько, работаем сначала с одной из них (мамой, папой, бабушкой, дедушкой и др.), оказавшей влияние на формирование травмирующей позиции, внедрившей интроект (в данном случае) пер-

фекционизма в тот период, когда ребенок «проглотил» его, будучи маленьким), затем с другой.

2 шаг: Исследование чувств клиентки.

Задаем клиентке вопросы:

- Какие чувства Вы испытываете по поводу этих неприятных фактов?

- Что Вы чувствуете к человеку, передавшему Вам этот интроект?

- Что Вы чувствуете к своему интроекту?

- Какие Вы испытываете чувства по поводу тревожащих Вас фактов и по отношению к интроектору (тому, кто принуждал вести себя в соответствии с его ожиданиями, ставил жесткие условия, манипулировал Вами, ставил условия принятия только в таком виде)?

3 шаг: Организация диалога клиентки с интроектором. «Скажи интроектору...».

Позиция клиентки в пространстве - клиентское место; психотерапевт предлагает поставить где-либо в пространстве «второй стул» - условное место интроектора.

На этом шаге клиентка обращается к своему интроектору (в данном случае к воображаемой матери) и высказывает ей со всей прямотой все, что думает о ней (все, что «наболело»).

Клиентке предлагается представить интроектора в том возрасте, в котором у нее произошло интроецирование. Задаем вопрос:

- «Сколько лет было маме (папе, бабушке), на тот момент, когда произошло интроецирование?».

Важно чтобы этот образ, например, молодой мамы (или бабушки), себя в том возрасте и др. появился в воображении клиентки. Это погружает женщину в кладовые ее памяти, актуализирует ее прошлое состояние.

Далее с помощью вопросов воссоздаем в воображении клиентки образ молодой мамы в период интроецирования.

- «Когда тебе мама это говорила, как она выглядела? Опиши ее».

Важно определить место положения в пространстве воображаемого интроектора, в данном случае - ее молодой мамы, какой она была в дни детства клиентки.

Оборудование: 3 стула: Первый стул-исходное клиентское место. Второй стул - условное место интроектора, на который желательно поместить портрет матери, какую-либо из ее вещей, либо оставить стул пустым, представляя при этом, что на нем в данный момент сидит мать. 3 стул-пустой.

Клиентка рассказывает интроектору о своих чувствах, мыслях, переживаниях. Например: «Ты помнишь, мама, как ты говорила мне, что я должна, несмотря ни на что, всегда и во всем быть сильной и полагаться только на себя? Меня это злит. Знаешь ли ты, сколько проблем возникло у меня во взрослой жизни в связи с твоим требованием? В детстве я хотела угодить тебе, демонстрируя такое поведение, но теперь меня это не устраивает. Мама, я испытывала по отношению к тебе злость и не любила тебя за то, что, с одной стороны, ты постоянно учила меня быть сильной, а, с другой, - тебя никогда не было рядом в те минуты, когда ты была мне особенно нужна. Ты всегда была на работе. И сейчас меня сжигает чувство обиды и ощущение «осадка» на душе, за то, что ты была такой жестокой, грубой, с хриплым голосом постоянно курящей женщины, оставляющей меня с дедушкой и бабушкой!».

На этом этапе клиентка должна полностью отреагировать свои чувства, высказать все, что было вытеснено в бессознательное. И последний вопрос этого шага:

- Какие чувства Вы теперь испытываете?

4 шаг: «Нейтральная позиция клиентки, или актуализация эго-состояния «Взрослый».

Просим клиентку пересест на третий (пустой) стул, который был подготовлен на предыдущем шаге. Позиция клиентки в пространстве - «третий стул», пересаживаясь на который с клиентского места, она меняет свое эго-состояние с «Детского», в котором пришла на сеанс, на «Взрослое».

4. а) «Взрослый» - это условная позиция клиентки, в которой мы просим ее обсудить, что произошло с ней после обращения к интроектору. В позиции обсуждения женщина

становится как бы сторонним наблюдателем, нейтральной стороной по отношению к только что состоявшемуся обращению (см. шаг 3). Позиция «взрослый» - позиция человека «вне игры», который обсуждает ситуацию очень отстраненно. Психотерапевт, сам находящийся во взрослой позиции, обращается к взрослой позиции клиентки, задает ей вопрос, обращаясь к ее взрослому началу:

- Как Вы воспринимаете то, что сейчас произошло?

- Как Вы с позиции себя сегодняшней относитесь к тому, что сейчас произошло?

- Какие чувства Вы испытываете?

Далее мы просим взрослую часть клиентки выступить в роли третьей стороны. Желательно активизировать у нее состояние философской отстраненности, в котором необходимо не столько говорить о чувствах, сколько рассуждать и анализировать.

4. б) Формулирование клиенткой гипотезы о предполагаемых мотивах интроектора. Терапевт обращается к клиентке с просьбой высказать, находясь в состоянии взрослого, эмпатические предположения о том, что побудило интроектора (мать) внушать ей подобные установки и интроецировать именно такие убеждения. Клиентка отвечает на вопрос:

- Как Вы думаете, какие личные мотивы Вашей матери (интроектора) заставили ее внедрять в Ваше сознание именно эти, а не другие команды?

- Какие чувства Вы испытываете?

4. в) Клиентка все еще находится в эго-состоянии «Взрослый». Далее выясняется, каким образом интроецированный материал мог привести к такому (как сейчас в ее жизни) развитию событий и что по этому поводу думает ее «Взрослая часть». Главный предмет исследования - эмпатические догадки о мотивах, побудивших интроектора выбрать именно этот вредоносный интроект.

Каждый шаг техники заканчивается вопросом о чувствах:

- Какие чувства Вы теперь испытываете?

5 шаг - «Клиентка в образе интроектора».

Позиция клиентки в пространстве - «второй стул», или место условного интроектора.

Задача клиентки на этом шаге - пересест на стул интроектора, чтобы «стать» ею, войти в образ матери. Со стула «Взрослого» клиентка пересаживается на условное место интроектора, перевоплощается, входит в его образ и «становится» мамой, бабушкой и др. авторитетным лицом. Задача женщины - не просто пересест на другой стул, а войти в этот образ, почувствовать в него, начать проживать роль матери и сообщать психотерапевту о своих мотивах, своем душевном состоянии, в котором находилась мать клиентки в детстве, как и почему она именно так интроецировала своего ребенка, о чем она думала, каким образом и почему так говорила, сознательно или бессознательно интроецируя свою дочь.

В этот момент терапии критикующее начало клиентки преобразуется в понимающее. Возникает сочувствие, понимание, а, возможно, и жалость к интроектору. Это кульминационная точка «размораживания» клиентки. После проживания роли интроектора клиентке открываются нюансы, позволяющие понять, принять и простить интроектора.

На этом шаге клиентке предлагается войти (перевоплотиться) в образ интроектора. Предложение формулируется примерно так:

- Чтобы узнать гораздо больше об истинных мотивах, заставивших интроектора (твою маму, бабушку, и т.д.) побуждать тебя в детстве вести себя именно так (или быть такой и т.д.), ты сейчас можешь стать мамой (и т.д.) и поговорить со мной от ее лица.

Далее клиентка в образе интроектора вступает в диалог с психотерапевтом (находясь уже на «втором стуле»). Диалог возможен в технике психодрамы:

- Терапевт: Представьтесь, пожалуйста. Как Вас зовут?

- Клиентка называет именем своей матери.

- Терапевт: Сколько Вам лет?

Далее следуют вопросы о социальном положении (чем

занимается в данный момент, как воспринимает своего ребенка, что от него ждет, кем видит его в будущем? и др.).

Психотерапевт беседует со «Взрослой частью» матери клиентки, как бы знакомится с интроектором. Спрашивает ее имя, отчество, называя свое; задает интроектору вопросы о жизни. («Как живете, что любите, чего боитесь, чем недовольны, как относитесь к своему ребенку, что думаете о его развитии, довольны ли ее полом, ребенка какого пола вы ждали в период беременности, чего ждете от нее, кем и какой видите ее в будущем» и др.).

Главный вопрос, на котором все время фокусируется психотерапевт:

- Что побудило Вас мыслить, чувствовать и говорить именно так? Что подтолкнуло Вас внушать... (формулировка интроекта, например, «быть сильной» или «никогда не доверять мужчинам» и т.д.), что послужило конкретной причиной, заставившей мать именно так интроецировать своего ребенка?

- «Что в Вас самой побуждает настойчиво внушать Вашей дочери эту установку...?»

Уточняющие вопросы для прояснения главной позиции задаются до наступления полной ясности.

Затем терапевт просит клиентку выйти из роли интроектора (мамы) и пересест на изначальное клиентское место. Задается вопрос о том, какие чувства здесь и теперь испытывает клиентка?

6 шаг: «Клиентка после выхода из роли интроектора».

Положение в пространстве - клиентка занимает изначальную клиентскую позицию и становится собой. Как правило, на этом этапе клиентка фрустрирована, она переживает «второе рождение». Ей дают возможность осмыслить происходящее, осознать, осмотреться, выйти из ступора. Наступает кульминационный этап техники.

6.1. Спрашиваем Клиентку о чувствах (Как это было?), и обычно, сталкиваемся с бурей эмоций.

- «Я потрясена, я и не думала..., что это так, а оказывается...»

Клиентка настолько «вживается» в роль матери, что, вспоминая свое детство, повторяет ее мимику, пантомимику и поведенческие паттерны (как она сидела, ходила, во что была одета, как говорила в тот период и пр.).

6.2. Спрашиваем ее о намерениях.

- Что Вы будете делать теперь, когда Вы узнали, что все негативные, неэффективные ситуации (состояния и т.д.), по поводу которых Вы испытывали дискомфорт, создавали не Вы, а «голос» Вашего интроектора (то есть мамы)? Этим вопросом мы приглашаем «Взрослую» часть клиентки к внутреннему диалогу.

- Что Вы считаете наилучшим после того, как осознали истоки своих неудач, освободились от своего интроекта и пришли к заключению, что до этого во многих ситуациях Вы следовали команде интроектора?

Известно, что интроектор, находясь в периодически актуализированном детском эго-состоянии, бессознательно интроецирует своего ребенка, желая сделать его подобным себе. В этом состоянии мать идентифицирует себя с дочерью и КАК БЫ становится ею. Практика показывает, что многие матери хотят, чтобы их дочери были похожи на них. Детское начало стимулирует матерей вербализовать такие родительские предписания, которые помогут создать из дочерей их психологический клон. В результате усвоения материнских посланий многие дочери, достигая зрелого возраста, начинают бессознательно копировать не только манеры поведения, но и внешний облик матери (например, особенности фигуры). Они толстеют и не могут понять, почему это происходит. Между тем причина нарастания веса коренится в бессознательном стремлении быть такой, как мама. Мы наблюдали случаи, когда снижение веса матери приводило к похудению дочери. Включались интроекты «будь как я» и «я должна быть как ты». Анализ причины увеличения веса порождал закономерный вопрос: «Вы хотите сказать, что избыточный вес - это

наследство моей матери?». Или в рассматриваемом нами случае: «Вы полагаете, что мои психосексуальные проблемы - это результат воспитания моей матери?». Чтобы вывести клиентку из часто наблюдаемого при этом состояния ступора, предлагаем отделить установки матери от установок клиентки. Она должна разрешить себе не быть похожей на мать, жить своей жизнью и поступать в соответствии со своими желаниями.

7 шаг. «Обратная связь, отзеркаливание клиенту желаемых изменений».

Самым впечатляющим моментом терапии является перевоплощение клиентки в интроектора и его рассказ о мотивах, которые способствовали возникновению интроекта, усвоенного ею же в детском возрасте. После отыгрыша роли интроектора интенсивность проявления первоначального чувства к нему снижается. В ответе на вопрос «А что Вы чувствуете по отношению к матери теперь?» в голосе клиентки проступают смягченные нотки, исчезают раздражение, гнев, обида. Тембр голоса становится мягким, теплым, сочувствующим, жалостливым. Это и есть первые желаемые изменения, за которыми должны последовать более значительные перемены в мыслях и поведении клиентки в дальнейшем.

Таким образом, первое изменение, которое психотерапевт улавливает и отзеркаливает - фраза «...я уже не чувствую по отношению к маме такой острой обиды, как прежде. Мне ее жаль. Отзеркаливание заключается в примерно таком обращении терапевта к клиентке:

- «Обратите внимание на то, каким стал Ваш голос, как исчезло напряженное выражение лица и глаз, какой расслабленной стала поза. Ваши чувства к матери изменились. Ей было нелегко воспитывать Вас одной и у нее были свои мотивы, помогающие ей выживать в трудный для нее период». Внимание клиентки обращается на изменения, которые произошли как снаружи (невербалика), так и внутри (чувства). Эффект психотерапии и заключается в изменении понимания, осознания, действий, чувств и мыслей.

Отзеркаливание желаемых изменений может заключаться и, например, в такой фразе:

- «У Вас вид женщины, сочувствующей, понимающей и сострадающей своей матери».

На следующем этапе психотерапевт делится с клиенткой своими чувствами, высказывает свою точку зрения на произошедшее в процессе терапии, на возможные изменения в

поведении клиентки после психотерапии. Возможен вариант, при котором терапевт поделится личным позитивным опытом преодоления какой-либо собственной психологической проблемы, связанной с освобождением от интроекта (как он/она в свое время избавлялся/избавлялась от родительских предписаний, что с ним/ней происходило при этом. Такая поддержка помогает клиентке поверить в возможность избавления от проблемы, опираясь на личный опыт психотерапевта. Далее психотерапевт высказывает свои искренние чувства и переживания.

Вывод, который делается после терапии, можно сообщать или не сообщать клиентке. Он заключается в осознании того, что интроекты рождаются из страданий интроектора и адресуются ребенку с благой целью - защитить его (или свои) личностные границы от возможных проблем в будущем. Второй причиной появления интроекта является желание интроектора избавиться от внутреннего или внешнего дискомфорта, а, возможно, и от беспокойства, причиняемого ребенком.

Все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

1. В возрасте от 0 до 4 лет у девочки формируется традиционный феминный образ женщины с помощью механизмов подражания и интериоризации.

2. С четырехлетнего возраста у девочки начинает формироваться эмоционально-когнитивный диссонанс, который при наличии деструктивных интроектов и последующем прохождении через кризис подросткового возраста, при смене ведущей деятельности и смене референтной группы может привести к изменению психологического пола, нарушению полоролевой идентичности и проблемам, связанным с психосексуальным здоровьем.

3. Одной из причин проблем в области психосексуального здоровья женщины является внутренний конфликт традиционного и современного женского стереотипа, протекающий на эмоциональном, когнитивном, духовном и поведенческом уровнях.

4. Эффективным способом коррекции проблем, связанных с психосексуальным здоровьем женщин, является использование техники «Алгоритм реформирования интроекта», требующей предварительного выявления психологических механизмов возникновения интроекта, проводимого в рамках психоаналитической парадигмы.

Библиографический список

1. Шихирев, П.Н. Современная социальная психология. - М.: ИП РАН; КСП+; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
2. Короленко, Ц.П. Homo Postmodernicus. Психологические и психические нарушения постмодернистского мира: монография / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. - Новосибирск: Издательство НГПУ, 2009.
3. Дмитриева, Н.В. Алгоритм реформирования интроекта // В кн.: Психологическое здоровье и психологическая культура в образовании: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Барнаул, 23-24 октября 2008 года. - Барнаул: БГПУ, 2008.
4. Колесов, Д.В. Биология и психология пола. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000.
5. Васильева, В.В. Психологические особенности женщин с бесплодием // В.В. Васильева, В.И. Орлов, К.Ю. Сагамонова, А.В. Черноситов // Вопросы психологии. - 2003. - №6
6. Асмолов, А.Г. Психология личности: учебник. - М.: Изд-во МГУ, 1990.
7. Короленко, Ц.П. Психоанализ и психиатрия: монография. / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. - Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003.
8. Межерицкая, Л.Д. Методы психодрамы и гештальта в развитии личностной идентичности студентов вузов / Л.Д.Межерицкая, Н.В. Дмитриева // Образование и саморазвитие. - Казань: Центр инновационных технологий. - 2009. - №1 (11).

Статья поступила в редакцию 17.12.09

УДК 378:001

В.В. Латышин, канд. пед. наук, ректор ЧГПУ, **В.В. Базелюк**, д-р истор. наук, проректор по научной работе ЧГПУ, **В.В. Мусатов**, заведующий отделом научных исследований ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: beat@cspu.ru, E-mail: cspu@cspu.ru

РЕЙТИНГОВАЯ ОЦЕНКА ГРАНТОСОИСКАТЕЛЬСКОЙ И ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрывается один из блоков рейтинговой оценки работы сотрудников высшего учебного заведения. Приводятся обоснования (внутренние и внешние факторы) включения данных оценок в рейтинг преподавателя. Приводится перечень фондов и источников финансирования, учтены все этапы работы по проектам, по грантам и защите интеллектуальной собственности в виде патентов России.

Ключевые слова: рейтинг, оценка, грант, изобретение, Челябинский государственный педагогический университет.

В Челябинском государственном педагогическом университете разрабатывается и успешно внедряется рейтинговая система оценки работы профессорско-преподавательского состава университета. В системе комплексной рейтинговой оценке существенный блок представляет рейтинговая оценка грантосоискательской (фандрайзинговой) и изобретательской активности сотрудников вуза. Это обусловлено рядом существенных факторов внешнего и внутреннего характера.

Инновационный путь развития страны декларируется в качестве приоритетного все последние годы. Для перехода экономики страны на этот путь необходима не только политическая воля руководства страны, заказ общества, но и наличие передовых разработок мирового уровня. Таким образом, перед учеными, изобретателями, разработчиками, технологами России стоит задача выполнить эти разработки. Этим обусловлен запрос общества на новые знания, новые изобретения, на основе которых и можно сделать новые разработки.

Известно, что значительная часть всех ученых России работает в высших учебных заведениях. Поэтому обозначенные выше задачи - это задачи, стоящие перед всей вузовской наукой. В связи с этим, оценка показателей научных достижений, научной деятельности каждого конкретного вуза является важнейшей на этапе его аккредитации.

В число показателей аккредитации входят: объем фундаментальных и прикладных исследований (выраженный в тысячах рублей) на единицу профессорско-преподавательского состава вуза. Еще один показатель - востребованность научных исследований, проводимых в вузе, т.е. объем средств, полученных из внешних источников (х/договорные работы; гранты различных фондов, организаций и частных лиц; средства, полученные для выполнения проектов в рамках ведомственных и федеральных целевых программ), выраженный также в тысячах руб. на единицу профессорско-преподавательского состава вуза. Этим обусловлена значимость данной деятельности на уровне учебного заведения.

Для каждого конкретного исследователя, сотрудника, преподавателя вуза научная, изобретательская деятельность является основой его роста: роста ученой степени и звания, роста его авторитета в вузе и мировом рейтинге среди коллег, роста как исследователя и педагога. Для учащихся вуза (студентов, аспирантов и соискателей) - участие в научных разработках (самостоятельных и в составе творческих коллективов) это возможность овладения методологией исследования, получение опыта конкретной научной работы и основа для защиты квалификационных работ различного уровня. Этим определяется важность этой деятельности для каждого участника образовательного процесса в университете: для сотрудников и для учащихся.

В связи с этим, закономерно включение соответствующих оценок научной работы в рейтинговую систему оценки качества работы профессорско-преподавательского состава вуза. Такая оценка важна не только с точки зрения констатации научного потенциала и активности сотрудника, учащегося в определенный момент времени, но, что еще более важно, для стимулирования и дальнейшего развития его активности.

Научная деятельность непосредственно связана с получением новых знаний и, соответственно, с процессом создания и оформления интеллектуальной собственности.

Рассмотрим более подробно элементы двух этапов, связанных с интеллектуальной собственностью: этап ее создания и этап ее предусмотренного действующим законодательством закрепления за конкретными лицами или организациями. Первый этап непосредственно связан с грантосоискательской деятельностью, второй с патентованием изобретений. Оба этапа учтены и подробно прописаны в рейтинговой оценке сотрудников.

Этап первый - этап создания интеллектуальной собственности. Основой создания интеллектуальной собственности являются научные разработки преподавателей и учащихся вуза. Вести любые научные исследования (и теоретические и, тем более, экспериментальные) невозможно без соответствующей материально-технической базы, оборудования, фи-

нансовых ресурсов. Источниками этих ресурсов могут быть собственные средства вуза, средства самих исследователей, спонсоров, средства, заработанные при выполнении х/договорных работ и различных грантов.

Мировой опыт и опыт, наработанный в сотрудничестве с Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ), Российским гуманитарным научным фондом (РГНФ), опыт работы по проектам, финансируемым Федеральным агентством по образованию показывает, что наиболее перспективными и значимыми все больше становятся два последних источника финансирования. Поэтому они подробно прописаны в таблице учета рейтинга профессорско-преподавательского состава.

В рейтинговых показателях учтено, что работа, связанная с грантами имеет две стадии: 1) поиск фонда, оформление и подача заявки; 2) исследовательская работа по проекту, получившему поддержку в виде гранта, оформление и сдача отчета. Соответственно обе стадии оцениваются определенными баллами [1; 2].

Учтено и то, что в работе по проекту различна роль участников коллектива исследователей. Наибольший вклад и наибольшую ответственность и при подаче заявки, и в исследованиях, и при представлении отчета несет научный руководитель проекта, поэтому он имеет наибольшее количество баллов. Далее по значимости (и по получаемым баллам) следует ответственный исполнитель проекта, далее рядовые члены временного творческого коллектива исследователей.

Гранты также делятся по уровням, по источникам финансирования. В рейтинге выделены следующие гранты:

- 1) Гранты ректората ЧГПУ (индивидуальные).
- 2) Гранты по тематическим заданиям ректората ЧГПУ.
- 3) Гранты Правительства Челябинской области (областные молодежные).
- 4) Гранты Президента России.
- 5) Гранты ведущих фондов страны: РФФИ, РГНФ (инициативные научные проекты отдельных ученых и коллективов).
- 6) Гранты РФФИ и РГНФ (издательские проекты, организация и проведение научных мероприятий: семинаров; конференций).
- 7) Гранты РФФИ и РГНФ (участие ученых вуза в зарубежных научных мероприятиях).
- 8) Тематические задания Федерального агентства по образованию.
- 9) Федеральные и ведомственные целевые программы.
- 10) Гранты других (российских) фондов и организаций (инициативные научные проекты отдельных ученых и коллективов).
- 11) Гранты других (российских) фондов и организаций (издательские проекты, командировки и др.).
- 12) Гранты зарубежных фондов и их представительств в России (инициативные научные проекты отдельных ученых и коллективов).
- 13) Гранты зарубежных фондов и их представительств (издательские проекты, командировки и др.) [3].

По каждому виду гранта сотрудники вуза получают определенное количество баллов (баллы определены и утверждены в соответствии со значимостью выполняемых работ, уровнем гранта).

Одним из важнейших показателей при оценке уровня научных исследований в вузе, при определении относится ли вуз к инновационным являются число подаваемых заявок на изобретения и число получаемых патентов. Этот показатель непосредственно связан со вторым этапом работ - этапом предусмотренного действующим законодательством закрепления интеллектуальной собственности за конкретными лицами или организациями, т.е. этапом патентования изобретений.

В рейтинговых показателях отдельно выделены патенты на полезные модели и на изобретения. Учтено, что процесс патентования характеризуется большой длительностью (обычно это один - два года), связанной с тем, что в стране только одно ведомство (Федеральный институт патентной

собственности «Роспатент») имеет право рассматривать заявки на изобретения и выдавать патенты. Кроме того, сам процесс экспертизы многоэтапный и длительный. Поэтому для своевременного учета активности сотрудников в рейтинге разделены два тапа работы по патентованию. Первый этап - оформления и подачи заявки. Этим фиксируется и учитывается то, что ученый (коллектив ученых) уже провел серьезную научную работу и получен результат мирового уровня.

При положительном решении формальной экспертизы и экспертизы по существу (при подтверждении мировой абсолютной новизны разработки), при получении патента изобретатели получают дополнительное (увеличено в 3,3-4 раза по сравнению с первым этапом) количество баллов.

Библиографический список

1. Климова, А.В. Интеллектуальная собственность: основные нормы законодательства РФ. - М.: Московский государственный институт радиотехники, электроники и автоматики, 2008.
2. Климова, А.В. Интеллектуальная собственность: основные нормы международных соглашений, к которым присоединилась Российская Федерация. - М.: Московский государственный институт радиотехники, электроники и автоматики (технический университет), 2008.
3. Микки Мэйхен. Пособие по составлению заявок на гранты. - М.: Информационно-ресурсный центр посольства США, 2001.

Статья поступила в редакцию 13.11. 09

УДК 378.046.4

В.В. Халикова аспирант АлтГПА, г. Барнаул, Email: DOU Teremok @ yandex. ru

ОТЛИЧИЕ ПОЗИЦИЙ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ У ДЕТЕЙ С ВЫРАЖЕННОЙ И НЕВЫРАЖЕННОЙ СУБЪЕКТНОСТЬЮ

В статье представлена краткая характеристика позиций в детско-родительских отношениях у детей с выраженной и невыраженной субъектностью. Изложены результаты двухлетнего исследования субъектности детей старшего дошкольного возраста как целостной характеристики позиции ребенка в детско-родительских отношениях.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, субъектность ребенка, позиция ребенка в детско-родительских отношениях.

Проблематику субъекта деятельности и феномена субъектности разрабатывали многие отечественные психологи (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, В.Т. Кудрявцев, В.С. Лазарев, В.И. Зинченко, В.А. Петровский, А.К. Дусавицкий, А.Л. Венгер, В.В. Селиванов, В.И. Моросанова). Субъекта характеризуют как человека, способного к произвольному поведению, творчеству, рефлексии и самостоятельности, целеполаганию и проектированию хода развития собственных способностей, к децентрации - умению координировать собственную позицию с позициями других, выходить за пределы предустановленного - быть «свободным, целеустремленным, целостным, развивающимся существом» [1].

Понятие «субъектность» связано с понятиями «совместность» и «событийная общность», которые представляют собой целостную систему связей и отношений [2; 3].

Современные условия семейного воспитания создают подвижные, вариативные взаимоотношения между ребенком и взрослым, характер развития которых детерминирован в значительной степени самим ребенком, его позицией. Во взаимодействии ребенка и родителей центр смещается в сторону взрослых: именно они выстраивают и формируют направленность этого взаимодействия, в котором ребенок либо занимает активную позицию, либо принимает себя в качестве объекта манипуляций со стороны взрослых. Однако даже непосредственно направленные на ребенка воспитательные и другие воздействия могут быть эффективными лишь тогда, когда они опосредуются самим ребенком. Причем опосредование здесь выступает не только как понимание, принятие их ребенком, но и как встречная активность ребенка как субъекта, как выражение его позиции.

В общетеоретическом плане существует положение о том, что развитие личности ребенка совершается благодаря его взаимодействию со взрослыми, прежде всего с родителями. Такое взаимодействие предполагает обоюдную активность - со стороны, как взрослого, так и со стороны ребенка. В частности, размышляя о проблеме перехода от дошкольного к младшему школьному периоду развития, Д.Б. Эльконин пишет, что «...психологический механизм «потери непосредственности» заключается в возникновении особой внутренней ориентации в смыслах дальнейших отношений со взрослым или будущего положения в кругу сверстников, т.е. смысловой

ориентации на социальную позицию, которая может возникнуть в результате выполнения данного поступка» [4, с. 501].

Вместе с тем большинство конкретных исследований детско-родительского взаимодействия строится по схеме «родительское воздействие - детский ответ». В качестве субъекта активности выступает взрослый, ребенок же оказывается не активной, а реагирующей, реактивной стороной. Эта логика наиболее выпукло проявляется в исследованиях, прослеживающих влияние стиля родительского воспитания на развитие личности ребенка [5; 6]. Лишь в немногих работах этого направления делается попытка учесть также и вторую сторону детско-родительского взаимодействия - воздействие детского поведения на родителей.

Действуя с позиции субъекта детско-родительского взаимодействия, ребенок самостоятельно выбирает стратегию поведения в различных ситуациях и условиях жизнедеятельности, проявляя свою активность. Активные, целенаправленные, осознаваемые ребенком действия, способствуют его успешному включению в семейную среду. Активность - это способность ребенка быть субъектом взаимодействия со взрослыми в детско-родительских отношениях, определять для себя меру включенности в детско-родительские отношения, т.е. влиять на эти отношения и отношения между родителями, в соответствии с ситуацией выбирать стратегию поведения. Активность старшего дошкольника приобретает интеллектуальный характер и включает обдумывание будущей деятельности, действий. Индивидуальные различия в активности накладывают отпечаток на все взаимоотношения ребенка с родителями.

Мы в своем исследовании исходили из представления о том, что в детско-родительских отношениях действия ребенка и родителей взаимно ориентированы друг на друга. Не только поступки ребенка являются ответом (реакцией) на действия родителей, но в той же мере и поступки родителей представляют собой реакцию на действия ребенка. Эта «кольцевая» взаимосвязь порождает межличностную ситуацию развития ребенка, являющуюся источником формирования его личностных особенностей, субъектных качеств.

На наш взгляд, субъектность - это многогранное понятие, включающее в себя широкий спектр характеристик, среди которых можно выделить: активность, осознанность, креативность.

Целью нашего исследования: выявление содержания и отличительных особенностей позиций детей с выраженной и

невыраженной субъектностью в детско-родительских отношениях.

В исследовании принимали участие 126 детей 6-ти - 7-ми лет (подготовительные к школе группы детского сада).

Методы и методики исследования: проективные методики «Моя семья», «Семья, которую я хочу», «Волшебный мир», «Я в прошлом, я в настоящем, я в будущем», тест «Незаконченные предложения», транзактный анализ для детей.

На первом этапе исследования, анализируя полученные результаты диагностических данных, по разработанным нами заранее критериям, мы разделили детей на две группы: дети с ярко выраженной субъектностью и дети с невыраженной субъектностью.

Субъектностью, отношение ребёнка к его жизненной реальности непосредственно связана с особенностями интеллектуальной деятельности, способностями восприятия, познания и отражения реальной действительности.

На втором этапе исследования мы, анализируя результаты, полученные по вышеописанным методикам, выявили качественное содержание и отличительные особенности позиций детей с выраженной и невыраженной субъектностью, в детско-родительских отношениях.

Результаты второго этапа исследования:

Согласно полученным результатам на первом этапе сравнительного анализа проводимых нами методик, можно заключить, что дети с выраженной и невыраженной субъектностью, по-разному проявляют субъектные качества по отношению к членам семьи, а, следовательно, по-разному воспринимают близких, родителей, имеют разные мнения и представления о семейных ролях и ролевом поведении членов семьи, по-разному принимают родителей и выражают отношение к ним, по-разному оценивают свою роль в этих отношениях.

Результаты исследования по методикам, указанным выше показали, что активность ребёнка 6-ти - 7-ми-летнего возраста приобретает организованный и чрезвычайно разнообразный характер.

Анализ результатов рисуночных проективных методик показал следующее. У детей с выраженной субъектностью рисунки занимают достаточно большую площадь листа, реальный состав семьи не искажён, соблюдены пропорции в изображении размеров каждого члена семьи, что свидетельствует об их положительных семейных взаимоотношениях, высокой психологической близости (стоят рядом, взявшись за руки, делают что-то вместе).

В рисунках детей с невыраженной субъектностью, чаще, чем у детей с выраженной субъектностью отмечается искажение реального состава семьи ($\phi^* = 2,23$ при $p \leq 0,05$).

В рисунках детей с выраженной субъектностью чаще встречается реалистическое изображение членов семьи, нет схематичности изображений ($\phi^* = 3,59$ при $p \leq 0,01$).

Рисунки детей с выраженной субъектностью отличаются эстетическим изображением персонажей, чёткостью и выразительностью образов, изяществом линий, что свидетельствует об эмоциональной выразительности, присутствии чувства симпатии. У детей с невыраженной субъектностью отмечается каракулевое изображение, очень редко встречается эстетическое изображение ($\phi^* = 3,40$ при $p \leq 0,01$).

У детей с выраженной субъектностью достаточно много рисунков, где отмечаются особенности позитивных графических презентаций, которые свидетельствуют о хороших взаимоотношениях с членами семьи. У детей с невыраженной субъектностью эти особенности отмечаются значительно реже ($\phi^* = 4,35$ при $p \leq 0,01$).

Дети с выраженной субъектностью разными способами (яркостью, размерами, контрастностью и т.д.) отмечают значимого члена семьи. Чаще всего это мать, несколько реже - отец. У детей с невыраженной субъектностью такие признаки отмечаются значительно реже ($\phi^* = 4,30$ при $p \leq 0,01$).

Индикатором семейных отношений является, на наш взгляд, расположение фигур в пространстве. Дети с выраженной субъектностью изображают в рисунке обоих родителей,

располагая себя рядом с любимым родителем (или сиблингом), часто между обоими родителями, не отдавая особых предпочтений ни одному из них.

Анализируя рисунки детей с невыраженной субъектностью, мы обратили внимание, что эти дети чаще, чем дети другой группы ($\phi^* = 2,86$ при $p \leq 0,01$) рисуют себя рядом с одним из родителей, в зависимости от привязанности ребёнка к отцу или к матери, либо с другими персонажами, не являющимися родственниками ребёнка.

У детей с выраженной субъектностью в рисунках методики «Семья, которую я хочу» отмечается следующая особенность: рисуют себя очень тщательно, прорисовывая все части тела и детали одежды, автор часто изображён в действиях.

У детей с невыраженной субъектностью изображение автора чаще всего схематично, вне каких либо действий, не прорисованы основные детали фигуры человека ($\phi^* = 1,9$ при $p \leq 0,05$).

Важно отметить, на наш взгляд, что у детей с выраженной субъектностью из неполных семей в рисунках присутствует отец, который, возможно, даже не встречается с ребёнком. У некоторых детей отцы в рисунке отсутствуют, хотя в действительности это полная семья. По высказываниям детей, можно предполагать, что у ребёнка с отцом не очень хорошие отношения. Это явилось причиной отсутствия отцов в рисунках «Семья, которую я хочу». Проявляя осознанное отношение к ситуации устранения отца из семьи, или наоборот, дорисовывая в семью, в которой хотел бы жить ребёнок, мы видим, как он демонстрирует свою активность в решении проблемы.

Изменения в изображении желаемой ребёнком семьи не всегда характеризует эмоциональный конфликт ребёнка с родителями или недовольство семейной ситуацией. Это может быть показателем творчества ребёнка, его желанием изменить состав семьи, поселяя в свою семью любимых и приятных для ребёнка знакомых и родственников, что характеризует его как субъекта активности, умеющего ставить цели и проявлять самостоятельность в символической ситуации. Это является показателем проявления субъектности детей. У детей с невыраженной субъектностью такие особенности графических презентаций членов семьи, в которой ребёнок хотел бы жить, встречаются довольно редко, что говорит о том, что дети этой группы менее активны и инициативны в желаниях изменить что-то в своей семье, семейных отношениях ($\phi^* = 2,66$ при $p \leq 0,01$).

Есть рисунки, где очень много различных дополнений, дорисовок, мелких деталей, с помощью которых ребёнок вносит изменения в привычный уклад семьи. Обращает на себя внимание такая особенность в рисунках, как изменения внешнего вида близких членов семьи (матери, отца и т. д.). Сравнивая рисунки «Моя семья» и «Семья, которую я хочу», мы отмечаем такую особенность у детей с выраженной субъектностью. У детей с невыраженной субъектностью такие рисунки встречаются значительно реже ($\phi^* = 2,86$ при $p \leq 0,01$).

Анализ рассказов детей двух групп по методике «Детский мир» показал особенности отношений ребёнка с родителями, позицию, которую занимает ребёнок в детско-родительских отношениях, представления детей о взаимоотношениях родителей и осознанность ребёнком этих отношений. Тематика рассказов дошкольников позволяет увидеть содержательную сторону субъектности детей, выявить степень активности ребёнка в построении детско-родительских отношений, особенности проявления субъектности ребёнка в системе отношений «ребёнок - взрослый». Составляя рассказы по картинкам, дети описывают различные стороны внутрисемейных отношений, проблемы, которые осознаются ребёнком, позицию ребёнка в решении этих проблем. Анализируя рассказы детей, мы отмечаем, что чаще всего дети описывали семейные конфликты (родители ругают ребёнка, ссора отца и матери, развод родителей). Дети с выраженной субъектностью выступают в активной позиции, что позволяет им влиять на эти отношения и отношения между родителями. Они делают активные попытки к выстраиванию своих отношений с отцом и

матерью, влияя на отношения между взрослыми. Дети с невыраженной субъектностью изменяют (или пытаются изменить) негативные установки по отношению к родителям. Проматриваются причины и механизмы поведенческих реакций ребёнка на неблагоприятные детско-родительские отношения.

В рассказах детей с невыраженной субъектностью реже звучит тема семейного отдыха, совместной деятельности всех членов семьи ($\varphi^* = 4,43$ при $p \leq 0,01$). Дети этой группы говорят о своих недостатках, считают, что им не везёт, что у них нет способностей. Напротив, дети с выраженной субъектностью предпочитают рассказывать о семейном отдыхе, демонстрируя положительное эмоциональное состояние и отношения при описании сюжета.

Содержание рассказов детей с выраженной субъектностью отражает достаточно близкие отношения между ребёнком и взрослыми. Рассказы, в которых дети описывают отношения с родителями по типу сотрудничества и эмоциональной близости у детей с выраженной субъектностью встречаются чаще, чем у детей второй группы ($\varphi^* = 2,72$ при $p \leq 0,01$). Содержание рассказов отражает общие интересы семьи, активное участие ребёнка в совместной деятельности со взрослыми. Дети с невыраженной субъектностью, составляя рассказы по тому же рисунку, реже описывают общую деятельность с родителями. Чаще всего они описывают эпизоды из жизни посторонних людей или знакомых, устраняя своё присутствие и участие родителей.

При анализе всех типов ситуаций, описанных детьми в своих рассказах, учитывалась не только их содержательная сторона, но и эмоциональные характеристики. Как положительная, так и отрицательная направленность переживаний детей, связанная с ожидаемым ими отношением близких взрослых, накладывает отпечаток в каждом рассказе ребёнка, определяя его поведение в отношениях с родителями. Дети с выраженной субъектностью в рассказах чаще, чем дети с невыраженной субъектностью отражали тему наказания ребёнка родителями и одиночества ($\varphi^* = 2,23$ при $p \leq 0,05$).

У детей с невыраженной субъектностью совершенно иной характер имеют представления ребёнка о взаимоотношениях с родителями, несколько иные представления об одиночестве и наказании ребёнка родителями. Дети демонстрируют в своих рассказах семейную ситуацию, характеризуя её наличием реальной дистанции в общении с родителями, нарушением межличностных связей и контактов в семье, напряжённостью и конфликтностью. У детей этой группы отмечаются неудовлетворённые потребности в любви, заботе, они испытывают эмоциональный дискомфорт в семье. Дети с невыраженной субъектностью, испытывающие затруднения в общении с родителями, имеют более высокий уровень эмоционально положительного отношения к другим людям (бабушке, дедушке, другу, брату, сестре).

Чем ярче проявляется субъектность, тем активнее проявляется инициатива в отношениях с родителями. Степень проявления интереса к просьбе родителей у детей обеих групп очень высокая. Позитивный интерес детей в отношениях с родителями рассматривается, в первую очередь, как стремление ребёнка к общению с близкими. В отношениях с родителями ребёнок проявляет интерес в форме тенденции к лидерству, путем завоевания авторитета, основанного на доминантном стиле общения дошкольника с родителями. Наибольшую активность, по данным исследования, показали дети с выраженной субъектностью ($\varphi^* = 2,02$ при $p \leq 0,05$).

Характер активности ребёнка и действия, направленные на его признание взрослым демонстрируют отношение ребёнка к ситуации несправедливого обвинения. Дети стремятся к взаимопониманию со взрослыми. Они с повышенным вниманием относятся к словам и действиям взрослого, стараются понять его, найти причину того, почему взрослый думает так, а не иначе. Настроенность на взрослого, стремление к общности взглядов создают благоприятные возможности для усвоения нравственных представлений, для становления моральных суждений. Результаты исследования показывают, что дети с выраженной субъектностью чаще демонстрируют умение отстаивать собственную точку зрения, занимая при этом ак-

тивную позицию, чем дети с невыраженной субъектностью ($\varphi^* = 5,21$ при $p \leq 0,01$).

Активные действия ребёнка, тенденция к покровительству в отношениях с родителями характеризует принятие детьми этических норм поведения в отношениях с родителями и формирование связанных с ними моральных переживаний. Это часть общего процесса активности вхождения ребёнка в жизнь взрослых, в их взаимоотношения, в смысл их деятельности и поступков. Такие ответы чаще встречаются у детей с выраженной субъектностью ($\varphi^* = 2,23$ при $p \leq 0,05$).

Социальная активность детей, направленная на совместную деятельность со взрослым, характеризует ребёнка как партнёра совместной деятельности, которая выражается в обострённом чувстве самоуважения, в переживаемой значимости для родителей в качестве равноправного партнёра. Способность различать себя и других (родителей) в самосознании делает возможным осознание себя и как субъекта действий, и как субъекта в системе отношений «ребёнок - взрослый». Стремление к тому, чтобы занять новое, более «взрослое» положение в жизни, в отношениях с родителями и выполнять новую важную не только для них самих, но и для родителей, деятельность чаще отмечается у детей с выраженной субъектностью. У детей с невыраженной субъектностью эта особенность отмечается значительно реже ($\varphi^* = 2,50$ при $p \leq 0,01$).

Анализируя данные исследования, можно отметить, что дети с выраженной субъектностью чаще выражают своё отношение к действиям родителей, которые мешают, раздражают детей ($\varphi^* = 6,18$ при $p \leq 0,01$).

Дети с невыраженной субъектностью стараются не вступать в конфликтные отношения с родителями, дистанцируются от родителей. Поведение таких детей становится зависимым от настроения и поведения взрослых. Дети этой группы испытывают определённые эмоциональные трудности во взаимоотношениях с родителями. Отстранённые отношения приводят к обеднению и уплощению образа родителей.

Тест незавершенных предложений позволил определить сущностное содержание позиций взрослого и ребёнка именно как специфических субъектов взаимодействия. Во взаимодействии со взрослым ребёнок находится в позиции реального субъекта этого взаимодействия и проявляет специфику проявления субъектности в ситуации, когда взрослый не считается с ребёнком. Взаимодействие в подобной ситуации отличается особой напряжённостью. Ребёнок активно вмешивается в ситуацию общения, демонстрируя широкий спектр протестных форм принятия руководства со стороны родителя: формально выполняя его указания, оспаривая его требования, отказывается принимать то, что предлагает родитель, проявляя к нему негативизм. И ребёнок, и родитель - склонны игнорировать состояние партнёра по взаимодействию. Ребёнок негативно оценивает действия родителя. Дети с выраженной субъектностью чаще демонстрируют выше описанное поведение, чем дети с невыраженной субъектностью ($\varphi^* = 3,07$ при $p \leq 0,01$).

Анализ результатов исследования по методике «Волшебный мир» показал, что дети с выраженной субъектностью чаще размышляют и проговаривают о психологических проблемах в семье, разбираются во внутрисемейных отношениях, понимают смысл и причину действий взрослых, а потому чётко проговаривают желаемые варианты своих действий ($\varphi^* = 1,76$ при $p \leq 0,05$). У детей с невыраженной субъектностью ответы содержат несколько иной смысл и направлены, в основном, на собственные желания.

У детей с выраженной субъектностью встречаются ответы, которые можно расценивать как попытку манипулировать родителями, используя различные манипулятивные способы, например сравнение. Это служит ярким проявлением активной роли ребёнка в построении отношений с родителями. Дети с выраженной субъектностью в своих желаниях скорее пытаются сами выполнить действия за взрослого, показывая высокий уровень инициативы и выраженной мотивации общения со взрослым, умение вставать на позицию взрослого.

Таким образом, для старших дошкольников взаимоотношения с родителями - одна из самых значимых ценностей.

Дети понимают, осмысливают свой опыт взаимодействия с родителями, воспринимают и оценивают отношение родителей к себе, в соответствии с этим выражают свою оценку семейной ситуации. Анализ результатов исследования выявил потребности, значимые переживания, представления о переживаниях у детей с выраженной и невыраженной субъектно-

стью в их реальной житейской ситуации, субъективную значимость тех или иных проблем, касающихся взаимоотношений с родителями. Результаты исследования дают достаточно объективную информацию об отличиях позиций в детско-родительских отношениях у детей с выраженной и невыраженной субъектностью.

Библиографический список

1. Петровский, А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов - на Дону: издательство «Феникс», 1996.
2. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. - М.: Школьная Пресса, 2000.
3. Слободчиков В.И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. - 1990. - № 3.
4. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989.
5. Дубровина И.В. Стили родительского поведения / И.В. Дубровина, З.Г. Фадеева // Завуч. - 1998. - № 2.
6. Смирнова Е.О. Структура и динамика родительского отношения / Е.О. Смирнова, М.В. Быкова // Вопросы психологии. - 2000. - № 3.

Статья поступила в редакцию 15.11.09

УДК 159.901

И.О. Логинова, канд. психол. наук, доц., директор института психологии, педагогики и управления образованием ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: loginova70_70@mail.ru

ХРОНОТОПИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖИЗНЕННОГО САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

В статье представлен анализ условий человеческого существования - хромотопических характеристик, становящихся в процессах самоорганизационного движения психологической системы и обеспечивающих реальность и действительность мира человека. Показано, что идея литературно-художественного хромотопа может быть транспонирована в идею хромотопа конкретного человека, обладающего характеристиками пространства и времени жизни, объединенными смысловым содержанием, выраженным событийным рядом индивидуальной истории.

Ключевые слова: хромотоп, хромотопические характеристики, жизненное самоосуществление человека, ценностно-смысловое пространство жизни человека.

Новые инициативы и новые возможности открываются человеку в особых условиях человеческого существования - хромотопических, учитывающих внутрисистемное со-бытие времени и пространства. Эти условия, обладая характеристиками реальности и действительности для человека и становясь в процессах самоорганизационного движения психологической системы, позволяют постигать человеку смысл и ценность собственных потенциальных возможностей жизненного самоосуществления.

Хромотоп (от греч. *chronos* - время + *topos* - место; буквально - времяпространство). Традиционно под хромотопом понимается временно-пространственный континуум, в котором живет человек, преодолевающий и овладевающий пространством и временем. В процессе жизненного самоосуществления человек субъективирует пространство и время, разъединяет их, объединяет или трансформирует, порой превращая одно в другое, благодаря чему его жизнь разворачивается в таком измерении пространства и времени, в котором они нераздельны [1]. По мнению большинства ученых, отдельно взятые пространство и время - это лишь «тень реальности» [2], а реальные события протекают безраздельно в пространстве и времени, в хромотопе.

Несмотря на почти столетнее оперирование термином «хромотоп», обращение к вопросам его функционирования в реальной жизнедеятельности людей, многие его «стороны» остаются «загадкой» психологии, а к раскрытию психологических механизмов хромотопа, или «таинственных взаимопревращений пространства и времени в психологическом поле - пространстве смысла, психология только приступает» [3. с. 89]. Причина этого видится в том, что отсутствовало целостное учение о бытии человека, его специфических уровнях и качествах [4]. Изменила в определенном роде эту ситуацию постановка проблемы человека как онтологической реальности, обозначенная С.Л. Рубинштейном. Однако, постановка проблемы так и не привела к ее решению, поскольку контекстуально она была сформулирована в парадигме отражения, где подобные «задачи» решения не имели. «Второй путь», выбранный в свое время О.К. Тихомировым и развернутый до построения собственной научной теории В.Е. Ключко, опреде-

лил новый контекст данной проблемы - онтология самоорганизующихся систем, где психика выступает «порождением новой реальности», обеспечивающей устойчивое усложнение системной организации. Этим контекстом определяется понятие «хромотоп», рассматриваемое нами.

Понятие «хромотоп» впервые ввел в научный язык А.А. Ухтомский, указав, что человек живет в хромотопе, который является для него «спайкой» пространства и времени, формой существования живой материи, находящейся в движении. Ученый исходил из того, что условием возможной гармонии между временем и пространством выступает гетерохрония, подразумевающая, что увязка во времени, в скоростях и ритмах действия, сроках выполнения отдельных элементов образует из пространственно разделенных групп функциональный центр. Хромотоп непрерывен, но если и есть в нем интервалы, то, в интерпретации А.А. Ухтомского, это интервалы между событиями. Эта линия была развита С.Л. Рубинштейном, который отмечал, что «узловые моменты» и «поворотные этапы», случающиеся в жизни человека на длительный срок могут определить его дальнейшую судьбу [5]. Судьбоносность, то есть способность события зримо повлиять на жизненный путь человека, можно считать объективным критерием настоящего события. Кроме того, настоящее событие должно соответствовать субъективному критерию, находя отклик во внутреннем мире человека, в его личностных переживаниях по поводу роли события на жизненном пути. Из таких событий и складывается история внутренней, душевной жизни человека.

В.П. Зинченко использовал понятие «хромотоп» для анализа предметного действия человека, в котором образ ситуации в различные моменты развертывания действия преобразуется в образ и программу действия, которые, трансформируясь в само действие и будучи осуществленными, трансформируются в новый образ ситуации. И если в образе ситуации преобладает, по данным В.П. Зинченко, субъективное пространство и объективное время, то в действии, наоборот, преобладающими являются субъективное время и объективное пространство. «Хромотоп, - пишет В.П. Зинченко, - это живое измерение пространства и времени, в котором они нераз-

дельны. Хронотоп сознания двуклик. Это в такой же степени «овремененность пространства», в какой и «пространственность времени» [3, с. 87]. В хронотопе, по мнению ученого, пространство и время субъективируются, осмысливаются, утрачивают свой «первозданный» вид, приобретая форму.

Близкую точку зрения занимал в отношении понимания хронотопа и М.М. Бахтин, считая, что хронотоп - это существенная взаимосвязь временных и пространственных отношений, лежащих в основе «сюжетных линий, узлов», или «времен-пространство» [6]. Однако, говоря о той форме, которую приобретают пространство и время внутри индивидуального хронотопа, М.М. Бахтин выходит к литературно-художественному хронотопу, в котором пространственные и временные приметы сливаются воедино в осмысленном и конкретном целом, благодаря чему время сгущается, уплотняется, становится художественно зримым, а пространство интенсифицируется, втягивается в движение времени сюжета, истории [6]. В силу своей «спаянности» пространство и время являются самыми суровыми определителями человеческого бытия. Литература, несомненно, является наиболее ярким выражением осмысления человеком собственной жизни, пространства собственного самоосуществления: то, что называется произведением, состоит из «материала нашей жизни» [2]. Этот «материал нашей жизни» фиксирует путь к самому себе посредством «открытия» смысла для установления порядка, поскольку живое - это всегда упорядоченное, системное пересечение времени и пространства в канве жизни. Этими «пересечениями» характеризуется, по нашему мнению, не только литературно-художественный хронотоп, но и хронотоп любого конкретного человека. Хронотоп всегда носит условный характер, однако образ человека всегда хронотопичен, поскольку сопряжен со смыслами его жизнедеятельности, а вступление в сферу смыслов, по М.М. Бахтину, совершается «только через ворота хронотопа» [7]. Данная «неразличимость» сегодня не характерна для психологической науки, которая пока проходит мимо глубоких аналогий между многочисленными образами «точек интенсивности» в литературных текстах и жизненных текстах людей. Аргументами в пользу данной позиции выступают как теоретический анализ, так и обращение к текстам (литературным и биографическим конкретным людям), позволяющие сопоставить эти два вида хронотопа.

Во-первых, хронотоп, с точки зрения М.М. Бахтина, - это текст, чутко реагирующий на внешние (исторические, социокультурные) изменения: различные общественные формы и различные исторические периоды вызывают к жизни разные хронотопы, уникальные в каждом отдельном случае за счет «внутреннего» наполнения. В этой связи можно полагать, что хронотоп конкретного человека - это текст жизни, вплетенный в эпоху (исторически, т.е. временно) и «место-пространство», где эта жизнь протекает, благодаря чему открывается возможность «взять произвольно маленький кусок человеческой жизни и увидеть в нем всю жизнь человечества во всех ее сплетениях, что соответствует принципу «вечного настоящего» [2]. Проникновение текста в сферу жизнедеятельности человека осуществляется посредством культурных ценностей, основная задача которых «свести воедино культуру и жизнь» [8]; обратная ситуация возможна тогда, когда реальная жизнедеятельность человека переходит в «план выражения» и «план содержания» как художественный образ, определяемый единством формы и содержания, которое удерживается благодаря смысловому наполнению «жизненного начала». Такие «взаимопроникновения» художественного мира и действительного мира обусловлены наличием в них «нравственного бытия-события» [6], что придает им «онтологическое равенство» [6]. Главный интерес вызывают пространственно-временные показатели текста «до», «после», «здесь», «там», используемые авторами для производства своих смыслов как уникальные. Читающий распознает их также как уникальные, но уже по своим причинам. Так, в тексте соединяется то, что создано автором в определенном месте в определенное время с определенными смыслами, обогащающими формальные особенности текста при последующих его прочтениях.

Пример литературного текста (А.Н. Толстой. Князь Серебряный):

«Лета от сотворения мира семь тысяч семьдесят третьего, или по нынешнему числению 1565 года, в жаркий летний день, 23 июня, молодой боярин князь Никита Романович Серебряный подъехал верхом к деревне Медведевке, верст за тридцать от Москвы. За ним ехала толпа ратников и холопей. Князь провел целых пять лет в Литве. Его посылал царь Иван Васильевич к королю Жигимонту подписать мир на многие лета после бывшей тогда войны. Но на этот раз царский выбор был неудачен. Правда, Никита Романович упорно отстаивал выгоды своей земли и, казалось бы, нельзя желать лучшего посредника, но Серебряный не был рожден для переговоров» [9, с. 77].

Пример текста-жизнеописания конкретного человека (Из биографии О.И. Скороходовой):

«Я родилась летом 1911 года на Украине в селе Белозерке, расположенном недалеко от Херсона. Родители мои были бедные крестьяне. Когда отца в 1914 году угнали на войну, мать осталась единственной работницей в семье, состоявшей из братьев и сестер моего отца и больного дедушки. Мать много работала - батрачила у священника. Во всякую погоду, в осеннюю слякоть и зимнюю стужу, она задолго до рассвета уходила далеко за реку, оставляя меня на попечение больного дедушки. Но как ни тяжелы были первые годы моей маленькой жизни, они все же были моим «золотым детством» до того дня, как я заболела» [10, с. 21].

Следует заметить, что хронотоп есть формообразующая категория событийного пространства, посредством которой последовательность событий деформируется - чисто хронологической последовательности внутри и вне текста не существует. Подразумевается, что определенный хронотоп имеет смысл по отношению к определенному содержанию, а также может быть рассмотрен как содержание в другом отношении. С одной стороны, хронотоп оказывает организующее влияние на видение мира - образ мира, с другой - выступает содержанием жизни человека, сложившимся образом жизни. Вот почему порой события в жизни человека трудно поддаются хронологическому упорядочиванию: образ мира как динамично изменяющийся и опережающий образ жизни, или изменения в образе мира, вызванные изменившимся образом жизни, задают детерминацию будущим для «открытия» новых возможностей (при описании хронотопа трудно сказать, что важнее - обнаруженные возможности или свершившиеся планы).

Благодаря таким текстам читателем осуществляется «выход за пределы» собственного времени и пространства, определяющий широту хронотопа (человек может перенестись в прошлое, заглянуть в будущее и т.д.).

Во-вторых, хронотоп предполагает диалогизм, что означает наличие свойства «располагаться как бы в двух измерениях», «бифокально»: его оптические свойства требуют от нас четко отличать то, что видимо вблизи, и то, что становится видимым на расстоянии. Но стоит только определить внешние границы между обоими фокусами, или уровнями видения, как делается доступной наблюдению и применению также и «средняя позиция» между двумя пределами с ее многочисленными и разнообразными приметами» [11]. Первый фокус - это целостность, неделимость текста, определяющая контекст событий. Точно так же и текст жизни человека есть изначально целостность, позволяющая понять отдельные события в определенном контексте (единстве исторических и социокультурных рамок), в контексте всей жизни. Второй фокус - это отношения между текстом и эпохой, являющийся основополагающим в интерпретации отношений человека к выпавшему ему «времени-пространству». Здесь обнаруживают себя те «смысловые якоря», которые особым образом переживаются человеком как значимые события на жизненном пути. На «пересечении» этих фокусов возникает «средняя позиция», то есть, что позволяет воспринимать содержание отношений в любом тексте в системе «времени-пространства», образуемой той социокультурной средой, изнутри которой осуществляется акт чтения. Точно также осуществляется «прочтение» -

интерпретация текста жизни человека из той «точки», которая задана «читателем» и позволяет увидеть и осмыслить временно-пространственные отношения в данном конкретном тексте.

Пример литературного текста (А.С. Пушкин. Евгений Онегин):

*«Хранили многие страницы
Отметку резкую ногтей;
Глаза внимательной девицы
Устремлены на них живей.
Татьяна видит с трепетаньем,
Какою мыслью, замечаньем
Бывал Онегин поражен,
В чем молча соглашался он.
На их полях она встречает
Черты его карандаша.
Везде Онегина душа
Себя невольно выражает
То кратким словом, то крестом,
То вопросительным крючком»* [12, с. 129].

Пример текста конкретного человека (Из письма А.П. Чехова к Р.Ф. Вазук, 27 марта 1897 года):

«Ваш рассказ «В больнице» я прочел в клинике, где я теперь нахожусь. Отвечаю Вам лежа. Рассказ очень хорош с того места, которое я отметил красным карандашом. Начало же банально, не нужно. Продолжать Вам следует, конечно, при условии, что писание доставляет Вам удовольствие, - это, во-первых, во-вторых, при условии, что Вы еще молоды и что Вы научитесь правильно и литературно ставить знаки препинания.

Что касается «Сказки», то, мне кажется, это не сказка, а набор таких слов, как гномы, фея, роса, рыцари, - все это фальшивые бриллианты, по крайней мере на нашей русской почве, по которой никогда не ходили ни рыцари, ни гномы и на которой едва ли сыщете человека, могущего представить себе фею, обедающую росой и лучами. Бросьте это; надо быть искренней художницей, писать только то, что есть или что, по Вашему мнению, должно быть, надо писать картины» [13, с. 137].

В данных текстах диалогизм проявляет себя в том, что слова «разлетаются на тысячу осколков», попадая во множество контекстов, благодаря чему становится возможным сосуществование противоположностей. В этом сосуществовании и открывается возможность для появления «третьего», который, благодаря смыслу, всегда «находит дорогу» к содержанию текста.

В-третьих, хронотоп транскультурен, ведь «изъять человека «из» культуры означало бы лишить его не только ее обитания, но и непосредственных условий человеческого существования» [14], а значит нарушить осуществление индивидуальной истории в соответствии с реальностями культурной жизни, которое происходит за счет временной динамики: настоящее отражает суть замысла, модус будущего выполняет идеально положенную цель, прошлое входит в состав уже освоенного деятельностью. Благодаря этой динамике существует незавершенность культурного смысла, который обновляется в режиме «большого времени», связывающего смысловые пространства культур и эпох, преодолевая разрыв между культурой и жизнью, входя каждый раз по-новому в пространство индивидуальной ответственности [8]. Из культуры человек черпает материал для построения своего жизненного мира, непрерывно расширяя его и выстраивая в этом расширении «смысловую горизонталь» [15] - плоскость диалога, содержательной открытости людей как носителей смыслового мира друг другу и культуре и «смысловой горизонт» - меру широты, богатства и разнообразия этого мира.

Пример литературного текста (Л.Н. Толстой. Война и мир):

«...позиция была избрана по реке Колоче, пересекающей большую дорогу не под прямым, а под острым углом, так что левый фланг был в Шевардине, правый около селения Нового и центр в Бородине, при слиянии рек Колочи и Войны. Позиция

эта, под прикрытием реки Колочи, для армии, имеющей целью остановить неприятеля, движущегося по Смоленской дороге к Москве, очевидна для всякого, кто посмотрит на Бородинское поле, забыв о том, как произошло сражение.

Наполеон, выехав 24-го к Валуеву, не увидел ...позицию русских от Утицы к Бородину и не увидел передового поста русской армии, а наткнулся в преследовании русского арьергарда на левый фланг позиции русских, на Шевардинский редут, и неожиданно для русских перевел войска через Колочу. И русские, не успев вступить в генеральное сражение, отступили своим левым крылом из позиции, которую они намеревались занять, и заняли новую позицию, которая была не предвидена и не укреплена.

...Итак, Бородинское сражение ...не произошло на избранной и укрепленной позиции с несколько только слабейшими со стороны русскими силами, а Бородинское сражение, вследствие потери Шевардинского редута, принято было русскими на открытой, почти не укрепленной местности с вдвое слабейшими силами против французов, то есть в таких условиях, в которых не только немислимо драться десять часов и сделать сражение нерешительным, но немислимо было удерживать в продолжение трех часов армию от совершенного разгрома и бегства» [16, с. 194].

Пример текста-жизнеописания конкретного человека (Из письма К.Н. Батюшкова к Н.И. Гнедичу. 30 октября 1813 года):

«...с самого Теплица мы в сражении, а теперь главная квартира от нас миль за 20. Я начну мой рассказ по порядку, как следует.

...Раевский принял команду. Огонь ужасный! Ядра и гранаты сыпались, как град. Иные минуты напоминали Бородину. Часу в 3-м начали свистать пули. Мы находились против густой цепи неприятеля, и я снова имел счастье быть свидетелем храбрости наших grenadiers. Сам Раевский в восхищении от Писарева, и я признаюсь тебе, что хладнокровнее и веселее его никого в деле не видал. Хвала его товарищам: Дамасу, и Левину, и другим! У Писарева прострелена шляпа и две сильные контузии в ногу - несмотря на это, он остался в деле до конца. Признаюсь тебе, что для меня были ужасные минуты, особливо те, когда генерал посылал меня с приказаниями то в ту, то в другую сторону, то к пруссакам, то к австрийцам, и я разъезжал один, по грудам тел убитых и умирающих. Ужаснее сего поля сражения я в жизни моей не видал и долго не увижу. ...Дело час от часу становилось жарче. Колонны наши подвигались торжественно к городу. По сему можно было угадать расстройство и нерешимость Наполеоновских войск. Какая ужасная и великолепная картина! Вдали Лейпциг с высоким баинями, кругом его гремят три сильные армии: Шварценберга, где находились и мы, Беннигсена - направо, а за Лейпцигом - наследного принца. И все три армии, как одушевленные предчувствием победы, в чудесном устройстве, теснили неприятеля к Лейпцигу. Он был окружен, разбит - бежал. Ты знаешь последствия этих сражений. Мы победили совершенно» [17, с. 259-260].

Таким образом, хронотоп в литературном тексте не изолирован от реальности, из которой он возникает, это, однако, не означает, что мир литературы сугубо реалистичен. С одной стороны, литература и жизнь - это различные категории одного «места-времени», составными элементами которого они являются; с другой - выступают формами представления человеческого опыта, обогащающими друг друга в процессе взаимодействия, в силу чего реализуется транскультурность хронотопа.

В-четвертых, человек в процессе собственной жизни обретает «мерности», расширяющие его сознание, благодаря которым он постигает смысл и ценность собственных действий, выступающие одним из «путей постижения» мира. Другой путь - через «исхождение слова» [6], что не менее эффективно выражает ценностную форму. Словесный обмен, по мнению Г.С. Морсон и К. Эмерсон (2002), причастен к непрестанному становлению события, где слово живет «напряженной жизнью», неотделимой от человеческих деяний [18]. Вот

почему слово - есть воплощение специфики бытия человека, а из речи говорящего продуцируются пространство и время, приобретающие в ней смысл.

Пример литературного текста (Л.Н. Толстой. Война и мир):

«Нет, жизнь не кончена в тридцать один год, - вдруг окончательно, беспеременно решил князь Андрей. - Мало того, что я знаю все то, что есть во мне, надо, чтоб и все знали это: и Пьер, и эта девочка, которая хотела улететь в небо, надо, чтобы все знали меня, чтобы не для одного меня шла моя жизнь, чтобы не жили они так, как эта девочка, независимо от моей жизни, чтобы на всех она отражалась и чтобы все они жили со мною вместе!» [16, с. 211].

Пример текста-жизнеописания конкретного человека (Из письма М.Ю. Лермонтова к М.А. Лопухиной. Санкт-Петербург, 4 августа 1833 года):

«Мы возвратились в город и скоро опять начнем занятия. Одно меня ободряет - мысль, что через год я офицер! И тогда, тогда... Боже мой! Если бы Вы знали, какую жизнь я намерен вести! О, это будет восхитительно! Во-первых, чудачества, шалости всякого рода и поэзия, залитая шампанским. Знаю, что Вы возопиете; но увы! Пора мечтаний для меня миновала; нет больше веры; мне нужны материальные наслаждения, счастье осязаемое, счастье, которое покупают на золото, носят в кармане, как табакерку, счастье, которое только обольщало бы мои чувства, оставляя в покое и бездействии душу!.. Вот что мне теперь необходимо, и Вы видите, любезный друг, что с тех пор, как мы расстались, я несколько переменялся. Как скоро я заметил, что прекрасные грезы мои разлетаются, я сказал себе, что не стоит создавать новых; гораздо лучше, подумал я, приучить себя обходиться без них. Я попробовал и походил в это время на пьяницу, который старается понемногу отвыкать от вина; усилия мои были бесполезны, и вскоре прошлое представилось мне просто перечнем незначительных, самых обыкновенных похуждений» [19, с. 415].

Можно констатировать, что слово - это, одновременно, символ реальности, в которой живет человек, при чем такой символ, который ценен как орудие проникновения в реальность, ее познание и творческое созидание; и поступок, совершаемый в реальности.

Таким образом, категория, с помощью которой можно исследовать время-пространство человека, учитывающая при этом неповторимую специфику восприятия самим человеком собственного время-пространства, и есть хронотоп. Он способен фиксировать как повторяющиеся, так и неповторимые стороны пространственно-временной среды, обуславливающие жизнеосуществление человека. В этой связи идея литературно-художественного хронотопа вполне может быть транспонирована в идею хронотопа конкретного человека, обладающего характеристиками пространства и времени жизни, объединенными смысловым содержанием, выраженным событийным рядом индивидуальной истории. Хронотоп подчеркивает сущностные и сложные взаимосвязи времени и пространства, благодаря чему быстро распространился из литературоведения и теории искусства на другие области знания, приобретя своеобразную «рамку существования» каждого отдельного акта жизнедеятельности человека [20], вписанного в историю культуры.

В контексте выше представленного понятие «хронотоп» имеет глубокие культурно-исторические основания, однако удивительно, что Л.С. Выготский не использовал понятие хронотопа. Тем не менее, в его работах четко прослеживается интеграция пространства и времени, а его понятийный аппарат насыщен такими терминами, которые подразумевают эту интеграцию, неся, кроме того, вполне определенную смысловую нагрузку: распад, отмирание, отрицание, свертывание и т.п. [3]. С хронотопической точки зрения, распад или деформация времени, о которых упоминает Л.С. Выготский, оказывается уже не просто хронологическим фактом, а скорее временем, разворачивающимся в пространстве жизни. Больше того, это не какое-то изолированное пространство «обыден-

ной жизни» или «чьих-то условий», а пространство непрерывно изменяющихся отношений - отношений между теоретически предполагаемым порядком вещей, с одной стороны, и действительным порядком, с другой, в котором события реально разворачиваются в его неповторимом сюжете [11]. Изменчивость отношений в пространстве «времени-места» есть отличительная черта хронотопа человека, которая в рамках классической и неклассической психологии не учитывалась.

В.Е. Ключко, анализируя становление многомерного мира человека и онтогенез сознания, заметил «парадоксальность» человеческого хронотопа, которая обнаруживается в рамках классической психологии и «имеет представленность во времени, но пространственных координат не имеет вовсе» [21, с. 61].

Движение науки в постнеклассику ярко иллюстрируется исследованиями психологического пространства человека, где актуальность приобретают такие свойства пространства, которые выходят за пределы свойств материальной действительности: протяженность и соотносительность. Речь идет о человеческом или экзистенциальном пространстве. К.А. Абульханова и Т.Н. Березина (2001) выделяют три масштаба такого пространства. Первый - пространство организма, схема тела, скорости, темпа, ритма и амплитуд движения. Второй - пространство деятельности человека, в процессе которой он (человек) связывает объективно разобщенные во времени и пространстве объекты и явления, придает им временную целостность и цикличность, а также собственные параметры и ритмы. Третий масштаб - это пространство всей жизни [4]. Думается, что в контексте исследования хронотопических характеристик жизненного самоосуществления именно третий масштаб пространства становится особо интересен. Кроме того, анализ систем, имеющих уровневую организацию, к коим относится и человек как сложная самоорганизующаяся психологическая система, свидетельствует, что ведущее значение в организации жизнедеятельности системы придается высшему уровню, предполагая не подавление низших уровней, а опору на наличие внутренних степеней свободы на исходном, первичном уровне в интересах функционирования всей системы [22].

В зарубежной науке психология жизненного пространства связана с именем К. Левина, по мнению которого средой обитания человека является не только физическая реальность и социальная среда, а те фрагменты, которые отражаются в сознании человека и на базе которых основывается его поведение. Жизненное пространство ученый изображал в виде овала, в центре которого находится круг, символизирующий собой внутренний мир личности. Жизненное пространство имеет две границы: внешняя отделяет жизненное пространство от реального физического и социального макромиров, внутренняя - внутренний мир личности от ее психологической среды в пределах жизненного пространства. Ряд ученых-гештальтпсихологов (К. Левин, Ф. Перлз, М. Вертгеймер и др.) придерживались позиции, что точка соприкосновения между человеком и окружающей средой является «границей контакта». На границе располагаются психологические события, являющиеся результатом взаимодействия человека и окружающей среды, механизм которого основан на разграничении Я и не-Я посредством процессов идентификации и отчуждения. Ф. Перлз считал, что схожее с границами Эго принимается или идентифицируется, существующее вне границ Эго отчуждается. Ученый связывает отчуждение с невозможностью наиболее полно использовать свой потенциал в процессе жизни.

Для человека, по мнению большинства российских ученых (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн и др.), «временность бытия» заключается как раз в том, что жизнь его - это событийный ряд, имеющий биографический тип времени (события, определяющие значимые моменты жизни, выступающие жизненными ориентирами «происходило до...», «после того, как...», «в тот период...»). Так, Б.Г. Ананьев отмечал, что стремление выразить вехи жизненного пути личности в хронологических датах оправдано. Каждая фаза жизненного пути:

подготовительная, старт, кульминация, финиш - характеризуют изменение субъекта деятельности, личности. Данную позицию дополняют К.А. Абульханова и Т.Н. Березина (2001), отмечая, что жизненный временно-пространственный континуум, в котором осуществляется развитие, изменение и движение личности, есть характеристика ее личностного времени, а не только периодизация жизненного пути [4]. При этом авторы в рамках акмеологического подхода указывают на проблемный тип времени как более перспективный для человека по сравнению с событийным, деятельностным, обозначая важную характеристику человеческой жизни - ее интенсивность. Потери времени ученые связывают с состоянием бездействия и с действием по необходимости, а не по возможности, увеличивающей интенсивность человеческой жизни, которая, по мнению Г.Г. Шпета, невозможна без смысла как составной хронотопа, осуществляющей акт «внутреннего интимного» содержания «действительного бытия» [23]. Абсолютная временная интенсивность непредсказуема также как и любое событие, возникающее, когда сходятся пространство, время и смысл. Внутри этого бесконечного акта, который никогда не завершен, а поэтому не устремлен в будущее и не устремлен в прошлое, «совершается бытие и установление смысла», «замыкая» первоначально человеческое на эти акты [2].

В.Я. Перминов (2006), развивая данную позицию, указывает, что «основные понятия, раскрывающие категориальное понимание времени, - «прошлое» и «будущее», - могут быть определены через понятия действия или порождения, а именно прошлое мы можем понять как совокупность всех тех событий, на которые мы не можем воздействовать, и будущее - как совокупность событий, которые, в принципе, возможно предотвратить или вызвать» [24, с. 296]. Порождающий эффект взаимодействия человека с миром - одна из отличительных характеристик теорий, поднимающий на системный уровень мышления - синергетический: «Известно, как трудно было психологам переходить от аристотелевского мышления, утверждающего, что все качества предмета принадлежат исключительно самому предмету, к галилеевскому, настаивающему на том, что есть качества, которые открываются только при взаимодействии противоположностей. Теперь же надо подняться на уровень мышления более высокий, чем галилеевское. Это - системное мышление, синергетическое. В его основе лежит представление о порождающем эффекте взаимодействия» [25, с. 66]. Именно системный уровень мышления позволяет в полной мере осознать, что на пересечении векторов прошлого и будущего «пульсирует» настоящее, ситуация, обозначаемая термином «здесь и сейчас», которая дает возможность сблизиться будущему с учетом опыта прошлого. Это «троединство» и задает рамку (и не только временную, но и пространственную, т.к. опыт прошлого «завязан» на пространственные характеристики: «где протекало это прошлое?», «какими способами самоосуществления, самореализации овладел человеком?», «каков его багаж?») жизненного самоосуществления человека. Так, хронотоп открывает возможность рассматривать в едином прошлое и будущее, мир внешний и внутренний, объяснение и понимание [26].

И.А. Хасанов (2001) отмечает, что время не определяет содержание происходящих событий и их взаимоотношение в процессе становления, но оно регламентирует упорядоченность событий как прошлых, настоящих или будущих, позволяя человеку ориентироваться в оценке ретроспективы, осознавать настоящее и предвидеть перспективы своей жизнедеятельности. Ученый констатирует, что поскольку «из будущего возникают» и «в прошлое уходят» лишь состояния, а не сами объекты, то в материальном мире нет никакого прошедшего и будущего времени, а есть только непрерывно длящееся настоящее время, придающее особое «энергичное» измерение хронотопу, в котором содержится недосказанность, вызывающая напряжения и заставляющая разворачиваться в протяженное самоосуществление - состояние «подъема» над потоком времени, превращающее его (время) в пространство [27, с. 222].

В теории психологических систем, воззрения которой мы разделяем и считаем их основополагающими в наших исследованиях, также обсуждаются вопросы взаимодействия человека и окружающей среды. В рамках данного научного направления за более чем 20 лет исследовательской работы сложились свои представления о многомерности человека и его мира. Механизмом «проникновения» «внешнего» в жизненное пространство человека здесь выступает соответствие как условие взаимодействия, т.е. инициирующее взаимодействие, а состоявшееся взаимодействие проявляет соответствие как свою причину [21]. Взаимодействие, производя новые системные качества, дает возможность вступить в новое взаимодействие на новой основе, результатом которого выступает порождение уже новых качеств. Эти качества не принадлежат ни миру, ни человеку, а выступают новой онтологией, где и осуществляется становление многомерного мира человека как направленного простирания жизни (а не только пространственно-временные модусы культуры или событийный ряд), вектором которого служит жизненная линия, характеризующая движение человека в культурно-историческом и ценностно-смысловом пространствах.

В реальности жизненный путь человека направляется по двум траекториям, отражающим нелинейную синергичность: дискретная линия, на которой образуются разрывы между этапами жизни, «перегибы», периоды подъема сменяются периодами спада, что вызывает преобладание стихийно-эмпирического характера жизни, и дивергентная линия, характеризующаяся «всеем возможным», определяющих спектр самоосуществления человека. Вот почему жизненный путь целесообразно рассматривать с использованием понятия «хронотоп» как феномена отражающего ценностно-смысловое пространство жизни человека во временном модусе. Функцией хронотопа является воспроизводство акта культуры жизни в следующий момент времени, что предполагает работу извлечения порядка: смыслов, установленных норм, культурных ценностей.

В постнеклассическом ракурсе хронотоп предстает как «динамично развивающееся ценностно-смысловое пространство человека, имеющее свое прошлое, настоящее, будущее; он динамичен, подвижен, возникает в активности индивида, взаимодействующего со средой, и эта активность распределяется в пространстве и времени» [28]. В этой связи измерениями жизненного пространства человека выступают не координаты физического пространства (как представлялось в классической науке), не свойства, открываемые во взаимодействии (как считала неклассическая наука), а особые сверхчувственные характеристики пространства, позволяющие ему расширяться таким образом, что психологическая система в этом процессе обретает новые системные характеристики.

Хронотоп - это культурно обработанная устойчивая позиция, посредством которой человек осваивает пространство топографически объемного мира. Пространство раскрывает время, делая его зримым, при этом само пространство становится осмысленным и измеримым в единстве со временем. Поэтому более важными и существенными характеристиками хронотопа выступают те, которые эквивалентны понятию «ценностно-смысловая структура ситуации» [21], имманентное присутствие которой определяет совмещение жизненных координат, создавая объемное единство мира человека, заданное рамками культуры.

Рассмотрение человека хронотопически предполагает понимание того, что субъективное время и его личное пространство можно разделить только в абстракции; реально они представляют единый процесс «перехода поливариативного будущего в моновариативное прошлое» [21, с. 36], обеспеченного «участием» смыслов и ценностей в осуществлении себя, своей жизни.

М.К. Мамардашвили, говоря о собирании себя (*упорядочивании* - И.Л.), обращается к работе Пруста, который отмечает, что «когда он двигается в последовательности, он как бы тащит на себе гири другого в глубины уходящего измерения, и что он похож на человека, который по видимости идет по

поверхности земли на ногах, а в действительности ...он неустойчиво стоит на длинных ходулях, которые далеко уходят вглубь через многочисленные временные пласты, и очень трудно идти по земле, в последовательности делая шаг на этих ходулях-ногах, которые вовсе не в земную поверхность упираются, а должны смещать вместе с собой, в каждом шаге,

целые прорастания в большое число временных пластов» [2, с. 373]. Речь идет как раз о таких характеристиках хронотопа, которые, пронизывая пространство и время жизни человека, придают ему целостность и устойчивость в процессе его движения в пространство все новых возможностей.

Библиографический список

1. Логинова, И.О. Психология жизненного самоосуществления. - М.: Изд-во СГУ, 2009.
2. Мамардашвили, М.К. Психологическая топология пути (М.Пруст «В поисках утраченного времени»). - СПб.: Русский Христианский гуманитарный институт, 1997.
3. Зинченко, В.П. Мысль и слово Густава Шпета. - М.: УРАО, 2000.
4. Абульханова, К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. - СПб.: Алетей, 2001.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. - М., 1989. - Т.2.
6. Бахтин, М.М. Литературно-критические статьи. - М., 1986.
7. Бахтин, М.М. Формы времени и хронотопа в романе. - М., 1976.
8. Бонеева, Н.К. М.Бахтин в двадцатые годы // М.М. Бахтин: pro et contra. Творчество и наследие М.М. Бахтина в контексте мировой культуры. - СПб.: Русский Христианский гуманитарный институт, 2002. - Т.2.
9. Толстой, А.К. Князь Серебряный / А.К. Толстой: Собрание сочинений: в 4 томах. - М.: Правда, 1980. - Т.2.
10. Скороходова, О.И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. - М.: Педагогика, 1990.
11. Холмист, М. Диалог истории и поэтики // М.М.Бахтин: pro et contra: Творчество и наследие М.М. Бахтина в контексте мировой культуры. - СПб.: Русский Христианский гуманитарный институт, 2002. - Т.2.
12. Пушкин, А.С. Евгений Онегин // Полное собрание сочинений в 10 т. - М.: Институт русской литературы, 1978. - Т.5.
13. Чехов, А.П. Собрание сочинений: В 12 томах. Письма. - М.: Художественная литература, 1964. - Т.12.
14. Быстрицкий, Е. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие / Е. Быстрицкий. [Э/п] <http://www.bystrytsky.org/books/f110.htm>
15. Леонтьев, Д.А. Проблема смысла в науках о человеке. - М.: Смысл, 2005.
16. Толстой, Л.Н. Война и мир: Собрание сочинений в 22 томах. - М.: Художественная литература, 1980. - Т.6.
17. Батюшков, К.Н. Сочинения в 2-х томах. - М.: Художественная литература, 1989. - Т.2.
18. Морсон, Г.С. Михаил Бахтин. Создание прозаики / Г.С. Морсон, К. Эмерсон // Михаил Бахтин: pro et contra. Творчество и наследие М.М. Бахтина в контексте мировой культуры. Антология. - СПб.: Русский Христианский гуманитарный институт, 1997. - Т.2.
19. Лермонтов, М.Ю. Собрание сочинений в 4 томах. - М.: Художественная литература, 1976. - Т.4.
20. Шомова, С. Политический хронотоп. [Э/п] <http://www.rags.ru/akadem/all/24-2003>
21. Ключко, В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). - Томск: Томский государственный университет, 2005.
22. Сачков, Ю.В. Эволюция учения о причинности // Спонтанность и детерминизм. Институт философии РАН. - М.: Наука, 2006.
23. Шпет, Г.Г. Философско-психологические труды. - М.: Наука, 2005.
24. Перминов, В.Я. Асимметрия причинной связи и необратимость времени // Спонтанность и детерминизм. Институт философии РАН. - М.: Наука, 2006.
25. Галажинский, Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / Э.В. Галажинский, В.Е. Ключко. - Томск: ТГУ, 1999.
26. Некрасова, Е.В. Жизненный мир человека как предмет психологического исследования // Сибирский психологический журнал. - Томск. - 2003. - Выпуск 19.
27. Хасанов, И.А. Время: природа, равномерность, измерение. - М.: Прогресс-Традиция, 2001.
28. Некрасова, Е.В. Подход к исследованию хронотопических характеристик жизненного мира человека. [Э/п] <http://www.srf.kemsu.ru/portal/psy2002/1.2.shtml>

Статья поступила в редакцию 15.11.09

УДК 374.1

И.Ф. Медведев, зав. кафедрой ЧИПС, г. Челябинск, E-mail: Medvedev_if@mail.ru

ПОНЯТИЕ САМООБРАЗОВАНИЯ В ОТНОШЕНИЯХ С РОДСТВЕННЫМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ ПОНЯТИЯМИ

В статье понятие самообразования рассматривается в сравнении с понятиями образование и непрерывное образование, самостоятельная работа, самодеятельность, самосознание, самореализация, саморазвитие, самоуправление, саморегуляция, самонаблюдение, самопознание, самоорганизация, самосовершенствование, самоконтроль, самооценка и т.д. Все эти понятия систематизируются в соответствии с целью самообразования, его предпосылками, компонентами и основным механизмом.

Ключевые слова: самообразование, цель самообразования, предпосылки самообразования, компоненты самообразования, механизм самообразования.

В конце прошлого столетия и начале нынешнего появилась серия работ, посвященных теории и практике самообразования. Возросший интерес к самообразованию связан с общественно-политической ситуацией в стране. Освоение новых производственных отношений, определяющих жизнедеятельность человека, требует от него исключительной мобилизации с опорой на собственные силы и возможности, что напрямую связано с самообразовательной деятельностью.

Данная статья направлена на упорядочение понятий, характеризующих самообразовательную деятельность, с целью дальнейшего практического использования выделенной структуры самообразования при разработке технологий образовательного процесса.

С понятием самообразования связан целый ряд близких по смыслу понятий, которые дополняют и структурируют его,

а также определяют границы применения. К сожалению, в педагогической литературе они изучаются и используются независимо друг от друга. Авторы в большинстве случаев ограничиваются внедрением методик, опирающихся на отдельные аспекты самообразования и соответствующие понятия без рассмотрения их во взаимосвязи.

Самообразование тесно связано с образованием: не может быть самообразования без образования, и наоборот. При этом образование является родовым по отношению к понятию самообразования. Важность образования несомненна, но его технологии в информационном обществе претерпевают кардинальные изменения. Суть их - в постепенном смещении соотношения «образование - самообразование» к доминированию последнего. Поэтому отчетливее проявляется тенденция, когда самообразовательные процессы, протекающие сти-

хийно, обретают все более осознанные и рационально организованные формы, а самообразование в качестве неотъемлемой составляющей разнообразных видов деятельности человека постепенно занимает доминантные позиции.

В связи с этим выделяют 2 вида самообразования: сопутствующее и автономное. Если автономное самообразование может быть не связано с учебным процессом и не зависеть от него, то сопутствующее опирается на него и он определяет характер и содержание самообразовательной работы. Сопутствующее самообразование является наиболее эффективным, поскольку обучение в вузе играет ведущую роль в формировании личности студента. Обучение, построенное особым образом, может стимулировать самообразование, возбуждать потребность в нем [1].

Логическим завершением процесса обучения служит переход к профессиональному самообразованию. Профессиональное самообразование - активная, целеполагающая, саморегулируемая, профессионально-значимая деятельность, направленная на обновление, расширение и углубление ранее полученных знаний, совершенствование практических навыков и умений в целях достижения высокого уровня профессионального мастерства [2].

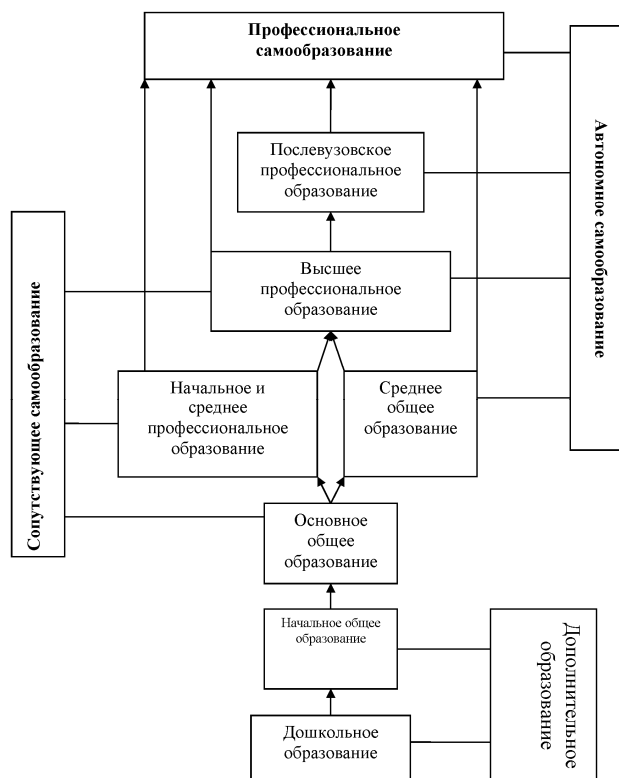


Рис.1 Виды самообразования в системе образования

Вместе с самообразованием и его видами в теории обучения выдвигаются на первый план понятия, находящиеся в отношениях подчинения и соподчинения. Все они проявляются через мотивы, предпосылки, компоненты и механизм самообразования.

1. Мотивация самообразования имеет сложную структуру. Однако ключевую роль в ней играет **профессиональное самоопределение** - процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее самореализации, составная часть целостного жизненного самоопределения. Этот длительный процесс согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей не завершается профессиональной подготовкой по избранной специальности, а происходит на протяжении всего жизненного и трудового пути. Профессиональное самоопределение предполагает выбор карьеры, сферы приложения и саморазвития личностных возможностей, а также формирование практического, действенного отношения личности к социальным

турным и профессионально-производственным условиям ее общественно полезного бытия и саморазвития [3].

2. Достижение цели самообразовательной деятельности невозможно без внешних и внутренних предпосылок ее успешного осуществления. С внешними предпосылками самообразования связаны понятия самостоятельной работы, дистанционного обучения, непрерывного образования и самообразовательной пропедевтики. Общей предпосылкой, связанной с включением обучаемых в образовательный процесс, является **самостоятельная работа**. По определению Н.Н. Тулькибаевой термин «самостоятельная работа» трактуется как «...важнейшее средство подготовки учащихся к активной самообразовательной работе, осуществляется как в ходе урочных занятий, так и во внеурочное время. Эта форма организации теоретического обучения, сущность которой заключается в самостоятельной познавательной деятельности. Основной целью при этом является формирование профессиональной самостоятельности учащихся [4, с.198].

Кроме того, понятие «самообразование» исторически складывалось на основе понятия «самостоятельная работа». Принимая во внимание этот факт, имеет смысл рассматривать содержание профессионального образования, направленного на развитие готовности личности к самообразованию, через содержание самостоятельной работы студентов.

Г.Н. Сериков в статье «О соотношении между самостоятельной работой и самообразованием» [5], рассматривая и общие и отличительные черты, показывает, что эти два вида деятельности обладают свойством взаимопроникновения. Самостоятельная работа может становиться самообразованием, когда цели самостоятельной работы усваиваются воспитуемыми как собственные. Когда же цели самостоятельной работы, поставленные преподавателем, перестают быть личными целями воспитуемых, происходит обратный переход от самообразования к самостоятельной работе.

Самообразование и самовоспитание предполагают наличие сопутствующих **нравственных качеств**, таких как трудолюбие, прилежание, целеустремленность, умение довести начатое дело до конца, активность и самостоятельность.

Пространственной предпосылкой самообразования выступают технологии **дистанционного обучения**, которое следует рассматривать как процесс взаимодействия между преподавателем и студентом, при котором участники находятся на расстоянии друг от друга, в результате чего у студента формируется система научных знаний. Основу образовательного процесса в дистанционном обучении составляет целенаправленная, контролируемая, интенсивная самостоятельная работа обучаемого, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по телефону, факсу, электронной или обычной почте, а также личного контакта.

Непрерывное образование следует рассматривать как временную предпосылку самообразования, самосовершенствования студента, как средство формирования самостоятельности студентов, форму организации их познавательной деятельности. Центральной идеей непрерывного образования является развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни. Система непрерывного образования, с одной стороны, является основой для совершенствования системы поэтапной подготовки к самообразованию на всех ступенях общего и профессионального обучения и воспитания. С другой стороны, непрерывное образование выступает как условие развития самообразования, поскольку оно должно сопутствовать постоянно сначала учебно-профессиональной деятельности учащихся, а затем профессионально-трудовой деятельности специалиста (А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский) [6; 7].

Для осуществления человеком самообразовательной деятельности необходим предварительный этап, на котором личность должна быть каким-то образом подготовлена к такой деятельности, должна развить в себе определенные качества. С этой целью вводится понятие **самообразовательная пропе-**

девятка, под которой понимается особый вид образования, включающий целенаправленную деятельность педагога или другого компетентного лица по формированию у обучающихся определенных знаний, умений и навыков самообразовательной деятельности, повышения у них культуры умственного труда, научной организации самообразования, направленных на приобретение наиболее рациональных способов повышения своего общего, политехнического и специального образования [8].

Внутренней предпосылкой самообразования выступает **самообразовательная компетентность**, определяемая как качество личности, характеризующее ее способность к систематической самостоятельно организуемой познавательной деятельности, направленной на продолжение собственного образования в общекультурном и профессиональном аспектах. Данного рода компетентность основывается на опыте самообразовательной деятельности, на стремлении студента расширить свой образовательный потенциал, повысить конкурентоспособность на рынке труда, реализовать индивидуальные увлечения [9].

Самообразовательная компетентность реализуется в своих составляющих - самодетальности, самосознании и самоактуализации. Сложные понятия с первым корневым словом само- лежат в основе большинства современных психологических и педагогических концепций.

Самодетальность - деятельность, основанная на собственном почине, на личной инициативе; самостоятельная деятельность. Наиболее часто встречающийся вид самостоятельной деятельности - **самоподготовка** - направленный на решение познавательной задачи наиболее рациональным способом, осуществляемый в условиях косвенного педагогического управления, ориентированный на максимальное использование самоуправления личности, результат которого обладает субъективной новизной [10].

Самосознание - это осознание и оценка человеком самого себя, как субъекта практической и познавательной деятельности, как личности (то есть нравственного облика и интересов, ценностей, идеалов и мотивов поведения).

Самоактуализация (от лат. actualis - действительный, настоящий) - деятельность человека по наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

3. В качестве внешнего и внутреннего компонентов самообразования определяются понятия самореализации и саморазвития личности. **Самореализация** есть творческая деятельность человека, в результате которой изменяется окружающая среда и сам человек. Очевидна связь самообразования с **саморазвитием** личности. В педагогической и психологической науках накоплено немало важных теоретических и эмпирических материалов по физическому, духовному и умственному развитию личности.

4. Самообразование с точки зрения деятельностного подхода проявляется в составляющих действиях, которые составляют его механизм. **Самоуправление** отражает внешнюю актуализацию самообразовательной деятельности. Оно выполняет функции планирования и осуществления плана и означает включение обучаемых в управление собственным образовательным процессом. Одним из существенных факторов развития самоуправления является подготовка обучаемых к организаторской деятельности. Самоуправление имеет прямой аналог в психологии в виде понятия **саморегуляции**. Под саморегуляцией понимают регуляцию, осуществляемую субъектом и направленную на адаптацию этой деятельности, с одной стороны, к решаемым ею задачам, и с другой стороны, к получаемым результатам [11].

Совокупность рассматриваемых самообразовательных действий обычно группируют в зависимости от выполняемых ими функций. Функция ориентирования реализуется посредством самоанализа, самопознания, самонаблюдения. **Самонаблюдение** - наблюдение человека за внешним планом собственной жизни, позволяющее фиксировать ее проявления, которое возникает в процессе общения с другими людьми, усвоения социального опыта и средств его осмысления. Само-

наблюдение играет важную роль в формировании аппарата самосознания и самоконтроля личности.

Важнейшим и необходимым компонентом в составе духовно-творческого саморазвития личности является **рефлексия (самоанализ)** как познание и анализ личностью собственного сознания и деятельности, т.е. «взгляд на собственную мысль и действия со стороны» [12]. Рефлексия - наблюдение, которое направлено на внутренние действия сознания, внимание к тому, что происходит от нас. Рефлексия является онтологическим основанием самосознания, саморазвития личности, механизмом самопознания, самоанализа, самоконтроля, самоорганизации и самооценки человека.

Функция планирования также реализуется во внешней и внутренней формах. Внешняя форма характеризуется **самоорганизацией**, которая является одним из основных структурных компонентов самоуправления. В основе целенаправленной самоорганизации лежит сознательное отражение и оценка условий, а также алгоритмизация деятельности с целью ее успешного осуществления [13].

Под **самопознанием** следует понимать изучение личностью собственных физических и психических особенностей. Проблема саморазвития человека через самопознание постоянно находилась в поле зрения философов и педагогов. Познавательный процесс должен разрешиться оформлением позитивного знания, и, как результат такого процесса - прогресс общества, обусловленный постоянно незатухающим стремлением человека к познанию и развитию.

Самосовершенствование - это самовоспитание или сознательное и целенаправленное действие человека по отношению к самому себе, с целью развития определённого сознания нравственности и нравственных качеств, в соответствии с представлениями о нравственном идеале. Проще говоря, это сознательное развитие личностных навыков и качеств человека

Функция контроля в самообразовательной деятельности осуществляется посредством самоконтроля и самооценки. **Самоконтроль** учебной деятельности - это особый вид деятельности студента, побуждаемый и направляемый целями самоуправления и самосовершенствования своей учебной работы, осуществляемый системой умственных действий, направленных на самостоятельный контроль и коррекцию хода и результатов учебы, на анализ и предупреждение недостатков в своей учебной работе и в ее организации [14].

Самооценка - оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности. Самооценка получает объективное выражение в том, как человек оценивает возможности и результаты деятельности других (например, принижает их при завышенной самооценке).

Поскольку все рассмотренные понятия являются родственными и имеют прямое отношение к понятию самообразования, они могут быть сведены в таблицу 1, где они выделены жирным шрифтом. Понятия приведены в соответствие с атрибутами самообразования и вместе с функциями, которые они выполняют в самообразовании.

Таблица 1
Систематизация родственных понятий в соответствии с атрибутами самообразования

Атрибуты самообразования	Родственные понятия и их функции в самообразовании
Мотивы самообразования	Профессиональное самоопределение

Предпосылки самообразования	Внешние: 1. Общая: включение в систему образования - обучение посредством самостоятельной работы - воспитание нравственных качеств личности. 2. Пространственная: дистанционное обучение 3. Временная: непрерывное образование . 4. Специальная: самообразовательная пропедевтика		Внутренний компонент - саморазвитие личности: - физическое совершенствование, - духовное самопознание, - умственный рост - овладение научной методологией
	Внутренние - самообразовательная компетентность : 1. Самостоятельность - самостоятельность в деятельности (в частности самоподготовка) 2. Самосознание - самостоятельность в мышлении 3. Самеоактуализация - развивающая направленность самообразования		
Компоненты самообразования	Внешний компонент - самореализация	Механизм самообразования - самоуправление (внутренняя сторона - саморегуляция)	Функция ориентирования - внешняя форма - самонаблюдение - внутренняя форма - рефлексия Функция планирования - внешняя форма - самоорганизация , - внутренняя форма - самопознание Функция осуществления - внешняя форма - самообучение , - внутренняя форма - самосовершенствование Функция контроля - самоконтроль Функция оценки - самооценка

Указанные понятия определяют достаточно широкий спектр перспективных направлений исследования самообразовательной деятельности. Из приведенной таблицы также видно, что не все особенности и свойства самообразования имеют полное раскрытие в уже известных понятиях, и поэтому требуется дополнение их перечня и обновление состава.

Библиографический список

1. Громцева, А.К. Проблема самообразования учащихся на современном этапе развития советской школы: автореф. дис.... канд. пед. наук. - Л., 1972.
2. Панасенко, Ю.А. Формирование умений и навыков самообразовательной деятельности у курсантов в условиях военного вуза: дис. ... канд. пед. наук. - Челябинск, 2005.
3. Профессиональное самоопределение молодежи. - Педагогика, 1993. - № 5.
4. Тулькибаева, Н.Н. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубаичук. - М.: Издательский дом «Восток», 2003.
5. Сериков, Г.Н. О соотношении между самостоятельной работой и самообразованием // Новые исследования в педагогических науках / Сост. И.К. Журавлев, В.С. Шубинский. - М.: Педагогика, 1989. - Вып.1 (53).
6. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе, контекстный подход. - М.: Высш. шк., 1991.
7. Гершунский, Б.С. Педагогическая наука в условиях непрерывного образования // Сов. педагогика. - 1987.
8. Барсуков, И.Г. Подготовка к самообразованию студентов педвуза // Формирование педагогической направленности у студентов. Тезисы к V межвузовской научно-практической конференции. - Челябинск, 1985.
9. Фомина, Е.Н. Формирование самообразовательной компетентности студентов на основе применения модульной технологии (на примере средних профессиональных учебных заведений): автореф. дис....канд. пед. наук. - Волгоград, 2007.
10. Ким, Н.П. Об определении понятия «самоподготовка» // Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: Тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции 11-13 мая 1999 г. - Челябинск: Издательство ЧГПУ, 1999.
11. Осницкий, А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. - М.: Знание, 1986.
12. Толстолюбских, Н.П. Психолого-педагогические условия и средства творческого саморазвития старшеклассников в личностно-ориентированном обучении: дис.... канд. пед. наук. - Саратов, 1997.
13. Устинова, Я.О. Формирование понятия «самоорганизация» у студентов вузов // Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: Тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции 11-13 мая 1999 г. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999.
14. Устинова, Я.О. Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов: автореф. дис.... канд. пед. наук. - Челябинск, 2000.

Статья поступила в редакцию 28.11.09

УДК 371.261

О.Э. Наймушина, аспирант УрГПУ, г. Екатеринбург, E-mail: noejkznoe@googlemail.com;
Б.Е. Стариченко, д-р пед. наук, проф. УрГПУ, E-mail: bes@uspu.ru

ИЗМЕРЕНИЕ УРОВНЯ УСВОЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ ЗНАНИЙ ПО ФИЗИКЕ НА ОСНОВЕ МНОГОФАКТОРНОЙ ОЦЕНКИ СЛОЖНОСТИ КОНТРОЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ

В работе описан подход, позволяющий построить объективную оценку уровня усвоения учащимися учебной дисциплины и осуществить коррекцию усвоения компонентов знаний. Подход основан на выделении обобщенных компонентов знаний и определении факторов сложности контрольных заданий. Применение подхода рассмотрено на примере школьного курса физики.

Ключевые слова: педагогические измерения, факторы сложности, компоненты знаний, уровни усвоения учебного материала.

Постановка задачи исследования

Развиваемые в настоящее время методы и модели оценки уровня знаний учащихся (ЕГЭ, рейтинги и т.п.) носят, преимущественно, итоговый характер. Они ориентированы на

выявление конечных результатов обучения предмету, и при всей их персональной и общественной значимости они не могут изменить выявленный уровень. С точки зрения учителя большую актуальность представляют методы измерения обу-

ченности, которые можно было бы применять непосредственно в ходе учебного процесса и по результатам которых возможно осуществление как индивидуальной, так и групповой коррекции обучения. Поскольку речь идет об управлении процессом, информация, на основании которой принимаются решения о корректирующих воздействиях, должна удовлетворять требованиям полноты, достоверности и актуальности – это общее положение теории управления. Анализ школьной практики показывает, что применяемые схемы оценочной деятельности учителя не обеспечивают выполнения перечисленных требований, во всяком случае, в части полноты и достоверности. Во-первых, результат выполнения контрольного задания оценивается одной интегральной отметкой, хотя в любой учебной дисциплине возможно выделение составляющих компонентов знаний, которые должны оцениваться по отдельности. Интегральная отметка лишь фиксирует факт полного или неполного усвоения материала, но не позволяет локализовать затруднения и в дальнейшем их ликвидировать. Во-вторых, оценка, выставляемая только на основании педагогического опыта преподавателя, носит субъективный характер и далеко не всегда адекватна истинному уровню знаний учащегося.

Таким образом, представляется актуальной разработка таких схем оценивания текущих учебных достижений учащихся, которые, с одной стороны, обеспечивали бы учителя детальной и достоверной информацией о фактическом уровне знаний отдельного ученика и групп учеников, и, с другой стороны, были бы технологичны и удобны в применении.

Теоретические основания

Предлагаемая и развиваемая авторами схемы оценивания текущих учебных достижений основывается на следующих исходных положениях:

1. В каждой учебной дисциплине возможно выделение обобщенных компонентов знаний и умений, которые оказываются «сквозными» и используются в ходе всего изучения дисциплины. Например, в физике это работа с размерностями (наименованиями), использование графиков и т.п. Знание конкретных правил, законов, формул и пр. может рассматриваться как частный случай проявления знания обобщенных компонентов. Так, использование общих правил преобразования размерностей позволяет определить размерность физической величины в любом разделе физики. Контроль усвоения обобщенных компонентов, в отличие от контроля знаний конкретных дидактических единиц, позволяет проследить динамику их формирования и при необходимости произвести целенаправленную коррекцию. Таким образом, обобщенные компоненты дисциплины должны быть заранее выявлены, а контроль успеваемости должен быть направлен на выявление уровня их усвоения.

2. Для повышения надежности оценки уровня усвоения обобщенного компонента он должен быть включен в несколько заданий, используемых при проведении педагогических измерений. Другими словами, измерительные материалы должны представлять собой не совокупность несвязанных и структурно независимых заданий, а систему, построенную по определенным правилам.

3. Об уровне усвоения обобщенных компонентов судят по успешности выполнения задания, в которое они входят в качестве составной части. Однако каждое задание обладает объективной характеристикой – сложностью, которая определяется рядом факторов, связанных с различным видом умственных действий, необходимых для выполнения задания, и другими возможными причинами. Следовательно, должны быть установлена весовая значимость оценки усвоения обобщенных компонентов, зависящая от того, в задании какой сложности данный компонент присутствовал.

Таким образом, выявляется последовательность действий при применении описанного подхода для оценки уровня учебных достижений учащихся:

- выявить обобщенные компоненты знаний в учебной дисциплине;

- выявить факторы сложности контрольных заданий и принять некоторую схему их количественной оценки;

- для каждого контрольного задания, входящего в измерительные материалы, оценить его факторы сложности, с одной стороны, и проверяемые обобщенные компоненты знаний, с другой;

- произвести покомпонентную проверку выполнения заданий и необходимую статистическую обработку результатов проверки.

Следует отметить, что описанный подход инвариантен относительно содержания дисциплины. Однако конкретное наполнение каждого шага, безусловно, будет определяться содержательными и дидактическими особенностями дисциплины. Авторы статьи провели апробацию на школьном курсе физики, поэтому дальнейшее изложение можно рассматривать в качестве примера применения предложенного подхода к конкретной учебной дисциплине.

Обобщенные компоненты знаний по физике

Выявление обобщенных компонентов знаний и умений по физике было проведено на основании требований государственного образовательного стандарта [1].

1. *Знать и понимать смысл физических величин. Выражать результаты измерений и расчетов в единицах Международной системы.* При решении задач, как правило, проверяется знание смысла физических величин не в общем виде, а в конкретном (например, не скорости, а средней скорости (путевой)). Часто необходимо найти числовое значение определенной физической величины, выраженное в некоторых единицах измерения (как правило, в единицах Международной системы). Данный компонент можно обозначить как «работа с единицами измерений».

2. *Знать и понимать смысл физических законов, принципов и постулатов.* Так как большая часть физических законов записываются в виде аналитических выражений, в задачах проверяется знание учащимися формул; как правило, условия задачи из вербальной формы необходимо перевести в символьный, записать аналитическое выражение и, при необходимости выразив нужную физическую величину, найти ее. И.Я. Лернер, подчеркивая значение этого компонента, пишет, что любой подход к обучению «не отменяет необходимости предварительно накопленного фонда конкретных знаний» [2, с. 31]. Данный компонент может быть назван «знание формул».

3. *Уметь описывать и объяснять физические явления и свойства тел.* В задачах описание физических явлений производится применительно к конкретной ситуации. В этих случаях недостаточно знать только формулировку физического закона и его символьное представление – формулу, необходимо иметь понимание физического процесса или явления, описанного в задаче. Компонент назван «понимание явления».

4. *Определять характер физического процесса по графику, таблице. Выявлять на основе таблиц и графиков, представляющих результаты измерений, эмпирические зависимости. Осуществлять обработку информации и ее представление в разных формах (с помощью графиков, рисунков и структурных схем).* В задачах, содержащих графическую информацию, на основе данных зависимостей физических величин ученик должен производить вычисления или устанавливать зависимости. Т.Н. Шамало отмечает, что в процессе перевода информации, представленной в виде схем или графиков, в символьную форму схематичные образы синтезируются в более сложный образ, а это не что иное, как «уплотнение» информации [3]. Соответствующий компонент знаний можно назвать «работа с графиками и таблицами».

В образовательном стандарте отмечается также, что курс физики структурируется на основе рассмотрения различных форм движения материи в порядке их усложнения: механические, тепловые, электромагнитные, квантовые явления. Поэтому для выполнения некоторых заданий (особенно обобщающего характера) оказываются необходимы знания из различных разделов физики. Способность привлекать такие знания и демонстрировать целостное восприятие физики также

можно рассматривать в качестве обобщенного компонента знаний - он назван «связь разделов».

Оценка сложности контрольных заданий по физике

К количественным характеристикам любого контрольного задания относятся его трудность и сложность. Основной мерой трудности является показатель, получаемый в результате статистической обработки результатов контроля. В теории учебных задач *статистическая трудность* определяется как вероятность того, что субъект не решит задачу, а в теории педагогических измерений находится после эмпирической апробации заданий путем подсчета доли неправильных ответов [4-6]. Недостатками такой количественной характеристики задания являются ее зависимость от уровня подготовки учеников (значения статистической трудности одного и того же задания оказываются различными для разных выборок) и получение значения оценки пост-фактум (после проведения контрольного мероприятия), что делает невозможным использование оценки трудности в планировании учебного процесса и построении соответствующей системы заданий.

Оценка трудности заданий, основанная на мнении группы экспертов или на собственном опыте учителя (т. наз. *экспертная трудность*), также является количественной характеристикой задания, однако ее точность, как правило, невысокая и сильно различается для различных экспертов и, следовательно, не может выступать в качестве объективной характеристики задания.

Сложность задания многими педагогами и психологами рассматривается как его объективная характеристика. М.А. Лепик трактует сложность как свойство задачи препятствовать успешному ее решению в отличие от трудности, характеризующей возможность субъекта преодолевать объективную сложность задачи. «Оценка сложности базируется на количественной характеристике лингвистической, логической и технической подсистем задачи и ее нормативного решения» [7, с. 6]. Я.А. Микк рассматривает сложность текста как его объективное свойство, не зависящее от читателя и определяющееся при его анализе [8]. Исходя из идей В.Ф. Венды о том, что с различными аспектами выполнения задания могут быть связаны разные факторы сложности [9], мы определили, что *сложность - это объективная многофакторная количественная характеристика учебного задания, отражающая число и характер мыслительных операций, необходимых для его решения нормативным способом*.

Обобщая подходы различных исследователей, авторы данной статьи в своей предыдущей работе предложили схему многофакторной оценки сложности контрольных заданий по физике [10]. В частности, было обосновано выделение следующих групп факторов сложности: технической, когнитивной и дополнительной.

Техническая сложность (ТС) - определяется количеством действий (операций), которые необходимы для выполнения задания при нормативном (рекомендованном) алгоритме решения; ТС зависит от количества аналитических выражений (формул), используемых при решении, и определяет объем «технической» работы и время ее выполнения. В описанных выше компонентах физического знания с технической сложностью связана работа с единицами измерений

Когнитивная сложность (КС) - включает факторы, связанные с характером мыслительной деятельности, необходимой для выполнения задания. Данные факторы (запоминание, знание, воспроизведение, применение и др.), безусловно, присутствуют в учебных заданиях по любой дисциплине, однако особенностью физики, химии и математики состоит в одновременном использовании уровней «знание» и «применение». При анализе физических задач нами были выделены следующие факторы (в порядке усложнения умственных действий): знание формулы; вывод значения из формулы; геометрическое представление процесса; работа с данными, представленными в графической или табличной формах; выделение из исходных данных составляющих частей, заданных неявно; понимание процесса и характеристик физического объекта. С перечисленными факторами связаны компоненты «знание формулы», «работа с графиками и таблицами» и «понимание явления».

Дополнительная сложность (ДС) - фактор, специфичный для физических задач, в решении которых привлекаются положения и формулы из нескольких разделов дисциплины. Очевидно, этот фактор проявляется в компоненте знаний «связь разделов».

На основе анализа результатов централизованного тестирования по физике в Свердловской области с 2001 по 2008 гг. были установлены статистические веса факторов сложности. Было показано также, что предложенная схема оценки сложности дает хорошую согласованность со статистической трудностью заданий.

Оценка усвоения компонентов знаний по физике

Так как в учебных заведениях нашей страны используются оценки по 5-балльной шкале, то в большинстве рабочих программ по физике, составленных по различным учебникам (В.А. Касьянова, А.В. Перышкина, С.В. Громова, Н.А. Родной и др.), оценка письменных контрольных работ так же производится по 5-балльной шкале. Критериями при оценке являются: полнота выполнения работы (оценки 5 и 4 - работа выполнена полностью, оценка 3 - 2/3 всей работы); количество грубых и негрубых ошибок и недочетов [11].

Иная картина наблюдается при оценке заданий ЕГЭ, представленных в виде заданий тестовой формы: правильность решений заданий части А оценивается одним первичным баллом, части В - одним или двумя баллами, задания части С - от 0 до 3-х баллов. При дальнейшей обработке результатов для каждого участника вычисляется оценка уровня подготовленности (в логитах), а для каждого задания - трудность (также в логитах). После перевода в единую шкалу вычисляются тестовые баллы для каждого участника на основе модели ТМПТ (Теории Моделирования и Параметризации Тестов) по 100-балльной шкале [12]. Критерии правильности части А - совпадение кодов ответов, части В - совпадение всех элементов ответов, части С - правильность и полнота ответов [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

В обоих описанных случаях знания учащегося характеризуются единым показателем, который, как указывалось выше, не позволяет локализовать и далее ликвидировать незнание. В разрабатываемом нами подходе предполагается оценка каждого из обобщенных компонентов. При этом возможны два варианта организации измерений. В первом преподаватель сначала подбирает измерительные материалы (контрольные задания или тесты), а затем в каждом задании указывает, какие обобщенные компоненты оно содержит. Достоинства этого варианта в том, что можно использовать существующие наборы измерителей; недостаток в том, что какие-то компоненты могут оказаться не определенными или установленными недостаточно надежно. Альтернативный вариант состоит в том, что преподаватель сначала формулирует для себя, какие компоненты и в каком содержательном поле он желает проверить, после чего подбираются или строятся задания. Удобство этого варианта, в частности, в том, что разработчик может повысить надежность оценки усвоения компонента, предусмотрев его неоднократное появление в заданиях.

При проверке выполнения задания учитель оценивает каждый входящий в него компонент. Оценочная шкала может быть различной, начиная от дихотомической («выполнено-не выполнено»); в нашем исследовании было сочтено целесообразным использование шкалы с тремя градациями: 0 - не выполнено, 1 - выполнено частично, 2 - выполнено полностью, что более точно отражает возможные ситуации, с которыми педагог может столкнуться при проверке.

Для удобства применения описанной схемы в пакете MS Excel была разработана интерактивная форма, позволяющая учителю ввести всю начальную информацию:

- список учащихся;
- компоненты, проверяемые каждым заданием;
- результаты проверки выполнения каждым учащимся каждого из выделенных компонентов во всех заданиях.

Дальнейшая обработка производится автоматически. В частности, для каждого ученика вычисляется усредненная по всем заданиям доля выполнения каждого компонента, а также индивидуальная интегральная отметка. Последняя находится

как взвешенное среднее от средних долей выполнения всех компонентов со значениями факторов сложности в качестве весовых множителей; далее производится нормировка на усредненную оценочную шкалу (например, школьную 4-х балльную) с возможностью указания пороговой доли выполнения, соответствующей минимальной положительной отметке, как это описано в работе Б.Е. Стариченко [14, с. 58]. Помимо этого, в процессе обработки вычисляются средние по группе учащихся доли выполнения компонентов.

В результате применения описанной схемы учитель получает исчерпывающую карту усвоения учащимися текущего учебного материала. Если оказывается, что средний по группе показатель усвоения некоторого компонента ниже допустимого с его точки зрения уровня, учитель может предусмотреть корректирующие действия общего характера. Если средний по группе уровень достаточно высок, но он низок у отдельных учащихся, реализуются меры индивидуальной помощи и коррекции. Данный анализ можно назвать локальным (статическим), поскольку он связан с изучением конкретной темы или раздела, усвоение которого проверялось.

Вместе с тем, поскольку набор компонентов остается неизменным на протяжении всего изучения дисциплины, становится возможным выявление динамики изменения уровня усвоения отдельных компонентов у каждого ученика и группы в целом.

Заключение

Описанная в данной статье схема оценивания знаний по предмету позволяет, с точки зрения авторов, решить две важные для школы задачи. Во-первых, повышается объективность оценки уровня знаний, поскольку процедура получает алгоритмическую основу и результат перестает определяться только мнением и опытом учителя. Во-вторых, возрастает информативность оценки - на ее основе возможно осуществление обоснованного управления процессом обучения со стороны учителя.

Существенной представляется также инвариантность предложенного подхода относительно содержания учебной дисциплины.

В настоящее время авторами производится апробация описанной схемы в школах Свердловской области.

Библиографический список

1. Министерство образования и науки Российской Федерации [Э/р]: общее образование: государственные образовательные стандарты. Р/д: <http://mon.gov.ru/work/obr/dok/>.
2. Лернер, И.Я. Критерии сложности некоторых элементов учебника // Проблемы школьного учебника. - М., 1974. - Вып.1.
3. Шамало, Т.Н. Теоретические основы использования физического эксперимента в развивающем обучении: учебное пособие. - Свердловск: Государственный педагогический институт, 1990.
4. Аванесов, В.С. Композиция тестовых заданий. - М.: Центр тестирования, 2002.
5. Балл, Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. - М.: Педагогика, 1990.
6. Стариченко, Б. Е. Развитие классической теории тестов для систем компьютерного тестирования // Использование информационно-коммуникационных технологий в образовании: межвузовский сборник научных работ. - Екатеринбург: УГПУ, 2009.
7. Лепик, М.А. Факторы сложности типовых текстовых задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Тарту, 1989.
8. Микк, Я.И. Оптимизация сложности учебного текста. - М.: Просвещение, 1981.
9. Венда, В.Ф. Многовариантность процессов решения и концепция инженерно-психологического проектирования // Инженерная психология. Теория, методология, практическое применение. - М., 1977.
10. Наймушина О.Э. Многофакторная оценка сложности учебных заданий / О.Э. Наймушина, Б.Е. Стариченко // Образование и наука: Изв. УрО РАО. - 2009.
11. Попова, И.А. Рабочая программа по физике курса старшей школы по учебнику В.А. Касьянова [Э/р]. Р/д: <http://jewart.teenet.ru/fullview.php?id=2513>
12. Методика шкалирования результатов ЕГЭ. Официальный информационный портал единого государственного экзамена. [Э/р]. Р/д: <http://www1.ege.edu.ru/content/view/431/166>
13. Методическое письмо «Об использовании результатов единого государственного экзамена 2007 года в преподавании физики в средней школе». [Э/р]. Режим доступа: http://www.edu.delfa.net/teacher/ege_2007_pismo.htm
14. Стариченко, Б.Е. Компьютерные технологии в образовании. Инструментальные системы педагогического назначения. - Екатеринбург: УГПУ, 1997.

Статья поступила в редакцию 9.12.09

УДК 377.5

Н.И. Шипулин, канд. пед. наук, председатель Совета директоров средних специальных учебных заведений Алтайского края, г. Барнаул; С.А. Майдунов, председатель Бийской группы директоров средних специальных учебных заведений Алтайского края, заслуженный учитель РФ, г. Бийск, E-mail: enk2004@mail.ru

РАЗВИТИЕ ОТКРЫТОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО КОЛЛЕДЖА

В статье делается анализ теоретических источников по проблемам информатизации образовательной системы и приводятся примеры формирования информационно-образовательной среды современного колледжа.

Ключевые слова: открытая информационно-образовательная среда, информационная культура, управление образованием, развитие образования.

Грандиозность стоящих перед образованием задач с одной стороны, и низкая эффективность традиционной системы образования с другой, заставляют ученых всего мира искать не только новые формы и методы обучения, но и пытаться определить хотя бы общие контуры новой образовательной парадигмы. Тот факт, что образование становится центральным фактором социального развития, будирует мысль о необходимости трансформации учебных учреждений «в более ответственную образовательную среду» (А. Hartwell) [1].

На Международном конгрессе ЮНЕСКО "Образование и информатика" отмечалось, что «использование информационных технологий в образовании необходимо рассматривать не как самоцель, а как средство формирования основ образования

для XXI в» [2]. Как нам кажется, и это особенно важно в свете предпринятого нами исследования, именно формирование сетевых структур в аспекте изменения социальности приводит к тому, что происходит отход от господства вертикальной управленческой иерархии. В результате этого повсеместно происходит переход к господству горизонтальных отношений в формате сетей. В этой плоскости самопроизвольно рождаются и осуществляются новации, что порождает новый аспект управления, требующий учета самоорганизации.

Компьютерная среда становится принципиально новым ключевым инструментом формирования информационных полей в социальной среде. А.А. Веряев отмечает, что в связи с происходящими как в обществе, так и в системе образования,

интенсивными процессами информатизации и компьютеризации наблюдаются неоднозначно трактуемые явления и закономерности. Перечисляя выявившиеся в сфере образования противоречия, автор выделяет несоответствие потенциальных возможностей компьютеризации образования и получаемыми в настоящее время результатами, противоречие между тенденцией индивидуализации обучения посредством использования компьютера в ущерб развитию естественного языка и необходимостью формирования коллективных форм и методов работы с использованием современных информационных технологий. Становление информационной культуры невозможно без информатизации образования, а с другой стороны, и это очень существенно с точки зрения решаемой нами проблемы, низкая информационная культура является основным сдерживающим фактором информатизации образования и информатизации управления образованием [3]. Не имеет смысла количественный прирост вычислительной техники в образовательном учреждении, так же как и доступность выхода в мировую информационную сеть, если нет пользователей, обладающих информационной культурой. Показано, что в настоящее время широкое распространение, как в теории, так и в практике образования, получают два понятия: «информатизация образовательной среды» и «информационная культура участников образовательного процесса».

В процессе информатизации создается качественно новое «информационно-образовательное пространство». Основной его особенностью является то, что растущие информационные потоки обесмысливают модель учебного процесса, предполагающую накопление знаний. Появляется достаточно четкая дифференциация между собственно учебной деятельностью и деятельностью образовательной. Формирование информационно-образовательного пространства заставляет всех участников процесса переходить от модели накопления знаний к системе овладения навыками самообразования, самосовершенствования, саморазвития.

Система образования, выстроенная в соответствии с идеалами и нормами классической науки, функционирует как закрытая, что лишает ее способности к саморазвитию (С.С. Шевелева) [4]. Естественно, что новым образовательным моделям должны соответствовать новые модели управления образованием. Система открытого образования должна стать таким социальным институтом, который был бы способен предоставить человеку разнообразные образовательные услуги, позволяющие учиться непрерывно, и обеспечить возможность получения современного профессионального знания. Подобная система дает возможность каждому обучаемому выстроить ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует его образовательным и профессиональным способностям, где бы территориально он ни находился. Примечательно, что в связи с этим возникает возможность многомерного движения специалиста в образовательно-профессиональном пространстве.

Управление развитием современного колледжа должно учитывать изменения, происходящие в региональной и федеральной образовательной среде. Информационно-образовательная среда (ИОС) соединяет в себе: современные технологии, предоставляемые возможностями Интернет; методические разработки конкретных учебных заведений; интеллектуальные ресурсы независимо от места жительства. Но при этом учебное заведение имеет возможность сохранять максимальную автономию и самостоятельность, что не мешает ему использовать созданные и создаваемые в рамках различных научно-технических программ телекоммуникационные и учебно-методические ресурсы, средства поддержки пользователей и т.д., продолжая оказывать образовательные услуги практически независимо от собственной технической оснащенности (Андреев А.А., Каплан С.Л., Краснова Г.А., Лобачев С.Л., Лупанов К.Ю., Поляков А.А., Скамницкий А.А., Солдаткин В.И.) [5].

Анализ многочисленных источников показал, что становление понятия «информационно-образовательная среда» исходно опирается на понятие обучающей среды (learning environment). Образовательная среда чаще всего рассматривается как система педагогических взаимодействий и условий

формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. В данном определении особое методологическое значение приобретает понятие "возможности", которое предполагает активную роль самой личности (т.е. ее субъектную позицию) в освоении развивающих ресурсов среды, поскольку определяется в равной мере как специфическими свойствами среды, так и свойствами личности. Поэтому вполне закономерно актуальными стали поиски оснований для формирования целостной (единой) информационной образовательной среды.

Под *единой информационной образовательной средой* большинство авторов понимают основанную на использовании компьютерной техники программно-телекоммуникационную среду, обладающую едиными технологическими средствами и взаимосвязанным содержательным наполнением (В.И. Солдаткин). О.В. Казанская и В.И. Гужов делают важное различие, разводя между собой понятия "информационной образовательной" и "информационной обучающей среды". Авторами информационной обучающей среды рассматривается как фрагмент информационной образовательной среды, реализующей на современном уровне функции не только обучения, но и управления процессом образования и его качеством [6]. В.И. Фофанов настаивает на том, что информационная образовательная среда колледжа - «это функциональный комплекс материально-технических, организационно-управленческих, учебно-методических и экономических компонентов, позволяющих использовать современные интенсивные педагогические технологии и обеспечивающих доступность, эффективность и современное качество подготовки специалистов [7]. Иногда вместо понятия «комплекс» используется понятие «совокупность» (Л.В. Герд) [8].

В работах Н.Н. Абакумовой информационная образовательная среда рассматривается как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий выход субъекта в другие интеллектуальные слои, развивающий интеллектуальный потенциал и способствующий осознанию собственной позиции, развитию субъектности [9]. С.А. Назаров считает, что информационно-образовательная среда есть нечто иное, как педагогическая система, а потому и может выступать в качестве объекта педагогического проектирования [10]. К.Г. Кречетников рассматривает понятие «креативной образовательной среды», которая обеспечивает максимальную степень индивидуализации за счёт широкого использования информационных и телекоммуникационных технологий [11].

На фоне проблем гуманизации и гуманитаризации образования в условиях его информатизации, некоторым диссонансом звучат проблемы, которые возникают не как ответ на запросы образовательной практики, а как реализация возможностей инженеров-информационщиков и разработчиков систем управления, которые в образовании увидели поле применения своих возможностей (Н.Д. Татару) [12]. Полагаем, что такая апробация технических возможностей будет продолжаться. Однако необходима педагогическая оценка того, насколько продуктивными окажутся «системные модели организации учебно-воспитательного процесса учебного заведения среднего профессионального образования», построенные на основе «сопряжения системных моделей, представленных множеством линейно-упорядоченных по стягиванию ориентированных графов и алгоритмов поддержки принятия решений» и методов «формализации информационного пространства автоматизированной информационной системы поддержки принятия решений на основе лингвистических матриц, которые строятся на основе матриц связности графов и сформированного логико-семантического базиса». Предстоит оценить, какую реальную практическую значимость представляют методики построения процедур принятия решений с использованием продукционных правил и нечеткой логики, методы построения информационного пространства на основе логико-семантического базиса и лингвистических матриц и т.д.

Тем не менее, информационная культура должна расти, поскольку «это область культуры, связанная с функ-

ционированием информации в обществе и формированием информационных качеств личности» М.Г. Вохрышева) [13]. Н.Б. Зиновьева предлагает следующее определение: информационная культура личности - это гармонизация внутреннего мира личности в ходе освоения всего объема социально значимой информации. Семенюк Э. Л. считает, что информационная культура - «это 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 передаче и практическом использовании» [14]. «Информационная культура - информационная деятельность аксиологического характера, т.е. обусловленная ценностями культуры», - считает А.А. Гречихин [15]. По И.Г. Хангельдиевой, информационная культура - «качественная характеристика жизнедеятельности человека в области получения, передачи, хранения и использования информации, где приоритетными являются общечеловеческие духовные ценности» [16]. Б.А. Семеновкер понимает под информационной культурой совокупность информационных возможностей, которые доступны специалисту в любой сфере деятельности в момент развития цивилизации [17].

В качестве основания для определения рабочего понятия информационной культуры мы воспользовались понятием, предложенным А.А. Веряевым, который определяет информационную культуру как сложное интегральное системное личностное образование. Оно включает в себя гармонически сочетающуюся совокупность общечеловеческих представлений, идей, знаний (когнитивный компонент), ценностных ориентаций, гуманистических представлений, эмоционального опыта (мотивационно-ценностный компонент), качеств личности, стилевых и мировоззренческих образований (индивидуально-творческий компонент), универсальных способов познания, алгоритмов поведения, способов коммуникации (операционно-деятельностный компонент), ориентированных на свободное существование, развитие, самосовершенствование в исторически и технологически обусловленном информационном обществе [18].

Развитие системы среднего профессионального образования России (СПО) обуславливается двумя основными факторами. С одной стороны, это меняющиеся запросы общества, особенно заметно выраженные в период рыночных преобразований, которые требуют адаптации образовательной системы к новым социально-экономическим, культурологическим, демографическим ситуациям. С другой стороны, СПО, будучи системой, сама может рассматриваться как элемент вышестоящих образовательных систем (отечественной и мировой), обладающих внутренними тенденциями развития, которые не могут не проявляться в развитии СПО в качестве детерминирующих факторов.

Учитывая, что систему СПО образуют конкретные образовательные учреждения, мы в качестве открытой системы выбрали феномен «современного колледжа» - не только как самого массового представителя СПО России, но и как явления наиболее зависимого от региональных реалий, погруженного в конкретную образовательную среду, зачастую имеющую характер поликультурного пространства. При этом, развитие колледжа не может быть только адаптивным - он продолжает оставаться элементом мировой и отечественной образовательных систем, испытывая на себе влияние их внутренних тенденций развития.

Мы особо выделяем тенденциональный аспект не только потому, что постановка профессионального образования в колледже не может не учитывать те тенденции, которым подчиняется развитие общего среднего и высшего профессионального образования, но и в связи с тем, что, только ориентируясь на аксиологический характер тенденций (гуманизация, гуманитаризация), можно получить критерии управления развитием колледжа, рассматривая управление как особую ценностно-ориентированную деятельность.

Понимая колледж как открытую систему, необходимо понять, как возникают механизмы ее самоорганизации, как

управление может прогнозировать и формировать те новообразования, которые возникают в процессе развития системы и, включаясь в управление, переводят развитие в режим самоорганизации [19].

С другой стороны, развитие колледжа нельзя рассматривать изолированно от процессов, происходящих в системе регионального общего и высшего образования. Инновационная деятельность глубоко проникла в первое, в некоторой степени охватило второе, при этом колледж пока выпадает из общего пространства образовательных инноваций, оставаясь инновационным учебным заведением в принципе. Вместе с развитием колледжа как открытой системы, происходит усложнение его системной организации, что делает более сложной и систему управления его развитием, за счет требования учета новых факторов, включающихся в него [20]. Известен достаточно широкий круг исследований, в которых с разных позиций рассматриваются проблемы управления инновационными процессами развития школы (А.Г. Гостев, А.Е. Капто, И.Р. Лазаренко, В.С. Лазарев, А.В. Лоренсов, А.М. Моисеев, О.М. Моисеева, М.М. Поташник, Г.Н. Прокументова, П.И. Третьяков, И.К. Шалаев, Т.И. Шамова, О.Г. Хомерики и др). Управление колледжем как открытой образовательной системой практически не изучено. Нельзя упускать из виду, что основные понятия, которыми мы пользуемся (такие как «образование», «качество образования», «образовательная среда колледжа (вуза, региона)», «управление образованием», «развитие образования» и т.д.), постепенно меняют свои содержательные характеристики. Они сформировались и закрепились в эпоху Просвещения и грозят перейти в новую эпоху, в которой рефреном для понятия «образование» становится нечто другое.

Таким образом, проблема качества педагогического образования оказывается целиком и полностью завязанной на проблему проектирования образовательной среды колледжа, предполагающую не просто его открытость, но и управленческие усилия, которые необходимо приложить для его открытия, в том числе и в региональную образовательную среду [21].

Сегодня стало понятным, что управлять развитием колледжа в условиях информатизации образовательной среды и управлять развитием колледжа через процесс проектирования информационно-образовательной среды - это разные вещи. Дело заключается не в проблеме «компьютеризация любой ценой», а в том, как понять проектирование информационно-образовательной среды колледжа в качестве важнейшего элемента управления его развитием. В этом случае и сама информатизация начинает пониматься как важнейший фактор, обуславливающий прирост открытости образовательного пространства, который и обеспечивает необходимую дельту прироста человеческого в человеке как составной части этого пространства.

Это обуславливает необходимость разработки новых концептуальных установок на развитие образовательного пространства колледжа, которые позволили бы использовать его информатизацию в качестве средства, придающего образованию более открытый, развивающий и, что особенно важно, гуманитарный характер. Именно поэтому приобретает актуальность проблема управления развитием среднего специального учебного заведения в условиях информатизации образовательной среды. Для нас эта проблема необходимым образом превратилась в проблему проектирования информационно-образовательной среды колледжа.

Мы исходили из предположения, что совершенствование образовательного процесса в ССУЗе должно идти не за счет простого включения информационных технологий в практику управления или такого же упрощенного введения их в качестве современных дидактических средств. В ходе осуществления управленческих проектов должна происходить самоорганизация учащихся, педагогов и администрации ССУЗа в творческий коллектив, способный порождать развивающую (и развивающуюся) информационно-образовательную среду. Отсюда вытекает, что информационные изменения должны затрагивать саму сердцевину учебно-методического ком-

плекса учебного заведения среднего профессионального образования, учитывая при этом как дополнительные педагогические ресурсы информационных технологий в различных организационных формах обучения, так и повышении информационной культуры субъектов образовательного процесса.

В связи с этим одним из актуальных направлений информатизации образовательной среды является формирование информационной культуры педагога, которая теперь составляет одну из важнейших сторон его профессиональной компетентности. Суть процесса формирования информационной культуры педагога заключается в актуализации у него информационных потребностей, умений, навыков и способностей работать с информационными потоками на основе информационных технологий, а также в стимулировании научно-методической, научно-исследовательской, проектной деятельности.

Поэтому, с одной стороны, необходимо было учесть дальнейшее совершенствование механизмов управления системой образования в колледже (на основе использования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, развития коммуникационных сетей), а, с другой стороны, разработку методологии и стратегии отбора содержания образования, которое соответствовало бы задачам развития личности обучаемого.

В процессе формирования и развития единой информационно-образовательной среды в ссузах г. Барнаула и г. Бийска создана корпоративная сеть, где они с помощью оптоволоконной магистрали связаны в единое информационно-телекоммуникационное пространство.

Имеется общий корпоративный сервер, где накапливается база электронных образовательных ресурсов. 5 октября 2009 года в рамках межссузовской сети на базе БГПК проводилась видеоконференция «Россия, твои педагоги болели всегда за тебя...», посвященная Дню учителю. Праздничную программу транслировали через IP-камеру и представители 3 городских колледжей (АПЭК, БТЭК, БСК) принимали трансляцию средствами браузера. В завершении директора колледжей давали ответное слово через программу Polysom.

В колледже создаются цифровые образовательные ресурсы (далее - ЦОР) силами педагогов и студентов, что позволяет формировать единый банк данных ЦОР колледжа. Преимущественно база ЦОР колледжа включает в себя обучающие презентации и сайты, которые размещены в локальной сети колледжа.

За последние два года в педагогическом колледже были созданы электронные учебные пособия «Мир живописи» по немецкому языку для студентов специальности «Изобразительное искусство и черчение», «Аудирование» по немецкому языку для студентов специальности «Иностранный язык», «Состав персонального компьютера» по дисциплине «Информатика», «Методика физического воспитания для детей дошкольного возраста» по методике физического воспитания в дошкольных учреждениях для студентов колледжа.

Педагоги колледжа активно используют интернет-сервисы в профессиональной деятельности: электронная почта, поисковая система WWW, видеоконференцсвязь.

С 2008 года колледж стал официальным членом Ассо-

циации «Сибирский открытый университет». Сотрудничество с ИДО ТГУ открывает новые возможности - дистанционное обучение студентов и школьников (профориентационная работа), а так же совместные инновационные проекты в области образования.

Для воспитательной работы в колледже силами студентов специальности «Информатика» создаются видеофильмы по актуальным проблемам молодежи: «Против наркотиков», «За здоровый образ жизни» и т.д. Цифровой материал размещается в локальной сети колледжа. Более актуальные видеоролики передаются в студенческую видеостудию Барнаульского торгово-экономического колледжа для монтажа совместных межссузовских новостей в рамках корпоративной сети (АПЭК, БГПК, БТЭК, БСК).

Для квалифицированной подготовки студентов специальности «Информатика» с сентября 2009 года введены факультативы «Основы ЭВМ», «Логические основы ЭВМ», «Информационные системы СУБД Access», «Частные вопросы методики обучения информатике», «Компьютерная графика, дизайн и анимация», «Объектно-ориентированное программирование ЯПВУ Delphi», «Технология обучения будущего Intel». Данные факультативы позволяют расширить кругозор и навыки работы студентов с информационно-коммуникационными технологиями, использованием ИКТ в образовательной деятельности, с современными средствами информатизации образования: интерактивный комплекс, графический планшет, Lego-робот. На отделении дошкольного образования с 2009-2010 учебного года ведется дополнительная подготовка студентов в области использования ИКТ в дошкольных учреждениях. Данные направления работы позволяют готовить будущих учителей для Новой школы в современных социально-экономических условиях.

Таким образом, информационно-образовательная среда колледжа может рассматриваться как открытая среда, потому как сам колледж является открытой образовательной системой. С этой точки зрения, информационно-образовательная среда колледжа представляет собой общесистемное образование, в котором органично сливаются, интегрируются внутренние потребности колледжа в устойчивом существовании и имеющиеся во внешней среде возможности обеспечить эту устойчивость. Устойчивое существование колледжа возможно только в том случае, если он, будучи открытой системой, способен вычерпывать из внешней среды (инфраструктуры) то, что необходимо ему для обеспечения собственной устойчивости, преобразуя (закономерно усложняя) свою внутреннюю инфраструктуру. В качестве таковой и выступает информационно-образовательная среда колледжа. Следовательно, проектирование информационно-образовательной среды колледжа есть на самом деле проектирование нового, более сложного состояния системы, учитывающего как динамику социальных запросов, обращенных к ней, так и ассимиляцию из окружающей среды тех ресурсов (информационных, в том числе), которые могут обеспечить саморазвитие колледжа как главное условие его устойчивости. Управление колледжем, как открытой системой, предполагает координацию самоорганизации и организации, что и должно быть учтено при проектировании информационно-образовательной среды современного колледжа.

Библиографический список

1. Hartwell, A. Scientific Ideas and Education in the 21st Century // Electronic newsletter, 1995.
2. II Международный конгресс ЮНЕСКО "Образование и информатика". - Москва, 1996.
3. Веряев, А.А. Семиотический подход к образованию в информационном обществе. - Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000.
4. Шевелева, С.С. К становлению синергетической модели образования. "Общественные науки и современность", 1997. - №1; Открытость и самоорганизация в реформе высшей школы / К. Соловьев, Е. Пугачева // Alma mater, 1998 - №5.
5. Основы открытого образования / А.А. Андреев, С.Л. Каплан, Г.А. Краснова [и др.]; отв. ред. В.И. Солдаткин. - М.: НИИЦ РАО, 2002. - Т.1. Р/д: www.openet.ru; электронная библиотека ВП РГ ИОО.
6. Казанская, О.В. Формирование информационной образовательной среды технического университета / О.В. Казанская, В.И. Гужов // Университетское управление. - 2003. - № 4 (27).
7. Фофанов В.И. Модернизация образовательного процесса колледжа на основе информационной образовательной среды Приложение к журналу "СПО", 2005. - №2.
8. Герд, Л.В. Развитие информационной образовательной среды (на примере гимназии N 140 г. Омска) http://community.livejournal.com/mir_km/2688.html

9. Абакумова, И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). - Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2003.
10. Назаров, С.А. Проектирование как технология построения информационно-образовательной среды технического вуза // Аспирант и соискатель, 2006. - № 4.
11. Кречетников, К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: монография. - М.: Госкоорцентр, 2002.
12. Татару, Н.Д. Пути совершенствования профессионального образования на основе информационных технологий (средние специальные учебные заведения): дис. ... канд. пед. наук. - Москва, 2001.
13. Вохрышева, М.Г. Формирование науки об информационной культуре // Проблемы информационной культуры: сб. статей. - М.; Магнитогорск, 1977. - Вып. 6.
14. Семенюк, Э.Л. Информационная культура общества и прогрессинформатики // Научно-техническая информация. - 1994. - №7. - Сер. 1.
15. Гречихин, А.А. Информационная культура: Опыт типологического определения // Проблемы информационной культуры: сб. ст. / под. ред. Ю.С. Зубова, И.М. Андреевой. - М., 1994.
16. Хангельдиева, И.Г. О понятии "информационная культура" // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее: Междунар. науч. конф. - Краснодар - Новороссийск, 23-25 сент. 1993 г.: Тез. докл. - Краснодар 1993.
17. Семеновкер, Б.А. Информационная культура: от папируса до компактных оптических дисков // Библиогр. - 1994. - №1.
18. Веряев, А.А. Семиотический подход к образованию в информационном обществе. - Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000.
19. Шипулин, Н.И. Формирование информационно-образовательной среды учебного заведения на основе проектной культуры / Н.И. Шипулин, С.А. Майдунов // Сибирский педагогический журнал. - 2008.
20. Шипулин, Н.И. Методологические подходы к проектированию развития колледжа в открытой образовательной среде: сборник материалов региональной научно-практической конференции. - Барнаул, 2006.
21. Шипулин, Н.И. О концепции формирования современной модели НПО и СПО Алтайского края: сборник научных статей, - Саратов: ИЦ «Наука», 2009.

УДК 74.58

*А.С. Долгов, аспирант СНИИ Новосибирского государственного университета экономики и управления, г. Новосибирск,
E-mail: valery.gafarov@gmail.com*

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ МОБИЛИЗАЦИИ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Целью данной статьи является рассмотрение технологий социальной мобилизации в повышении качества профессионального образования студентов юридических специальностей. Автор отмечает, что существующие теория и практика подготовки юристов в условиях современных реалий российского общества мало эффективны и назрела необходимость в выработке новых подходов к этой проблеме. В статье анализируется возможность использования мобилизационных технологий в образовательном процессе в качестве способа формирования профессиональных качеств обучающихся.

Ключевые слова: социальная мобилизация, социальные технологии, мобилизационные технологии, качество профессионального образования студентов юридических специальностей.

В условиях системного мирового кризиса судьба современных государств находится в прямой зависимости от развития «экономики знаний» - сферы образования и науки. В условиях заявленного Д.А. Медведевым курса на изменение модели и развития инновационной экономики роль высокой профессиональной культуры многократно возрастает. Такой подход соответствует общемировым тенденциям. Действительно, в развитых странах 25% трудовых ресурсов сегодня занято в сфере науки и высоких технологий. В США 8% населения создают свыше 20% валового внутреннего продукта (ВВП), а страна расходует на научно-исследовательские и опытно-конструкторские разработки (НИОКР) около 40% от общемировых затрат. В конце XX века американский валовой национальный продукт (ВНП) почти на 45% создавался в научных исследованиях, сфере образования, здравоохранении и производстве программных обеспечения [1, с. 14-36].

Россия сейчас находится на этапе перехода от постиндустриального общества к обществу, основанному на знаниях. Это подтверждается следующими показателями: сейчас у России по данным переписи населения 2002 г. 20,6% экономически активного населения имеют высшее образование, в США - 31%, в развитых европейских странах - примерно 22%. Но прогнозы таковы: в обществе, основанном на знаниях, потребность в имеющих высшее образование достигнет примерно 60%. Это означает, что многие рабочие должности тоже потребуют высшего образования. Сейчас это явление уже наблюдается, например, в Японии, США и других промышленно развитых странах. В силу сказанного, курс руководства Министерства образования и науки РФ на сокращение числа лиц, получающих высшее образование не вполне понятен.

Необходимо учитывать также ведущую роль получения высшего образования, как фактора «успешности» личности в современном обществе. Как показано в работе Б. Джонстоуна и П. Шрофф-Мета, в настоящее время образование является основным двигателем государственного экономического рос-

та и гарантией возможностей и благосостояния отдельной личности [2].

Во всем мире в последние десятилетия наблюдается увеличение спроса на высшее образование. Для развивающихся стран и для их граждан - это шанс выбраться из нищеты. Однако, рост спроса на высшее образование наблюдается и в развитых странах, где вовлеченность в него и так уже массовая или почти полная, так как теперь «средний» студент потребляет все больший объем высшего образования в течение своей жизни. Если рассмотреть число циклов смены технологий за сто лет, то приходим к следующему. Раньше, в позднем средневековье, в XVII-XVIII веках технологии менялись примерно раз в сто лет. Ян Амос Коменский, великий просветитель XVII века, даже сделал попытку написать энциклопедию научных знаний. Но попытка эта не удалась, потому что уже при жизни Коменского знания начали так разрастаться, что он не смог их все включить в свою энциклопедию. Дальше цикл смены знаний/технологий сократился до 50-ти лет, потом до 20-ти.

В настоящее время цикл обновления знаний - примерно 3-5 лет. Это означает, что те знания, которые выпускник получил на первом курсе, к выпуску уже устаревают. Проблема старения знаний влияет на качество профессиональной культуры юристов. В течение 5-7 лет кардинально меняется законодательство, усложняется документооборот, меняются приемы профессиональной деятельности. Парадигмы юридической деятельности за последние 19 лет менялись трижды. Нарастание потока инноваций в нашей цивилизации приводит к необходимости непрерывного образования. ЮНЕСКО сформулировало это так - «от образования на всю жизнь к образованию через всю жизнь».

В соответствии с этим принципом необходимо охватить непрерывным образованием как можно большую часть экономически активного населения.

Например, для России по данным Федеральной службы

государственной статистики на февраль 2006 г. численность экономически активного населения составила 73,4 млн. человек. В условиях общества знаний непрерывное высшее образование необходимо обеспечить для 44 млн. человек (60% от 73,4 млн.), из которых 7,3 млн. чел. - студенты, впервые получающие высшее образование.

Следует также учитывать еще один революционный фактор, характерный для современной эпохи быстрых изменений. Это процесс, порождаемый дифференциацией знаний, выражающийся в разветвлении специальностей/профессий и генерации новых. Как следствие появления новых знаний, рождаются новые технологии, требующие подготовки специалистов по новым профессиям. Еще 15-20 лет назад не существовало специальностей юристов риэлтерских, консалтинговых, маркетинговых компаний, судебных приставов, специалистов служб госнаркоконтроля т.д. Эти и другие новые профессии появляются как ответ на потребности общества в использовании создаваемых им новых научных знаний и технологий в сфере юридических услуг. До менеджмента системы образования, к сожалению, информация о потребности в новых специальностях, число которых растет взрывным образом, доходит с запозданием. Когда уже надо развертывать обучение по этим специальностям, руководство образованием на уровне государства и вузы о данной потребности еще не знают. Для России данная проблема усугубляется наличием жесткой бюрократической процедуры лицензирования новых специальностей.

Массовая подготовка кадров специалистов-профессионалов в условиях ограниченной возможности кадрового отбора кандидатов на обучение приводит к снижению качества обучения. Во многом это обусловлено отказом на рубеже 90-х годов прошлого века от использования в образовательном процессе возможностей технологий социальной мобилизации студентов.

Социальные технологии весьма разнообразны, что обусловлено многообразием социального мира, социальной жизни, социальных процессов, ее отношениями с природными явлениями.

Особую значимость социальные технологии имеют для мобилизации человека в обществе переходного периода, в условиях затянувшихся кризисных процессов, падения его социально значимой активности. В этих условиях, не актуализировав проблему необходимости мобилизации человека, российское общество все быстрее и быстрее будет двигаться к своему распаду либо попадет в зависимость от других, более сильных государств, которые тоже вынуждены будут принимать мобилизационные усилия по отношению к новым своим членам, но уже в своих интересах - интересах «вершителей судеб» побежденных.

Классификация социальных технологий может быть осуществлена по различным основаниям: видам, уровням, сферам применения, целевым установкам и т.д. Она базируется на дифференциации как применяемых знаний, способов, методов, так и объектов (явлений, процессов, способов, групп людей, их общностей и т.д.), поскольку к каждому из них можно применить определенные способы воздействия в целях их оптимального функционирования, развития и совершенствования.

Понятие «социальные технологии» применимо как к обществу в целом, так и к конкретным социальным институтам, социальным общностям - группам, слоям, стратам. Функционирование этих технологий связано с потребностью активизировать человека, вселить веру и себя, в дело, которое он исполняет, а для этого быстро и оперативно тиражировать специальные приемы, процедуры, оптимизировать социальные процессы. Особое значение для мобилизующих технологий имеет наличие условий их реализации: элементов структуры субъектом мобилизации; особенностей строения и закономерностей их функционирования; возможности формализовать реальные явления и представить их в виде показателей, операций и процедур. Характер мобилизующих технологий, их особенности обусловлены природой самого объекта мобилизации и социальной установкой на ее принятие.

Специфика технологий мобилизации состоит в том, что

они создают алгоритм деятельности и поэтому могут быть многократно использованы, тиражированы для решения сходных задач, достижения заданных результатов исходя из принятой в обществе мобилизационной культуры.

Технологии мобилизации призваны интегрировать основные элементы образовательного процесса: профессиональной ориентации, отбора, обучения, воспитания, адаптации, социализации и т.д., способствовать их организации, обогащению, гармонизации в условиях переходного общества и несовершенства его институтов, социальной политики.

Наиболее часто в конце XX в. - начале XXI в. в условиях современного российского общества обращались к социальным технологиям мобилизации в ходе многочисленных политических кампаний. Политические технологии как разновидности социальных технологий представляют собой методы решения политических проблем, выработки политики, ее реализации, осуществления политической деятельности. Рассмотрим некоторые особенности социальных технологий на примере политических кампаний.

Термином «политические технологии» можно обозначить систему способов и путей последовательного достижения желаемого политического результата, предусмотренного политической мобилизацией.

Некоторые исследователи, выделяя технологии по критерию оценки с позиции моральных и нравственных представлений, принятых в конкретном обществе, говорят о честных - нечестных, порядочных - непорядочных, гуманных - негуманных, принимаемых - отторгаемых населением технологиях [3, с. 132].

По способу общения социальные технологии можно разделить на непосредственные и опосредованные. Непосредственные технологии предполагают прямое общение субъекта с объектом управления. В качестве средств непосредственных технологий могут быть использованы массовые мероприятия (митинги, концерты, демонстрации, пикеты, собрания, научные форумы) и мероприятия, где контактирует небольшая группа людей (беседы, интервью, аутопортреты). Ценность этих технологий заключается в том, что объект воспринимает первичную информацию, у него может возникнуть чувство возможности личного влияния на динамику социальных процессов. При необходимости у присутствующего есть возможность оперативного уточнения непонятой информации и высказывания своей версии вероятного развития событий. Субъект технологий при этом использует приемы мобилизации массы, посредством мобилизации побивается соответствующей реакции массы и ее составляющих.

Ценность непосредственных технологий заключается также в том, что при умелой организации общения субъект мобилизации получает из числа участников мероприятия своих сторонников, которые могут непроизвольно превратиться в бескорыстных агитаторов и, выступая уже посредниками, пропагандировать идеи первичного субъекта при общении с друзьями, родственниками, знакомыми, сослуживцами и т.д., мобилизуя их и обеспечивая возможность поведения и отдельных действий, предполагаемых субъектом мобилизации. Однако эффект может быть и противоположным, а повышение активности объекта иметь и деструктивные последствия. Это случается тогда, когда субъект мобилизации теряет ощущение контакта с иммобилизуемыми, когда мобилизующая информация идет вразрез со сложившимся общественным мнением.

Опосредованные технологии предполагают влияние субъекта на объект через посредника. Роль посредника может выполнять социальный объект (сочувствующий сослуживец, родственники, знакомые, доверенное лицо, общественные организации и т.п.), выступающий от имени и по поручению субъекта мобилизации или «по личной инициативе», а может - неодушевленный материальный объект (стенды, листовки, плакаты, письма, буклеты, очерки, книги, альбомы, программы, памятки и т.п.).

По включенности в действие эмоциональной составляющей технологии можно классифицировать от *эмоцио-*

нально насыщенных (всевозможные тематические развлекательные шоу, концерты, дискотеки, заезды, турниры) до эмоционально нейтральных (социальная реклама на специальных рекламных щитах, которые могут использоваться как для рекламы товаров ширпотреба, так и для политической рекламы, молчаливая реклама на транспорте, строениях, заборах, переходах, служебных аудиториях и т.д.). В эмоционально насыщенных технологиях преобладают, как правило, организационные и лишь потом информационные мобилизующие начала. В эмоционально нейтральных мобилизующих технологиях ставка делается на информацию, которая может быть отображена не только и не столько текстом, сколько символом, геральдикой и т.д.

По направленности на потребителя мобилизующие технологии могут быть индивидуально адресными, когда технология подразумевает воздействие на конкретного человека — потребителя информации, рассчитанной на определенные социальные, профессиональные, возрастные, этнические и т.д. группы, и массовыми, рассчитанными на широкого потребителя всех возрастов и социальных групп [4].

Социальные технологии по специфике конструирования можно также классифицировать на специальные (встречи с руководителями учреждений, предприятий, с кандидатом в депутаты, выпуск наглядной агитации, создание рекламного фильма или тематической передачи и т.д.) и сопутствующие (тематическое оформление массовых мероприятий, социальная реклама на товарах народного потребления, изготовление продукции двойного назначения), комплексные (например, массовые развлекательные мероприятия, оформляемые, с одной стороны, как культурное шоу, а с другой — имеющие ярко выраженную мобилизующую составляющую).

По форме актуализации выделяют диалоговые технологии и монологические [5, с. 78-88]. Главное достоинство диалогового режима — возможность для субъекта мобилизации постоянно «держать руку на пульсе» мобилизуемых, чутко откликаться на малейшие изменения его настроения.

По роли и месту государственных и общественных институтов в конструировании социальных технологий их делят на: рыночные, административно-командные, организационно-партийные, неструктурированные, комплексные [6, с. 73-75]. В качестве основания для типологизации технологий можно выделить используемые организаторами мобилизующие ресурсы: административные, институциональные, социальные, харизматические, экономические и т.д.

Социальные технологии существенно отличаются друг от друга, однако в процессе актуализации, для того чтобы достичь более значимого успеха, они могут применяться в комплексе, дополняя друг друга и аккумулируя основное мобилизующее воздействие.

Органичной частью социальных технологий являются технологии педагогические.

В современной научно-педагогической литературе существует различные подходы к определению понятия «педагогическая технология».

Анализ специальных исследований, посвященных вопросам технологии, показал, что понятие «педагогическая технология» трактуется по-разному. Технология (от греч. *Techné* — искусство, мастерство, умение, и *logos* — слово, учение) — совокупность методов, осуществляемых в каком-либо процессе. На основе данного определения можно сказать, что — педагогическая технология — это совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание, осуществление которых должно содействовать достижению запланированного результата.

Изучению сущности феномена «педагогическая технология», выделению ее структуры посвящены работы С.И. Архангельского В.П. Беспалько, В.В. Боголюбова, М.В. Кларина, В.Ю. Питюкова, А.Я. Савельева, Н.Ф. Талызиной, Ф. Янушкевича и др.

С.И. Архангельский в понятие педагогической технологии вкладывает идеи кибернетического управления учебным

процессом, которые содержат в себе всесторонний анализ в управлении на каждом этапе процесса обучения [7].

Н.Е. Щуркова, рассматривает педагогическую технологию как «сумму и систему научно-обоснованных приемов и методов педагогического воспитательного воздействия на человека или группу людей» [8, с. 407].

В.А. Скакун понимает под педагогической технологией определенный алгоритм (структура, содержание, последовательность основных элементов, их взаимосвязь и т.п.) учебного процесса (деятельности педагога и учащегося), придерживаясь которого можно достичь заранее поставленной цели [9].

С точки зрения В.П. Беспалько, «педагогическая технология — проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике» [10, с. 5] В.А. Сластенин считает, что педагогическая технология — это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса [11].

По мнению М.В. Кларина такие понятия как «технология обучения» и «педагогическая технология», обозначают два уровня развития массового образования. Педагогическая технология — область знания, включающая методы, средства обучения и теорию их использования для достижения целей обучения, а технология обучения — это путь освоения конкретного учебного материала в рамках определенного предмета, темы, вопроса и в пределах избранной технологии. При этом технология обучения детально рассматривает систему действий преподавателя и обучающихся и обеспечивает при корректном исполнении достижение положительного результата [12]. Технологии обучения вариативны и сродни частным методикам.

Знания технологий мобилизации позволяют администрации правильно и результативно организовать образовательный процесс в вузе, а знание требований, предъявляемых обществом к сотрудникам органов внутренних дел, — мобилизовать обучаемых на формирование профессиональных качеств адекватно этим требованиям.

В технологиях мобилизации, которые используются субъектами управления в образовательных учреждениях, ярко выражены административное начало, нормативно закреплённая система ведомственного поощрения и наказания, возможность использования ресурса общественных организаций, функционирующих в рамках вуза и т.д. Использование мобилизационных технологий позволяет: повысить уровень общей культуры студентов; развить их творческое мышление; сформировать культуру профессионального общения и взаимодействия; повысить социальную ответственность; развить навыки самообразования и самовоспитания, необходимые в процессе обучения и в условиях дальнейшей профессиональной деятельности; сформировать чувство социально-правовой защищённости, доверие к государству и высокие нравственные качества.

Решение каждой задачи предполагает реализацию комплекса конкретных педагогических мероприятий.

Повышение уровня культуры студентов достигается овладением обучаемыми основами знаний дисциплин общегуманитарного блока (философии, социологии, политологии, экономики, истории, эстетики, этики, религиоведения); углубленным изучением иностранных языков; освещением в процессе преподавания учебных дисциплин морально-этических аспектов юридической деятельности; участием в художественных смотрах, конкурсах и т.д.; подготовкой и проведением творческих вечеров с деятелями культуры, встреч с политиками, ветеранами органов правопорядка, со студентами творческих вузов.

Развитие творческого мышления обучаемых предполагает внедрение в образовательный процесс современных технологий обучения мобилизационного характера, основанных на творчестве и самостоятельности; использование в процессе преподавания профессиональных дисциплин учебного плана современных форм и методов обучения (деловая, ролевая

игра, мозговой штурм и т.д.); разработку компьютерного обеспечения изучения конкретных дисциплин; участие слушателей в научных конференциях, организацию творческих вечеров, «круглых столов», читательских конференций, конференций по актуальным проблемам деятельности юристов; организацию работы научных клубов, кружков.

Формирование у обучаемых культуры профессионального общения и взаимодействия предполагает обучение курсантов и слушателей методам коллективного решения задач и совершенствование техники партнерского общения; проведение практических занятий, внеучебных мероприятий в практических органах внутренних дел, встреч обучаемых с выпускниками образовательного учреждения, лучшими специалистами органов внутренних дел; проведение в рамках изучения специальных дисциплин, проведения тренингов и ролевых игр, направленных на развитие у студентов навыков профессионального общения; систематическую психокоррекционную работу с обучаемыми, имеющими склонность к деструктивному поведению; мониторинг особенностей поведения; организацию помощи отстающим в учебе; обсуждение материалов периодической печати, отражающих вопросы юридической теории и практики; привлечение обучаемых к работе по оказанию юридических услуг населению и получение первого опыта профессиональной деятельности.

Формирование общественной и служебной активности обучаемых предполагает привлечение студентов старших курсов к работе в органах самоуправления; к выполнению задач по охране общественного порядка в общежитиях; участию в проведении субботников, строительстве спортивных сооружений и благоустройстве учебных и жилых помещений; проведение встреч с представителями средств массовой информации; организацию взаимопомощи в учебе; организацию вечеров отдыха; выработку правил, ритуалов, традиций, позволяющих укрепить позитивные и нейтрализовать негативные проявления во взаимоотношениях между студентами и администрацией вуза.

Развитие у учащихся навыков самоанализа, самообразования и самовоспитания достигается обучением курсантов и слушателей методам самоанализа; проведением психокоррекционных мероприятий и педагогических бесед со студентами, разработкой индивидуальных планов самовоспитания; использованием в учебном процессе активных методов обуче-

ния, требующих от курсантов и слушателей самостоятельного принятия решений; формированием у курсантов и слушателей навыков психологической саморегуляции и релаксации; разработкой индивидуальных программ физического самосовершенствования для студентов, имеющих низкую физическую подготовку.

Формирование у обучаемых чувства социально-правовой защищенности включает в себя освещение в процессе изучения специальных дисциплин вопросов социально-правовой защиты юристов и охраны их здоровья: соблюдение права на свободу вероисповедания; врачебно-психологический и педагогический контроль состояния здоровья, физического развития и психологического состояния; обеспечение обучаемых необходимым количеством учебно-методическим, научно-популярной литературой, специальными, общественно-политическими и художественными периодическими изданиями, наглядными и техническими средствами обучения, спортивным инвентарем.

Использование мобилизационных технологий в образовательном процессе в условиях затянущихся кризисных явлений в обществе способствует формированию профессиональных качеств обучаемых, активизации и стимуляции их общественной деятельности, направленной на созидание и сохранение жизненного пространства, укрепление социального статуса, повышение его уровня. Мобилизующие технологии должны быть адекватны возможностям мобилизуемых, взвешенными в своем проявлении.

Более того, не все процессы организации подвергаются жесткой регламентации и алгоритмизации. В процессе мобилизации обучаемых на формирование профессиональных качеств всегда присутствуют элементы импровизации, творчества и интуиции. Это не отменяет наличия жесткой программы осуществления ряда последовательных операций с целью достижения заранее сформированной цели. Именно такие технологии создают возможность тиражирования приемов и методов мобилизации как интегральной основы формирования профессиональных качеств обучаемых, многократного повторения их и применения. Применение принципов, методов, технологий мобилизационного характера осуществляется в различном соотношении, в зависимости от избранной модели педагогического процесса.

Библиографический список

1. Иноземцев, В.Л. К социодинамике хозяйственных систем. Эскиз экономической истории XX века / В.Л. Иноземцев, Е.С. Кузнецова // Свободная мысль-XXI. - 2001. - № 1.
2. Джонстоун, Д.Б. Финансирование и доступность высшего образования: международное сравнительное исследование оплаты обучения и мер финансовой поддержки / Д.Б. Джонстоун, П. Шрофф-Мета // Университетское управление. - 2001. - № 2.
3. Володенков, С.В. Информационно-психологические войны и массовое сознание // Вестн. Моск. ун-та. Политические науки. - 2003. - №3. - С. 12.
4. Weber, M. Wirtschaft und Gesellschaft Koln. - B (West), 1964.
5. Левчик, Д.А. Основные элементы актуализации имиджа кандидата в депутаты в ходе подготовки и проведения избирательной кампании // Вестник МГУ. - 1995. - №2. - Серия 12.
6. Москаленко, А.Т. Смысл жизни и личности / А.Т. Москаленко, В.Ф.Сержантов. - Новосибирск: Сов. Сибирь, 1989.
7. Архангельский, С.И. Задачи и формы интенсификации учебного процесса в кн.: Новые методы и средства обучения / С.И. Архангельский, И.Г. Шамсудинов. - М.: Изд-во МГПИ 1991.
8. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. - 6-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2007.
9. Скакун, В.А. Педагогические технологии производственного обучения. - М.: Изд-во ЦНОУ ИСОМ, 2003.
10. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии: монография. - М.: Педагогика, 1989.
11. Сластенин, В.А. Доминанта деятельности // Народное образование. - 1997. - №9.
12. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. - М.: Педагогика, 1989.

Статья поступила в редакцию 15.12.09

УДК 612.821.1:159.922.736.3

Е.Г. Вергунов, соискатель РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ РЕАКЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ, ОБЩИЕ В 4-Х И 6-Х КЛАССАХ, В РАЗЛИЧНЫХ МОДЕЛЯХ РЕФЛЕКСОМЕТРИИ

В работе рассматривается один из результатов психофизиологического исследования (129 учеников 4-х и 6-х классов) важного периода в жизни ребенка - созревания лобных долей ассоциативной коры головного мозга и начала формирования механизмов, обеспечивающих устойчивое

произвольное внимание. Это совпадает с возрастным кризисом, который приходится на время перехода ребенка из начальной школы в среднюю. Кризис сопровождается резким падением школьной успеваемости, но это не может быть связано с недостаточностью его интеллектуальных способностей.

Ключевые слова: рефлексометрия, сенсомоторная интеграция, тайм-тест, псевдолонгитюд, корреляционное исследование, простые реакции, сложные реакции, индекс Херста, произвольное внимание.

Для процесса обучения ребенка крайне значимыми являются изменения, происходящие в период перехода из начальной школы в среднюю, которые сопровождаются резким падением успеваемости школьников [1-3]. И это не может быть объяснено только внешними причинами (увеличение числа учителей, изменение режима занятий и т.д.). Стабильность этого явления во всех школах и у всех учителей свидетельствует также о его связи с внутренними процессами созревания нервной системы ребенка [4].

Известно, что интегративные процессы мозга, в том числе и сенсомоторная интеграция, относятся к уровню системных свойств мозга. Сенсомоторная интеграция меняется в течение жизни и лежит в основе и обеспечения компенсации нарушенных нервных функций, и всех видов адаптационных процессов. Более того, сенсомоторная интеграция мозга ребенка связана с уровнем развития его общего интеллекта [5; 6], который в настоящее время рассматривается как высший механизм адаптации. А изменение характеристик сенсомоторной интеграции может быть связано с причинами, которые вызывают заболевания нервной системы [1].

Поэтому нам представляется актуальным изучить специфику сенсомоторной интеграции у младших школьников и младших подростков, ее связь с успеваемостью в школе, что до сих пор не рассматривалось с этой точки зрения [7].

Качество сенсомоторной интеграции определяют тайм-тестами, варианты которых существуют уже более 200 лет. Но при этом интересующий нас период изучен недостаточно [8].

Таким образом, цель нашего исследования была определена как изучение особенностей сенсомоторной интеграции у нормативно развивающихся школьников 4-х и 6-х классов с различной успеваемостью.

В настоящей работе продолжается рассмотрение результатов диссертационного исследования, и в рамках данной публикации мы ограничимся анализом только одной гипотезы исследования: о присутствии общих для детей этого возрастного периода особенностей в характере отличий сенсомоторных реакций между разными моделями рефлексометрии, что обусловлено слабой зрелостью психофизиологических механизмов произвольного внимания.

Описание выборки, критериев отбора, методов и организации исследования

В исследовании анализировались данные, полученные при обследовании 129 школьников из одной и той же средней школы г. Санкт-Петербурга (рис.1).



Рис. 1. Объект исследования

Модель диагностического обследования: результаты измерений - это итог совместной деятельности по проведению обследования между самим исследователем, который организует тестирование, и участниками обследования [9].

Критерии включения в выборку и исключения из нее:

- нормативность развития детей обусловлена тем, что все

учащиеся обучаются в общеобразовательной школе со стандартной 11-летней программой;

- общее время обследования каждого школьника не превышало допустимые нормативы для данных возрастных периодов;

- для обследования детей предварительно было получено разрешение родителей;

- операциональное определение для включения в группы по градациям успеваемости: успевающие (четвертные оценки: только «4» и «5»), неуспевающие (все остальные варианты четвертных оценок);

- были обследованы все дети на параллелях 4-х и 6-х классов одной и той же школы (всего 5 полных классов).

Работа со школьником начиналась с предварительной беседы, целью которой было знакомство и установление положительного контакта для решения тестовых задач. В процессе обследования дети выполняли (рис. 2) ассоциативный эксперимент [10] и тест Равенна на оценку уровня общего (невербального, продуктивного) интеллекта [11-12].

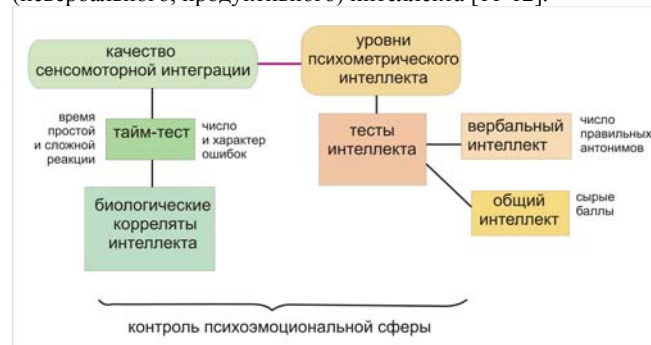


Рис. 2. Методы исследования

Затем каждый ребенок участвовал в двух сериях рефлексометрии по компьютерной методике В. Г. Каменской и В. М. Урицкого [13]. Серия 1-1: скоростная, в которой оценивалась простая реакция на предъявляемые на мониторе компьютера стимулы различных типов модальностей (рис. 3). Серия 2-1: дифференцировочная, в которой требовалась реакция на все типы стимулов, кроме красного визуального) (рис. 4). В начале и в конце обследования проводился тест Люшера (рис. 5) для оценки психоэмоционального состояния школьников (в адаптации Филимоненко [14-15]).

Таблица 1

«Латинский квадрат» при методе псевдолонгитюдности

«Латинский квадрат»	Четвертые классы	Шестые классы
четвероклассники	Есть данные	Данные не предполагаются
шестиклассники	Данные отсутствуют	Есть данные

План исследования был построен как факторный дисперсионный комплекс на основе схемы «Латинский квадрат» (табл. 1). При этом был организован контроль внутренней и внешней валидности исследования [9, с. 16-17].



Рис. 3. Пример обработки «скоростной» серии тайм-теста (1-1)

Общая схема анализа:

- факторный дисперсионный комплекс 2x2, в котором группирующими признаками являлись пол (мальчики/девочки) и возраст (4-е/6-е классы);
- учет переменной, ковариантной изучаемым параметрам, в качестве которой был взят уровень успеваемости;
- однократные измерения (межгрупповой план): результаты направленного ассоциативного эксперимента и теста Равена;
- повторные измерения (внутригрупповой план): результаты теста Люшера и 2 серии рефлексометрии.

В итоге получается факторная дисперсионная матрица с 8 ячейками: 8 = [2 градации пола] x [2 градации возраста] x [2 градации успеваемости].

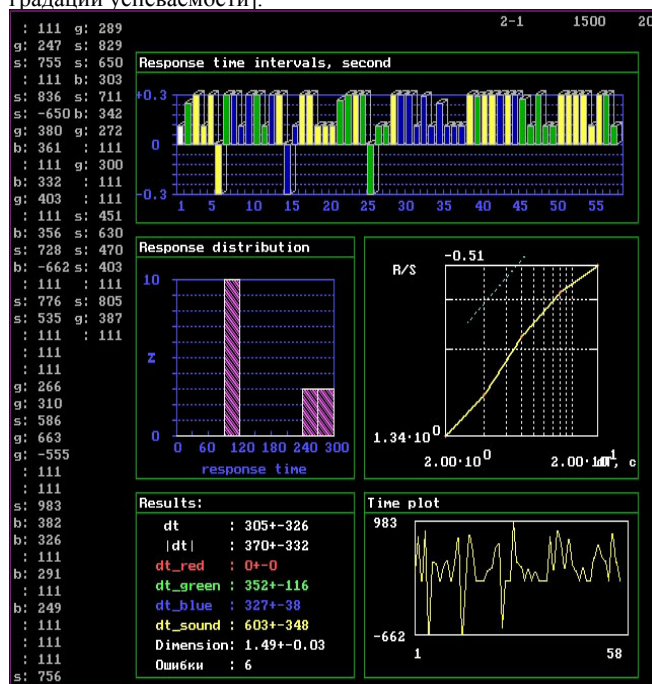


Рис. 4. Пример обработки «дифференцировочной» серии тайм-теста (2-1)

Соответственно, при обработке выборки мы учитываем следующее:

- эффекты, связанные с различием между моделями рефлексометрии - с визуальным дифференцированием и без него (аналог экспериментального воздействия), с процедурой обследования (включая изменения в психоэмоциональном состоянии участников в процессе обследования) и с особенностями выборки (уровни успеваемости и интеллекта);
- эффекты, связанные с основными факторами (пол, воз-

раст), их совместным влиянием, а также их корреляции с психоэмоциональным состоянием, интеллектом и ковариантной переменной (успеваемость).

Данное исследование можно отнести к разряду квазиэкспериментальных или квалифицировать как псевдолонгитюдное корреляционное (продольно-поперечные срезы), в зависимости от типа классификации видов исследования и тех параметров, на которых основывается методика оценки [9, с. 17-18].

позиция выбора	"до"	1	2	"после"
1	зеленый	2	4	желтый
2	коричневый	6	1	синий
3	желтый	4	2	зеленый
4	фиолетовый	5	5	фиолетовый
5	синий	1	6	коричневый
6	серый	0	0	серый
7	черный	7	7	черный
8	красный	3	3	красный
рабочая группа	2			2
баллы	"сырые"	стид	стид	"сырые"
суммарное отклонен..CO	16	4	4	14
вегетативный коэфф..ВК	0,6	3	3	0,7
шкала Филлимоненко	"сырые"	итог	итог	"сырые"
психическое утомление	14	8	6	12
тревожность	6	1	2	7
психическое напряжение	9	3	1	7
эмоциональный стресс	7	0	0	7

Рис. 5. Пример обработки теста Люшера по шкалам Филлимоненко

Для статистической обработки были выбраны методы, эффективность и мощность которых соответствует особенностям данных [19]:

- качественный анализ исходных данных для выбора и формулирования статистических гипотез: описательная и индуктивная статистика [3, с. 20-21], визуализация «сырых» данных;
- проверка статистических гипотез дисперсионным ранговым анализом [3, с. 20, 22]: непараметрические критерии Манна-Уитни (U-критерий) и Вилкоксона (W-критерий);
- корреляционный анализ для дополнительной проверки тех выводов, которые были получены с помощью ранговой статистики [23]: коэффициент корреляции «тау» Кендалла, коэффициенты парциальной (частной) корреляции.

Проверка значимости расхождения между параметрами выборок и нормальным законом распределения (индуктивная статистика) проводилась с помощью теста Колмогорова-Смирнова [19].

Для 2-х несвязанных выборок применялся U-критерий Манна-Уитни, однонаправленный статистический тест, аналог t-критерия Стьюдента для 2-х несвязанных выборок [19]. В случае 2-х связанных выборок использовался W-критерий Вилкоксона, однонаправленный статистический тест, аналог t-критерия Стьюдента для двух связанных выборок [19].

Корреляционные связи оценивались с помощью коэффициента ранговой корреляции Кендалла, который менее чувствителен к нелинейному характеру связей и наличию экстремальных значений («выбросов»); у коэффициента наглядная интерпретация: например, для «тау» = 0,50 вероятность совпадения составляет $p = (1 + 0,50) / 2 = 75\%$ (совпадений в 3 раза больше, чем инверсий) [24].

Трехмерная визуализация строилась при помощи программы Surfer 8.

В исследовании была принята следующая шкала уровней значимости для отклонения гипотезы об отсутствии различий ($p = \alpha$) - правила принятия или отклонения нулевых гипотез:

$p > 0,05$ - нулевая гипотеза принимается, альтернативная отклоняется;

$p \leq 0,05$ - нулевая гипотеза отклоняется, альтернативная гипотеза принимается.

Для случая U-критерия верны обратные соотношения (нулевая гипотеза принимается при $\alpha \leq 0,05$ и отклоняется при $\alpha > 0,05$), поэтому мы указываем значения p , которые уже приведены в соответствие с указанным выше правилам принятия или отклонения нулевых гипотез [23-24].

Данный статистический комплекс в таком порядке был использован в связи с тем, что изучаемые параметры имели следующие особенности:

- достоверное неравенство дисперсий в ячейках матрицы факторного дисперсионного комплекса при разнице размеров сравниваемых выборок;

- взаимные связи различного характера как между изучаемыми переменными, так и между факторами;

- значимые отклонения вида распределения экспериментальных данных от нормального закона распределения, наличие статистических «выбросов» в данных;

- не все данные представлены в метрической шкале отношений.

При наличии даже только одной из вышеописанных особенностей применение менее мощной (по сравнению с аналогичными методами из параметрической статистики) непараметрической статистики считается уже оправданным [16, с. 22, 23]. Более того, ранговые критерии признаются в психологии более достоверной и эффективной альтернативой по сравнению с необходимостью [24]:

- отсеивания («отбраковки») большого объема исходных данных;

- шкалирования исходных данных для «перевода» переменных в метрические шкалы (то есть сознательно отказываться от ряда характеристик сырых данных), только для того, чтобы обрабатывать материал параметрическими методами.

Таблица 2

Качественный анализ данных

Методы измерения	Сравниваемые параметры	1цикл: сред. д,σ	2цикл: сред. д,σ	Стюдент-тест	Колмогорова-Смирнова тест	Двустор. гипотеза
1	2	3	4	5	6	7
Тесты интеллекта (сырые баллы)	тест прогресс. матриц Равена	65,4 21,7	нет		$z=0,864; p=0,444$ нет	
	направлен. АЭ, шкала перцент.	0,4 91 0,2 96	нет		$z=0,847; p=0,469$ нет	
8-цвет. тест Люшера+шкала Филлимоненко, сырые баллы (психомоторное состояние до и после обследования)	СО/отклон. от аутоген. норм	13,8 6,2	14,7 6,7	$t=-1,619$ $p=0,108$	$z=0,847; p=0,469$ $z=1,407; p=0,038$	
	ВК/вегетатив. Коэффициент	1,4 0,6	1,3 0,6	$t=1,696$ $p=0,093$	$z=0,838; p=0,484$ $z=1,169; p=0,130$	
	психическое утомление	7,0 2,6	7,4 2,9	$t=-1,396$ $p=0,166$	$z=1,531; p=0,018$ $z=1,619; p=0,011$	
	Тревожность	6,2 3,0	6,4 2,9	$t=-0,938$ $p=0,350$	$z=1,726; p=0,005$ $z=1,413; p=0,037$	
	психическое напряжение	5,8 2,7	6,3 2,7	$t=-1,857$ $p=0,066$	$z=1,549; p=0,017$ $z=1,245; p=0,090$	
	эмоциональный стресс	6,2 2,1	6,1 2,5	$t=0,472$ $p=0,638$	$z=1,536; p=0,018$ $z=1,496; p=0,023$	
Компьютерная рефлексометрия	фальш-старты	7,2 5,8	4,6 3,7	$t=4,509$ $p<0,001$	$z=1,748; p=0,004$ $z=1,651; p=0,009$	возможно «1» ≠ «2»

пропущенные стимулы	2,7 4,7	14,2 6,9	$t=-22,19$ $p<0,001$	$z=3,237; p<0,001$ $z=1,675; p=0,007$	возможно «1» ≠ «2»
ошибочные реакции	нет	10,2 3,2		нет $z=1,233; p=0,096$	
dt/ср. время реакции, мс	184,2 65,5	264,8 73,4	$t=-10,72$ $p<0,001$	$z=0,763; p=0,605$ $z=1,327; p=0,059$	возможно «1» ≠ «2»
Н/индекс Херста	0,5 96 0,0 79	0,5 01 0,0 66	$t=9,869$ $p<0,001$	$z=0,573; p=0,898$ $z=0,693; p=0,723$	возможно «1» ≠ «2»

Примечания:

«1 цикл» - 1-е измерение; для теста Люшера и тестов интеллекта начало обследования, для рефлексометрии серия 1-1 (скоростная);

«2 цикл» - 2-е измерение; для теста Люшера конец обследования, для рефлексометрии серия 2-1 (дифференцировочная);

«сред.σ» - средняя величина (верхняя строка) и стандартное отклонение (нижняя);

«Стюдент-тест» - сравнение средних значений между 1-м и 2-м циклами измерений с помощью t-критерия для 2 связанных выборок при нормальном законе распределения и гомогенности дисперсий (t-статистика - верхняя строка, двусторонняя значимость **p** - нижняя, жирным шрифтом даны значимые значения **p**);

«Колмогорова-Смирнова тест» - проверка распределения на соответствия нормальному закону (верхняя строка: z-статистика и **p** для 1-го цикла измерений; нижняя - то же самое для 2-го цикла измерений; жирным даны строки, где отличия распределения от нормального закона не являются значимыми);

«Двустор. гипотеза» - результат анализа описательной статистики в виде двусторонних (двунаправленных) гипотез, которые преобразуются в статистические гипотезы;

«направлен. АЭ, шкала перцент.» - направленный ассоциативный эксперимент, в котором сырые баллы преобразованы в шкалу перцентилей (то есть, 0,49 означает, что данный результат превосходит по своей величине 49% результатов по всей выборке);

«dt» - среднее время с учетом знака реакций данного участника на все стимулы в данной серии рефлексометрии.

Сенсомоторные реакции школьников в различных моделях рефлексометрии

Описательная и индуктивная статистика по всем участников обследования на основе сравнения средних значений показывает (табл. 2), что:

- параметрические статистические методы малоприменимы для работы с исследуемыми переменными (результаты теста Колмогорова-Смирнова): из 23 показателей только 8 имеют распределение, близкое к нормальному закону, и три нуждаются в дополнительных проверках; при обработке частей выборки (например, группировка по полу или возрасту участников) ситуация становится еще более проблематичной;

- с гипотезой исследования непосредственно связанными могут быть только четыре величины ($p < 0,05$): число фальш-стартов (реакций, которые зарегистрированы до предъявления стимула) и пропущенных стимулов, индекс Херста Н (расчетный показатель фрактальной размерности сенсомоторных реакций), среднее время с учетом знака всех реакций dt.

На основе проведенного качественного анализа данных сформулируем по знаку разницы между средними величинами пары (нулевая и альтернативная) основных однонаправленных статистических гипотез (всего 4 пары):

H_{0a} : индекс Херста в серии 1-1 не больше, чем в серии 2-1 ($1-1 \leq 2-1$);

H_{1a} : индекс Херста в серии 1-1 больше, чем в серии 2-1 ($1-1 > 2-1$).

H_{06} : пропущенных стимулов в серии 2-1 не больше, чем в серии 1-1 ($2-1 \leq 1-1$);

H_{16} : пропущенных стимулов в серии 2-1 больше, чем в серии 1-1 ($2-1 > 1-1$).

H_{07} : среднее время реакции dt в серии 2-1 не больше, чем в серии 1-1 ($2-1 \leq 1-1$);

H_{17} : среднее время реакции dt в серии 2-1 больше, чем в серии 1-1 ($2-1 > 1-1$).

H_{08} : фальш-стартов в серии 1-1 не больше, чем в серии 2-1 ($1-1 \leq 2-1$);

H_{18} : число фальш-стартов в серии 1-1 больше, чем в серии 2-1 ($1-1 > 2-1$).

Проверка этих статистических гипотез показывает (табл. 3, 4), что:

- индекс Херста H в скоростной серии рефлексометрии достоверно выше, чем в дифференцировочной серии ($N = 129$, $p < 0,001$), что подтверждается в каждой из 8 ячеек дисперсионного комплекса по отдельности;

- число пропущенных стимулов в дифференцировочной серии достоверно больше, чем в скоростной серии ($N = 129$, $p < 0,001$), что подтверждается в каждой из 8 ячеек дисперсионного комплекса по отдельности;

- различия на значимом уровне между сериями рефлексометрии для среднего времени с учетом знака всех реакций dt и для количества фальш-стартов являются статистическими артефактами, так как данные различия не подтверждаются при группировке участников обследования по возрасту (4-е или 6-е классы) и учете ковариантной переменной (успеваемость).

Таблица 3

Индекс Херста и пропущенные стимулы в разных сериях рефлексометрии

Параметр, изучаемый с помощью критерия Вилкоксона	Статистические гипотезы для связанных переменных (однонаправленные)	Сумма рангов	Z-статистика	Статистические выводы
Индекс Херста в сериях рефлексометрии "1-1" (скоростная) и "2-1" (дифференцировочная)	H_0 : индекс Херста в серии "1-1" не больше, чем в серии "2-1" (" $1-1 \leq 2-1$ ") H_1 : индекс Херста в серии "1-1" больше, чем в серии "2-1" (" $1-1 > 2-1$ ")	724,0 6779,0	-7,738	$p < 0,001$, H_0 отвергаем, H_1 принимаем: " $1-1 > 2-1$ "
Пропуски стимулов в сериях рефлексометрии "1-1" (скоростная) и "2-1" (дифференцировочная)	H_0 : число пропусков в серии "2-1" не больше, чем в серии "1-1" (" $2-1 \leq 1-1$ ") H_1 : число пропусков в серии "2-1" больше, чем в серии "1-1" (" $2-1 > 1-1$ ")	38,5 8089,5	-9,692	$p < 0,001$, H_0 отвергаем, H_1 принимаем: " $2-1 > 1-1$ "

Действительно, число фальш-стартов достоверно больше в серии 1-1, чем в серии 2-1 только для учащихся 4-х классов ($N = 72$, $p < 0,001$), а для учащихся из 6-х классов наблюдается даже незначительная тенденция к обратному отношению ($N = 57$, $[2-1] > [1-1]$, $p = 0,300 > 0,01$).

Для среднего времени с учетом знака всех реакций dt ситуация еще более сложная. В 4-х классах dt в серии 2-1 больше, чем в серии 1-1 с очень высоким уровнем значимости ($N = 72$, $p < 0,001$), для неуспевающих учеников 6-х классов значение dt в серии 2-1 также больше, чем в серии 1-1, но уже с более низким уровнем значимости ($N = 36$, $p < 0,01$), а вот для успевающих учеников в 6-х классах величины dt в сериях 2-1

и 1-1 статистически не различаются ($N = 21$, $p >> 0,05$).

Анализ результатов по числу фальш-стартов и среднему времени dt относится к гипотезе о половозрастных особенностях сенсомоторной интеграции школьников в 4-х и 6-х классах, поэтому выходит за рамки настоящей публикации.

В результате контроля изменения психоэмоционального состояния участников исследования установлено, что за период обследования не было статистически значимых отклонений от первоначальных параметров (табл. 2), то есть нагрузка на школьников в процессе обследования не превышала допустимый уровень.

Таблица 4

Среднее время реакции dt с учетом знака реакций и число фальш-стартов

Параметр, изучаемый с помощью критерия Вилкоксона	Статистические гипотезы для связанных переменных (однонаправленные)	Сумма рангов	Z-статистика	Статистические выводы
Среднее время реакции с учетом знака в сериях рефлексометрии "1-1" (скоростная) и "2-1" (дифференцировочная) для 4-х классов (dt)	H_0 : dt в серии "2-1" не больше, чем в серии "1-1" (" $2-1 \leq 1-1$ ") H_1 : dt в серии "2-1" больше, чем в серии "1-1" (" $2-1 > 1-1$ ")	2,5 2482,5	-7,257	$p < 0,001$, H_0 отвергаем, H_1 принимаем: " $2-1 > 1-1$ "
Среднее время реакции с учетом знака в сериях рефлексометрии "1-1" (скоростная) и "2-1" (дифференцировочная) для неуспевающих (бкл)	H_0 : dt в серии "2-1" не больше, чем в серии "1-1" (" $2-1 \leq 1-1$ ") H_1 : dt в серии "2-1" больше, чем в серии "1-1" (" $2-1 > 1-1$ ")	133,0 533,0	-3,143	$p = 0,002$, $p < 0,01$; H_0 отвергаем, H_1 принимаем: " $2-1 > 1-1$ "
Среднее время реакции с учетом знака в сериях рефлексометрии "1-1" (скоростная) и "2-1" (дифференцировочная) для успевающих (6 кл)	H_0 : dt в серии "2-1" не больше, чем в серии "1-1" (" $2-1 \leq 1-1$ ") H_1 : dt в серии "2-1" больше, чем в серии "1-1" (" $2-1 > 1-1$ ")	103,0 128,0	-0,435	$p = 0,664$, $p >> 0,05$; H_0 принимаем, H_1 отвергаем: " $2-1 \leq 1-1$ "
Количество фальш-стартов в сериях рефлексометрии "1-1" (скоростная) и "2-1" (дифференцировочная) для 4-х классов	H_0 : число фальш-стартов в серии "1-1" не больше, чем в серии "2-1" (" $1-1 \leq 2-1$ ") H_1 : число фальш-стартов в серии "1-1" больше, чем в серии "2-1" (" $1-1 > 2-1$ ")	204,5 1811,5	-5,507	$p < 0,001$, H_0 отвергаем, H_1 принимаем: " $2-1 < 1-1$ "
Количество фальш-стартов в сериях рефлексометрии "1-1" (скоростная) и "2-1" (дифференцировочная) для 6-х классов	H_0 : число фальш-стартов в серии "1-1" не больше, чем в серии "2-1" (" $1-1 \leq 2-1$ ") H_1 : число фальш-стартов в серии "1-1" больше, чем в серии "2-1" (" $1-1 > 2-1$ ")	716,5 508,5	"1-1" $>$ "2-1" $p = 0,30$	H_0 принимаем, H_1 отвергаем: " $2-1 \geq 1-1$ "

Наблюдается (табл. 2) слабо выраженная тенденция к увеличению суммарного отклонения от аутогенной нормы и слабо выраженная тенденция к увеличению психического напряжения в конце обследования, что обычно характерно для состояния мобилизации школьниками своих сил (например, для участия в обследовании и решения диагностических задач).

Средние значения баллов по шкалам Филимоненко для всей выборки участников не имеют значимых отличий от

нормы (от -0,8 до +1,3 сырых баллов из шкалы в 14 сырых баллов). Средние значения суммарного отклонения от аутогенной нормы для всей выборки участников находятся в диапазоне 4-го стандартного балла (средний уровень непродуктивной нервно-психической напряженности: превышение активности симпатического отдела вегетативной нервной системы над парасимпатическим).

Это не является признаком декомпенсации или дезадаптации детей, а может быть следствием состояния завышенной

мотивированности, обусловленной самой ситуацией обследования. Средние значения вегетативного коэффициента (5-й стандартный балл) для всей выборки участников показывают мобилизацию резервов организма и наличие у детей установки на активное действие.

Выводы и их обсуждение

1. Уровень измеренных значений параметров психоэмоциональной сферы детей показывает как приемлемость нагрузки на них во время обследования, так и отсутствие психоэмоциональных признаков дезадаптации (то есть они адаптированы к учебному процессу в соответствующих классах), а также их готовность к сотрудничеству с исследователем.

Данный вывод вместе с соответствием выбранных методик цели исследования и их апробированность в подобных условиях позволяют говорить о хорошей внешней и внутренней валидности исследования [9, с. 17, 25].

2. При переходе от модели без дифференцирования (скоростная серия «1-1») к модели со зрительным дифференцированием (дифференцировочная серия «2-1») у школьников и в 4-х, и в 6-х классах наблюдается увеличение числа пропущенных стимулов и уменьшение направленности сенсомоторных реакций во времени.

Данный процесс не зависит от класса (4-й или 6-й), пола и не связан с уровнем успеваемости, интеллектуальных способностей или изменением психоэмоционального состояния участников в течение обследования, а определяется только характером задания, которое выполняется школьником ($p < 0,001$).

Поэтому можно заключить, что отличия в реагировании школьников в модели зрительного дифференцирования показывают нам слабость механизмов произвольного внимания детей, что объясняется незрелостью лобных долей мозга детей: при сложных реакциях их произвольное внимание становится менее устойчивым, а сенсомоторные реакции приобретают более случайный характер.

3. Таким образом, исследовательская гипотеза верифицирована (подтверждается результатами исследования).

Для правильной и точной ответной сенсомоторной реакции требуется развитое произвольное внимание и развитая оперативная память. Полученные исходные данные и само задание должны сохраняться в оперативной памяти во время всего процесса формирования ответной реакции. Если ребенок не может «в уме» в течение нужного периода времени без потерь хранить данные и производить требуемые операции над ними (нет мотивации или недостаточно развиты соответствующие структуры мозга), то его ответная реакция будет содержать ошибки или неточности. А в средней школе, в отличие от начальной, оценивается и скорость, и точность ответов.

Например, при получении задания от учителя школьники быстро выдают много вариантов ответов (фактически, простая

сенсомоторная реакция - это аналог учебного задания в начальной школе), но большинство из них, естественно, содержит ошибки. Однако возможно, что именно это в начальной школе воспринимается взрослыми как прилежание детей и стремление к сотрудничеству, поэтому оценивается высоко (более 75% учеников 4-х классов - это успевающие). При сложной сенсомоторной реакции (аналог учебного задания в средней школе) возникают хотя и «тугодумные», но зато более точные, ответы (табл. 5; различие между временем простой и сложной реакции в 4-х классах на уровне $p < 0,001$, для неуспевающих в 6-х классах - $p < 0,01$) - однако они оцениваются ниже.

Таблица 5

Среднегрупповые показатели в 4-х и 6-х классах

Методы измерения	Сравниваемые параметры	4-е классы успевающие (среднее, σ)	4-е классы неуспевающие (среднее, σ)	6-е классы успевающие (среднее, σ)	6-е классы неуспевающие (среднее, σ)
1	2	3	4	5	6
Тесты интеллекта	прогрессивные матрицы Равена	67,4 19,3	50,6 21,7	79,1 18,6	64,9 18,6
	Направленный АЭ	0,370 0,206	0,426 0,349	0,656 0,286	0,339 0,271
dt/ср. время сенсомоторных реакций	Простые реакции	188,8 89,2	167,6 55,2	194,3 56,4	168,4 41,4
	Сложные реакции	333,1 42,3	276,3 61,4	204,3 30,8	195,7 33,4

Примечания:

«сред, σ » - средняя величина (верхняя строка) и стандартное отклонение (нижняя);

«dt» - среднее время (мс) с учетом знака реакций данного участника на все стимулы в рефлексометрии.

С привлечением других результатов нашего исследования (табл. 5 - строки со временем реагирования для сложных и простых реакций) и литературных данных [1, 26-33] можно прогнозировать, что увеличение уровня зрелости лобных долей сделает время сложных и простых реакций сравнимым (табл. 5, успевающие учащиеся 6-х классов). Тогда школьная оценка будет соответствовать уровню развития таких компонентов интеллектуальных способностей, как вербальный интеллект и общий (невербальный, продуктивный) интеллект.

Библиографический список

- Николаева, Е.И. Психофизиология. Психологическая физиология с основами физиологической психологии: учебник. - М.: ПЕРСЭ, 2008.
- Анохин, П.К. Теория функциональной системы как предпосылка к построению физиологической кибернетики // Биологические аспекты кибернетики. - М., 1962.
- Каменская, В.Г. Детская психология с элементами психофизиологии: учебное пособие. - М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2005.
- Регуш, Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). - СПб.: Речь, 2007.
- Чулпикова, Н.И. Время реакции и интеллект: почему они связаны // Вопросы психологии. - 1995. - №4.
- Айзенк, Г. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. - 1995. - №1.
- Каменская, В.Г. Психофизиология развития интеллекта: теоретическое и экспериментальное исследование / В.Г. Каменская, Л.В. Томанов. - СПб. - Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2007.
- Каменская, В.Г. Психология развития: общие и специальные вопросы / В.Г. Каменская, И.Е. Мельникова. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008.
- Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология: учебник для вузов / В.Н. Дружинин. - СПб.: Питер, 2008.
- Каменская, В.Г. К школьной жизни готов! Диагностика и критерии готовности дошкольника к школьному обучению / В.Г. Каменская, С.В. Зверева. - СПб.: Детство-ПРЕСС, 2004.
- Равен, Дж. К. Цветные Прогрессивные Матрицы. - М.: Когито-Центр, 2001.
- Равен, Дж. Руководство для Прогрессивных Матриц Равенна и Словарных шкал: Раздел 1 и 2 / Дж. Равен, Дж.К. Равен, Дж.Х. Корт / Пер с англ. - М.: Когито-Центр, 2002.
- Каменская, В.Г. Практическая диагностика хронотопа в сенсомоторной деятельности как условие нормального нервно-психического развития дошкольника // Современные технологии практической психологии в системе образования: Материалы межвузовской научно-практической конференции. - СПб., 2001.
- Филимоненко, Ю.И. Экспресс-методика для оценки эффективности аутотренинга и прогноза успешности деятельности человека / Ю.И. Филимоненко, А.И. Юрьев, В.М. Нестеренко // Личность и деятельность: Межвуз. сб. Экспериментальная и прикладная психол. / под ред. А.А.

Крылова, - Л., 1982. - Вып. 11.

15. Филимонов, Ю.И. Цветовой тест М. Люшера / Ю.И. Филимонов, В.И. Тимофеев. - СПб.: ГП «Иматон», 2000.
16. Бейли, Н. Статистические методы в биологии. - М.: Мир, 1963.
17. Солсо, Р. Экспериментальная психология / Р. Солсо, К. Маклин. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
18. Хок, Р. 40 исследований, которые потрясли психологию. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
19. Наследов, А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А.Д. Наследов. - СПб.: Питер, 2007.
20. Годфруа, Ж. Что такое психология: В 2-х т. - М.: Мир, 2005. - Т.2.
21. Зайцев, В.М. Прикладная медицинская статистика / В.М. Зайцев, В.Г. Лифляндский, В.И. Маринкин. - СПб.: ООО «Издательство ФОЛИАНТ», 2003.
22. Сидоренко, Е. Методы математической обработки в психологии. - СПб.: Речь, 2006.
23. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие. - СПб.: Речь, 2008.
24. Резник, А.Д. Книга для тех, кто не любит статистику, но вынужден ею пользоваться. Непараметрическая статистика в примерах, упражнениях и рисунках. - СПб.: Речь, 2007.
25. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский [и др.]; под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. - СПб.: Питер, 2004.
26. Алейникова, Т.В. Вопросы возрастной психофизиологии: учебное пособие для высших учебных заведений. - Ростов-на-Дону: УНИИ валеологии РГУ, 2002.
27. Безруких, М.М. Возрастная физиология. Физиология развития ребенка / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер. - М.: Академия, 2009.
28. Зверева, С.В. Развитие интеллекта как высшего уровня адаптационной системы в контексте гендерных различий. - СПб.: САГА, 2005.
29. Котляр, Б.И. Пластичность нервной системы: учебное пособие. - М.: МГУ, 1986.
30. Лурья, А.Р. Лекции по общей психологии. - СПб.: Питер, 2007.
31. Мухина, В. С. Возрастная психология. - М.: АCADEMA, 2003.
32. Сапин, М.Р. Анатомия и физиология детей и подростков / М.Р. Сапин, З.Г. Брыксина. - М.: «Академия», 2005.
33. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). - М.: Гардарики, 2005.

Статья поступила в редакцию 15.12.09

УДК 616.8

Д.В. Харин, аспирант КемГУ, г. Кемерово; **Г.М. Фетисов**, соискатель НГПУ; **М.Г. Чухрова**, проф. НГПУ;
В.В. Гафаров, проф. МЛЭ ССЗ СО РАМН, ГУ НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск,
 E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ФЕНОМЕН ЛИДЕРСТВА И ЕГО ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ

Исследованы физические характеристики голоса и речи у сформировавшихся лидеров, выявлены их психологические корреляты. Показано, что голосовые составляющие являются важным психофизиологическим маркером личности лидера. Особенности темпоритмоинтонирования речи лидера является психофизиологической характеристикой, которая на невербальном уровне отличает его от обычных людей.

Ключевые слова: лидер, темпоритмоинтонирование речи.

Проблема лидерства, в том числе, политического лидерства, является одной из ключевых проблем, которая объединяет политологию, политическую и социальную психологию, психологию личности. Основателем психологического подхода к исследованию феномена лидерства считается Г.Д. Лассуэлл, который вместе с Ч. Мирриамом, Б. Скиннером, У. Уайтом представлял чикагскую психологическую школу политики [1]. Хорошо известна и психологическая концепция лидерства франкфуртской школы - Т. Адорно, Г. Маркузе, Э. Фромм, Х. Арент и других исследователей [2]. В основе психологического подхода к изучению феномена лидерства лежит выявление качеств и свойств личности, свойственных идеальным лидерам-героям. Однако обширный материал, полученный при исследовании личностных качеств известных лидеров показал противоречивые результаты и позволил сделать обобщающий вывод о том, что человек не становится руководителем только благодаря тому, что он обладает некоторым набором личностных качеств [3]. По мнению А. Менегетти, лидера отличает от большинства способность быть вектором функций, центром управления, что определяется не карьерой или количеством прожитых лет, а только природной предрасположенностью, усовершенствованной жизненным опытом [4]. М.В. Ломоносов считал: «Искусства о всякой данной материи красно говорить и тем преклонять других к своему об одной мнению....требуется пять следующих средств: первое - природные дарования, второе - наука, третье - подражание авторов, четвертое - упражнение в сочинении, пятое - знание других наук» [цит. по 5, с. 135].

Однако мало ощущать себя «вектором» (А. Менегетти) и иметь бессознательное стремление к авторитаризму (Т. Адорно), необходимо иметь свойства, позволяющие и окружающим людям почувствовать вожака. Эти процессы всегда бессознательны, и мы согласны с А. Менегетти, что лидерство

- это закон природы, а не социальный конструкт. Природа выдвигает лидера как функцию для большинства. Следовательно, определяющим качеством истинного лидера будут его психофизиологические качества, которые воспринимаются окружающими на бессознательном уровне. Например, особенности голосоречеобразования (тембра, темпа, ритма, пауз, дикции и т.д.). Речь, позы и жесты лидера отличаются от речи подчиненных. Речь строится в форме приказов. Кроме того, она всегда имеет более медленный темп, чем речь подчиненных. В ней больше пауз и они длиннее. Культурные нормы предполагают, что лидер всегда говорит больше остальных. Также в экспериментах было показано, что люди, перебивающие собеседников, всегда воспринимаются окружающими как более успешные и управляющие, хотя и менее социально приемлемые, надежные и компанейские [6]. На наш взгляд, мало внимания в отечественной политической психологии уделяется психофизиологическим коррелятам, сопутствующим феномену лидерства, в частности, голосовым характеристикам лидера.

Звучащее слово, которое слышит наше ухо и анализирует мозг, многогранно. В нем пересекаются лингвистические, акустические, эмоционально - психологические, эстетические параметры. Вся человеческая деятельность связано со словом и это правомерно, потому что «именно слово сделало нас людьми» (И.П. Павлов). Речевая деятельность структурно организована, связана с процессами смыслообразования, смысловыражения и смысловосприятия. Важное значение в передаче смысла в устной речи имеет (невербальная) несловесная коммуникация. В.П. Морозовым выдвинута концепция двухканальной вербально-невербальной природы речевого общения (интонация, тембр, жест, поза). Звучащая речь всегда представлена интонационным рисунком акустического и просодического планов взаимодействия: сила, высота, тембр,

темпоритмические и мелодические составляющие [7]. Эти характеристики речи и составляют ее индивидуальное качественное своеобразие, делают узнаваемой, а лидеру позволяя использовать как инструмент воздействия на окружающих.

Цель исследования: изучение физических характеристик голоса и речи у сформировавшихся лидеров и их психологические корреляты.

Методы исследования. В качестве объектов исследования выступали люди, непосредственно участвующие в системе властных отношений, руководители крупных организаций и владельцы коммерческих фирм, всего 15 человек мужского пола. В качестве критериев отбора использовались такие признаки, как компетентность, род занятий, стаж работы, уровень и характер образования, опыт общественно-политической и коммерческой деятельности, успешность. Контрольную группу составили 15 человек аналогичной возрастной группы, работники тех же организаций и фирм. Производилась аудиозапись голоса при чтении стандартного текста и спектральный анализ полученной записи. При объективизации результатов обращалось внимание на перераспределение мощности в спектре исследуемого голосового сигнала в диапазоне 200 - 2000 Гц, смещение которого идет в сторону высокочастотных характеристик - высокой речевой форманты (ВРФ). Наличие высокой речевой форманты, в первую очередь обусловлено правильной постановкой гортани, которая позволяет задействовать резонаторы и обеспечить правильное голосообразование. Сначала осуществлялась запись голоса обследуемых испытуемых, частота дискретизации составляла 44,1 кГц, разрядность 16 бит. Затем к фрагментам записанного сигнала, выбранным в результате работы совместно с фониастром, применяли быстрое преобразование Фурье. В полученном спектре выделяли формантные области частот. Путем сравнения различных спектров выбирали параметры, необходимые для анализа. На первоначальном этапе, для определения корреляций между психологическими параметрами, визуально сравнивались трехмерные спектры. Параллельно проводилось психологическое обследование с помощью тестов САН (самочувствие, активность, настроение), Айзенка (экстраверсия - интроверсия, нейротизм - эмоциональная стабильность, неискренность), Тейлора (тревожность, эмоциональное напряжение - вегетативный и импрессионный компонент), шкала Ридера (уровень психосоциального стресса).

Результаты. По большинству изучаемых параметров «лидеры» и «подчиненные» существенно отличались друг от друга. У подчиненных, в отличие от лидеров, существенно чаще встречалась речь, лишенная богатства эмоциональных оттенков, интонационной выразительности, «смазанная» дикция, нарушение индивидуального тембра (голоса глухие или неестественно визгливые). Глухой голос характеризует состояние подавленности, снижение жизненной активности, что подтверждалось с помощью теста САН. Встречалась, особенно у молодых людей, интонация «раскачивания» (резкое повышение и понижение тона), ничего общего не имеющая с традиционными нормативными мелодическими рисунками русского языка, чего ни в одном случае не наблюдалось у лидеров.

Исследование голосоречевых составляющих лидеров выявило особенности во всех невербальных параметрах голоса. Наиболее яркие отличия обнаружены в ритмической организации слова и темпоритмической организации фразы, наименьшие отличия - в дикции (рис. 1). Выявлены корреляции показателей темпоритмоинтонирования с некоторыми психологическими параметрами. Наибольшая корреляционная взаимосвязь (положительная) выявлена между показателями самооценки (уровни самочувствия, активности, настроения) и высокой речевой формантой (рис. 2).

Особенность темпоритмоинтонирования речи лидера является психофизиологической характеристикой, которая на невербальном уровне отличает его от обычных людей. ВРФ очень чутко реагирует на психоэмоциональный тонус, настроение, активность, общее самочувствие (рис. 2), и тесно связана с конституционно-личностными качествами, та-

кими, как нейротизм, экстраверсия, интроверсия, а также зависит от уровня стресса (рис. 3).

По ВРФ можно судить об уровне тревожности или депрессии человека, уровне его психосоциального стресса, об его коммуникативных свойствах. Высокоречевая форманта в некоторой степени поддается тренировке, и в процессе усиления ВРФ наблюдалось достоверное снижение уровня депрессии, снижение уровня тревожности, причем не только импрессивного, но и вегетативного ее компонента.

Голосовые составляющие являются важным психофизиологическим маркером не только личности пациента, но и уровня его соматического здоровья. Правильно с физиологической точки зрения организованная речь сопутствует благоприятному психоэмоциональному состоянию, гармоничной и уравновешенной психике, конструктивным мотивациям и хорошей адаптации в социуме. Такая речь будет способствовать большей уверенности в себе, высокой самооценке, что немаловажно при наличии лидерских качеств. Хотя А. Менегетти считает, что для лидера не имеют значения ни физическая конституция, ни возраст (эти параметры оказывают влияние на голосовые характеристики) [4], тем не менее, большинство известных харизматичных лидеров, в большей степени политических, имели хорошо поставленные голоса с выраженной высокой речевой формантой, которые являлись одним из средств достижения успешного действия.

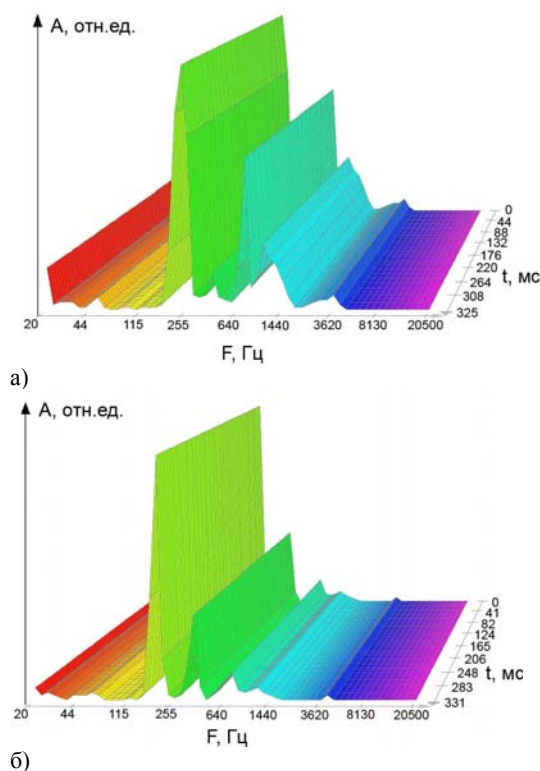


Рис. 1. Сравнение кумулятивных спектров: а) лидеры, б) подчиненные



Рис. 2. Корреляционная взаимосвязь между высокой речевой формантой и данными теста САН (самочувствие, активность, настроение)



Рис. 3. Корреляционная взаимосвязь между высокой речевой

Библиографический список

1. Lasswell H.D. Psychopathology and politics. - N.Y., 1930.
2. Адорно Т. Авторитарная личность // Социс, 1993, № 3.
3. Stogdill R. Leadership, membership and organization // Psychological bulletin. - 1950.
4. Менегетти А. Психология лидера. / Пер. с итальянского А. Николаева. Изд. 2-е исправленное и дополненное. - М.: МГУП, 1999.
5. Ольшанский Д.В. Психология современной российской политики. - Екатеринбург: Деловая книга, М.: Академический проект, 2001.
6. Шейнов В.П. Психология лидерства и власти. - М.: Ось-89, 2008.
7. Василенко Ю. С. Голос, фоноатрические аспекты. - М.: Энергоиздат, 2002.

Статья поступила в редакцию 15.12.09

УДК 376

В.С. Шаромова, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье рассматриваются особенности мотивации к обучению чтению детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Нами было доказано, что если организация учебной деятельности с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушение речи, будет включать в себя систему средств мотивации, то это позволит сделать более эффективным процесс обучения чтению у данной категории детей.

Ключевые слова: мотивация к обучению, нарушение речи у детей.

Мотивационная готовность рассматривается как неотъемлемая часть психологической готовности ребенка к обучению. Подход к изучению учебной деятельности детей с нарушением речи как к целостной деятельности ставит проблему исследования роли личностных компонентов в этой деятельности. Одним из таких компонентов являются мотивы. Проблема мотивов деятельности дошкольников с нарушением речи относится к числу малоразработанных [1]. Теоретический анализ процесса чтения в контексте деятельностного подхода предусматривает выделение и понимание его основных компонентов. На основе работ Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, посвященных теории деятельности, психологи выделяют в структуре чтения несколько взаимосвязанных составляющих: мотивационно-целевую, исполнительскую и контрольную [2-4]. Это создает условия для комплексного изучения чтения в единстве личностного и процессуального его аспектов [5-7].

Целью нашей работы является развитие средств мотивации по методике Н.А. Зайцева к обучению чтению детей с общим недоразвитием речи (ОНР) третьего уровня.

Материал и методы исследования. В эксперименте приняли участие 24 ребенка МДОУ ЦРР детского сада № 504 Октябрьского района города Новосибирска (в период с сентября 2008 года по май 2009 года). Две группы детей от 4,5 до 6 лет по двенадцать человек. Одна группа была экспериментальной (дети, с ОНР III уровня), другая - контрольной (дети с ОНР II уровня). В работе с детьми мы уделяли основное внимание обогащению словарного запаса, развитию сенсорики, воспитанию разных форм анализа явлений внешней среды: зрительного, слухового, зрительно-пространственного.

При обучении чтению детей с ОНР III уровня (экспериментальной группы) на начальном этапе мы использовали методику Н.А. Зайцева, более известная как «кубики Зайцева», данная методика позволяет решить ряд проблем, с которыми сталкиваются логопеды при обучении чтению детей с нарушением речи [6].

Основной единицей языка у Зайцева является не звук,

формантой и некоторыми психологическими параметрами

Заключение. Голосовые составляющие являются важным психофизиологическим маркером личности лидера. Особенности темпоритмичности речи лидера является психофизиологической характеристикой, которая на невербальном уровне отличает его от обычных людей. Кроме того, правильно с физиологической точки зрения организованная речь сопутствует благоприятному психоэмоциональному состоянию, гармоничной и уравновешенной психике, конструктивным мотивациям и хорошей адаптации в социуме.

буква или слог, а склад. Склад - это пара из согласной и гласной, или из согласной и твердого или мягкого знака, или же одна буква. Например, КО-Ш-КА, МО-ЛО-КО, А-И-С-Т и т.д. Складовой принцип чтения - основа зайцевского метода обучения детей чтению.

Склады ребенок видит не в книге, не на карточках, а на кубиках. Почему кубики? Чтение требует работы аналитического мышления (буквы - абстрактные значки; мозг преобразует их в звуки, из которых синтезирует слова), которое начинает формироваться лишь к школе.

Методика Н.А. Зайцева предполагает, что для начального этапа обучения выбираются простые слова, обозначающие предметы, хорошо знакомые ребенку. Кубики с названиями предметов или имен ребенок учится соотносить с картинками, изображающими эти предметы. При таком подходе слово ребенок запоминает целиком, как единый графический образ.

Первые слова, которые учились читать дети с нарушениями речи, относились лично к ним, к их семье, знакомым животным и т.д. Весь дальнейший процесс обучения мы стремились максимально связать с личным опытом ребенка, с ним самим, его семьей, с тем, что происходит в его жизни.

Обучение чтению начиналось с темы «Моя семья»:

По кубикам составляли имя ребенка, имена родителей или просто слова «мама», «папа», «баба», «деда», «тётя», «дядя». Затем прочитывали вместе с педагогом данные слова, далее ребенок выбирал из ряда картинок (фотографий) ту, которую называл взрослый, правильно указывал на картинке обозначающее слово, прочитывал его. На этом этапе занятия ребенок не только учился читать слова и понимать, что они обозначают, но и планировать свои действия.

Например, Диме М. 4,5л. (7гр. ОНР II ур.) педагог предложила разложить фотографии на обозначающие их слова (фотография с изображением самого Димы). Педагог: как зовут этого мальчика?

- Ди-ма. Всего два кубика. Теперь кубики перевернули-переставили. Где твоё имя? Давай напишем. Вот оно: Дима.

Запомнить, какой кубик сначала, какой потом, где верх, где низ букв, запечатлеть свои кубики, а на них свои склады, учиться составлять и прочитывать слово слева направо не так просто. Но и не так трудно рядом со взрослым. Аналогично фотографии с изображением мамы, папы, бабушки, дедушки, их имена, имена братьев, сестёр. Таким образом, взрослому важно было добиться от ребенка конечного результата - осмысленного прочтения слова. После, педагог обобщала понятие: «ты, мама, папа, бабушка, дедушка - это семья».

По аналогии проводилась работа с другими темами (овощи, фрукты, животные).

При обучении чтению детей с ОНР III уровня (контрольной группы) мы использовали элементы методики «глобального чтения», то есть чтения целыми словами. В данной методике единицей чтения является слово, а не отдельно взятая буква или слог. Для начального этапа обучения также выбираются простые слова, обозначающие предметы, хорошо знакомые ребенку. Карточки с названиями овощей, фруктов дети учились соотносить с картинками, изображающие эти предметы. Методика ориентирована в большей степени на моментальное зрительное восприятие и произвольное зрительное запоминание.

В ходе работы важно было сформировать у ребенка следующие умения:

- соотносить слова, представленные по данным темам с картинками и прочитывать их. Умение считалось сформированным в том случае, когда ребенок зрительно опознавал слово, соотносил его с соответствующей картинкой, самостоятельно прочитывал слово.
- выбирать картинки и прочитывать обозначающие их слова. Умение считалось сформированным, когда ребенок самостоятельно, без помощи взрослого, воспроизводил нужную последовательность действий и в итоге прочитывал слово.

В процессе логопедической работы мы использовали метод наблюдения.

В ситуации обследования ребёнку предоставлялась возможность выбрать кубики и действовать с ними. Наблюдение начинается с момента, когда ребёнок подходил к кубикам. Фиксировалось наличие у ребенка эмоциональной реакции на кубики, интерес к ним, желание прочитать слова и целенаправленность действий.

Оценивалось:

- проявление интереса (мотивации) к чтению: эмоциональные реакции и высказывания, просьбы;
- выбор складов картинок (отбор тематический, с целью организовать какую-то игру или случайный, с целью набрать кубиков побольше, безотносительно к их назначению);
- стойкость интереса к чтению (долго ли занимается по кубикам, организует ли с ними действия);
- прочтение складов картинок без ошибок.

Работа по методике Зайцева начиналась с детьми, не

умеющими читать и писать, не знающими букв, не владеющими звукобуквенным анализом или владеющими в недостаточной мере. Работа проводится условно в 4 этапа (длительность каждого этапа можно варьировать). Ниже приводятся цели и задачи каждого этапа обучения [3, с. 74].

Первоначальный этап обучения, подготовительный.

Цель: привлечение внимания к таблицам и кубикам Зайцева, развитие умения манипулировать кубиками, а также следить за действиями педагога и выполнять его инструкции. Этот этап достаточно простой и короткий - 5 занятий.

На следующем этапе обучения, основном, цель: учить самостоятельно выкладывать слова из кубиков Зайцева и читать их, чувствовать длину слова, ставить все кубики рядом, не допуская между складами разрывов оперировать понятиями «ударение» и «большая буква», работать по складовым картинкам. Длительность - 15 занятий (примерно 1,5 месяца). Благодаря тому, что у кубиков Зайцева множество признаков (они резко отличаются по цвету, звуку, весу, размеру, графике), а в работе с таблицами используются приемы пропевания и ритмических движений.

На следующем, 3-ем этапе, целью является: научить всех детей выкладывать из кубиков Зайцева короткие беспредложные фразы, читать их, дать представление о большой букве и расстоянии между словами, точке в конце предложения, запятой, а также научить начертанию букв на бумаге и доске карандашом, мелом или фломастером. Этот этап проводился 2 месяца, но закреплению полученных навыков необходимо увеличивать время до конца учебного года, то есть 5-6 месяцев. На этом этапе начинается обучение начертанию печатных букв по пособию Зайцева «Пишу красиво», благодаря которому обеспечивается профилактика нарушений зрения, осанки, а также нарушений чтения и письма. Надо отметить, что к началу 3-го этапа все дети овладевают механизмом чтения, а некоторые дети осваивают послоговое чтение. В некоторых случаях - беглое. По окончании работы на 3-ем этапе заканчивается этап кубиков и таблиц. Теперь в них нет необходимости, лишь таблицы используются детьми для самоконтроля ошибок и уточнения знаний. Занятия по обучению грамоте проводятся уже в подготовительной к школе группе.

На заключительном, 4-м этапе, мы выявляли и фиксировали уровень эффективности проведенного экспериментального обучения. Проводилось обследование навыков чтения детей и оценка результативности обучающего эксперимента.

Результаты. Обследование в сентябре 2008 года показало, что уровень мотивации к обучению чтению у детей и экспериментальной и контрольной группах сформирован слабо. Это проявляется в нежелании заниматься по кубикам, организовывать с ними действия, слабый интерес к складовым картинкам. Результаты, полученные в процессе наблюдения с детьми экспериментальной и контрольной групп на начало года, представлены на рис.1

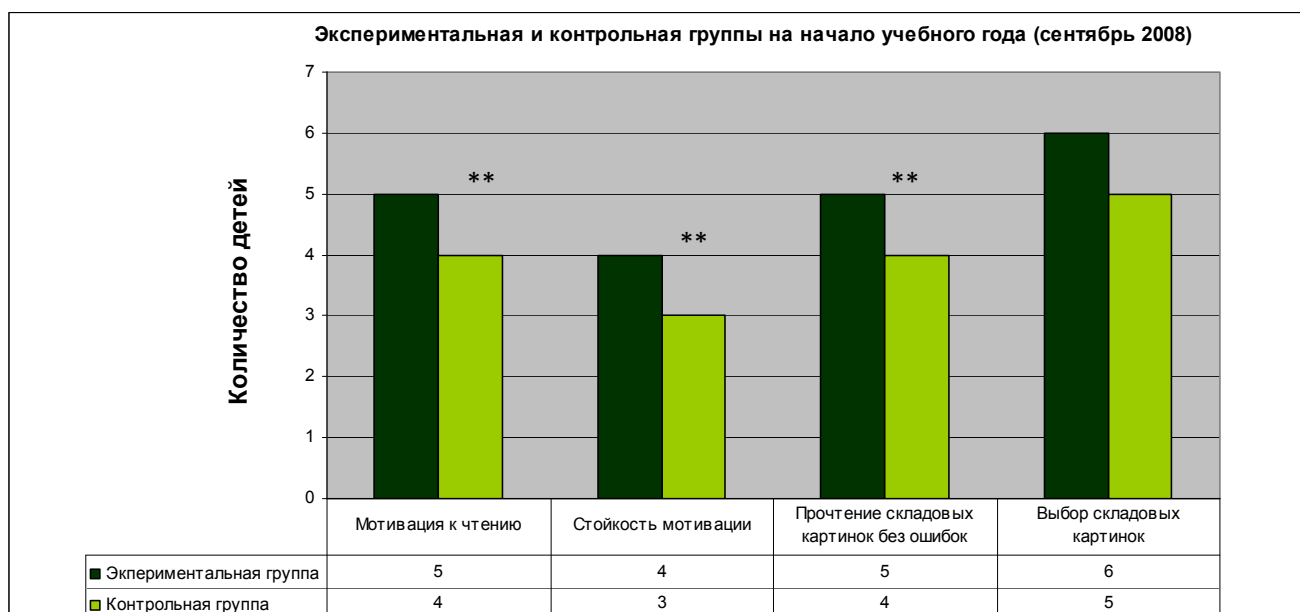


Рис. 1. Результаты наблюдения с детьми экспериментальной и контрольной групп на начало года

** - достоверность различий между результатами опытной и контрольной группами с уровнем статистической значимости $p < 0,01$. U- критерия Манна-Уитни.

Анализ результатов показал, что в начале эксперимента выполнение задания (соотнести слова, представленные по данным темам с картинками и прочитывать их, проявления интереса к заданию, стойкость мотивации к обучению) вызывало большое затруднение у детей, они также не могли выбрать из ряда картинок ту, которую называл взрослый, неправильно указывали к картинке обозначающее слово.

В процессе проведенной коррекционной работы в экспериментальной группе и систематических занятий по методике «глобального чтения» в контрольной группе показатели выросли как в той, так и в другой. Однако, в экспериментальной группе они выросли больше, чем в контрольной (рис. 2, май 2009).

В конце эксперимента значительно меньше ошибок до-

пускают дети экспериментальной группы, поскольку объем коррекционной работы остаётся достаточно большим и разноплановым. С целью выявления наличия в словарном запасе обобщенных слов по группе однородных предметов: овощи, фрукты, животные, моя семья, детям предлагался набор складовых картинок. Необходимо было ответить на вопрос: «Как можно назвать одним словом морковь, лук, огурец, картофель? Банан, яблоко, персик, апельсин? и т.д.»

У детей уже выше уровень мотивации к обучению чтению, интерес к складовым картинкам, они зрительно опознают слова, соотносят его с соответствующей картинкой, самостоятельно прочитывают слова. Результаты, полученные в процессе наблюдения с детьми экспериментальной и контрольной групп на конец года, представлены на рис.2

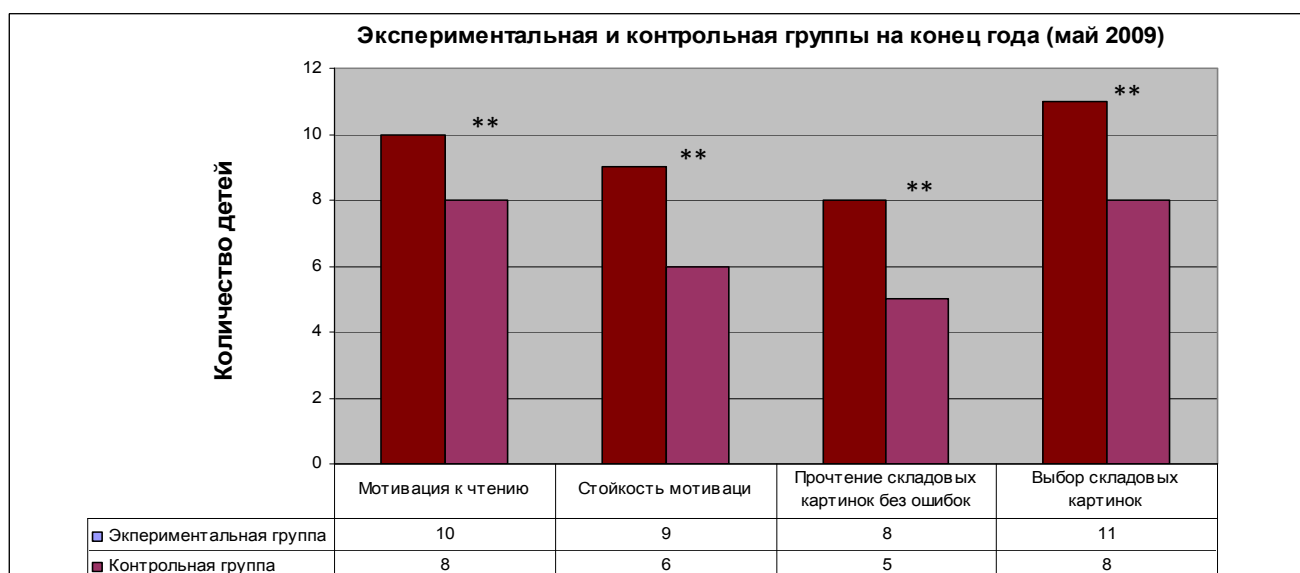


Рис. 2. Результаты наблюдения с детьми экспериментальной и контрольной групп на конец года

** - достоверность различий между результатами опытной и контрольной группами с уровнем статистической значимости $p < 0,01$. U- критерия Манна-Уитни.

Детям экспериментальной группы удалось достигнуть значительных результатов в воспроизведении нужной последовательности действий и в прочитывании слов, в наличии и стойкости интереса к обучению чтению по методике Н.А. Зайцева.

При сравнении первоначальных и итоговых результатов детей экспериментальной группы также выявились достоверные различия. Представленные различия между детьми экспериментальной и контрольной групп позволяют сделать следующие выводы: результаты обучающего эксперимента пока-

зали, что у дошкольников экспериментальной группы произошли значительные позитивные изменения в овладении начальными навыками чтения, повышение мотивации к обучению чтению; констатируемая нами динамика в развитии мотивации к чтению даёт основание считать методику Зайцева достаточно эффективной для детей с нарушением речи. Проведенное нами исследование позволило установить мотивационно-побудительные уровни к обучению чтению детей с нарушением речи. Изучив проблему средств мотивации к обучению чтению у детей дошкольного возраста с нарушением речи в работах специальных педагогов и психологов, мы выделили следующие средства мотивации, влияющие на обучение чтению детей данной категории:

1. Создание положительного эмоционального отношения к занятию (эмоциональное общение взрослого и ребенка возникает на основе совместных и игры и действий, которые должны сопровождаться приветливой улыбкой и ласковым голосом); расположение кубиков в учебном уголке (пособия Зайцева грамотно размещены вдоль стен и выше уровня глаз ребенка для профилактики нарушений зрения и осанки); сюжет занятий на бытовую тематику: «Продуктовый магазин», «Детский мир» и т.п.; похвала, поощрение (награждение детей медальками с изображением игрушек); сюрпризный момент (внесение в обучение разнообразных игрушек); использование реальных предметов на занятии по обучению чтению; показ взрослым каждого действия; проведение игр-драматизаций; подвижные игры, направленные на развитие общей моторики и двигательных функций рук, зрительно-моторной координации, а также на сенсорное и речевое развитие; пропевание складовых попевок.

2. Формированию учебной мотивации способствует умелое использование игровых ситуаций и других элементов занимательности. Одним из наиболее действенных приемов формирования мотивации к обучению чтению является дидактическая игра. При включении детей в ситуацию дидактической игры интерес к учебной деятельности резко возрастает, работоспособность повышается. Безусловный плюс этой методики заключается в том, что ребенок в игровой форме сразу запоминает склад, сочетание букв. Ему не нужно ломать голову над тем, как же прочесть рядом стоящие Б и А. Малыш не запинается и быстро осваивает чтение.

Как считает большинство методистов, обучение чтению, как и формирование любых речевых навыков, протекает более эффективно на индивидуальных занятиях. Для закрепления этих навыков и формирования полноценного социального опыта желательны и групповые занятия. В результате у детей развивается умение общаться со сверстниками, соблюдать установленные правила поведения в обществе, вырабатывать адекватную самооценку [8, с. 56].

Дошкольники, страдающие речевыми нарушениями, часто стесняются своего недостатка и негативно относятся к раз-

личным логопедическим заданиям. Опыт показал, что дети более охотно выполняют задания по запоминанию складовых картинок, чем другие упражнения. И работа по обучению чтению становится отправной точкой в процессе преодоления застенчивости, негативизма [9, с. 78].

Хотелось бы еще раз отметить значимость методики Зайцева при обучении грамоте именно в логопедической работе, ведь дети, поступившие безречевыми, с серьезными задержками развития, оказываются в состоянии учиться в обычных школах и даже в гимназиях. Катамнестические данные красноречиво говорят о несомненных успехах на уроках русского языка и чтения. Любовь к чтению эти дети пронесли через весь дошкольный возраст и принесли в школьный - потому что они не знали, что такое не хотеть читать, им это понравилось сразу и навсегда.

Заключение

Из опыта логопедической работы специалистам известно, что преодоление речевых нарушений идет успешнее, если ребенок умеет читать. Обучение чтению детей с нарушением речи по «кубикам Зайцева» содействует улучшению у них фонематического слуха, облегчает произнесение слов со стечением согласных, приучает к более четкому произнесению окончаний, которые дети часто опускают, способствует формированию звукобуквенного анализа. Кроме того, у детей расширяется словарный запас, уточняется смысловое значение многих слов и с первых же минут работы по методике Зайцева у детей начинает развиваться скоординированная работа системы анализаторов, развивается ощущение звуковой стороны речи, просыпается интерес к обучению. Методика Н.А. Зайцева подходит детям с более серьезными отклонениями в развитии (слабовидящих, слабослышащих, дети с ДЦП, дети с нарушением интеллекта).

Обучение по методу «глобального чтения» детей контрольной группы не показало высоких результатов в развитии мотивации к обучению чтению.

Для того чтобы научить читать ребенка, ему показывали целые слова и произносили их, то есть учили ребенка узнавать слова как целое, не дробя их на буквы и слоги. После того, как ребенок, таким образом, запоминал около 50-100 слов, ему давали тексты, в которых эти слова часто встречаются. Несомненно, в данном методе присутствуют серьезные недостатки.

Таким образом, мы пришли к выводу что, детей с нарушением речи необходимо обучать читать, так как без специального обучения мотивация к чтению не возникает. Только использование специальных средств мотивации (наглядность, сюжет занятий на бытовую тематику, игровая интрига, поощрение и т.д.) к учебной деятельности может привести к возникновению желания читать, которая способствует компенсации речевого дефекта, общему и речевому развитию детей с нарушением речи.

Библиографический список

1. Леонтьев, В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. - Н., 2002.
2. Гончарова, Е.Л. Ранние этапы читательского развития // Дефектология. - 2007. - №1.
3. Данилавиц, Э.А. Изучение трудностей овладения чтением дошкольниками с НОНР (Психолингвистический аспект) // Практическая психология и логопедия. - 2005. - № 3.
4. Кириллова, Л. Метод обучения чтению по Н. Зайцеву // Практическая психология и логопедия. - 2009. - № 2.
5. Корнев, А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи. - 2-е изд. - М., 2007.
6. Методики Н. Зайцева: учебник для родителей, воспитателей, учителей. - СПб. - 2007.
7. Соловьева, Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. - 1995. - №6.
8. Усанова О.Н. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями речи // Дефектология. - 1993. - №2.
9. Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи. Методическое наследие. Логопедия / под. ред. Л.С. Волковой. - М., 2007.

Статья поступила в редакцию 15.12.09

УДК 159.9.075:612.821.1:159.922.736.3

Е.Г. Вергунов, соискатель, РГПУ им. А.И. Герцена; **Е.И. Николаева**, д-р биол. наук, проф. РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В КАЧЕСТВЕННОМ АНАЛИЗЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ТАЙМ-ТЕСТА

В работе рассматривается один из результатов психофизиологического исследования (129 учеников 4-х и 6-х классов). На этом примере показывается возможность использования при обработке данных трехмерной графической визуализации исходных данных и SADT-модели класса People - Paper - Procedure для уменьшения количества неоправданных статистических гипотез и своевременного исключения статистических артефактов. Показано, что визуализация эффективна для этих целей.

Ключевые слова: рефлексометрическая модель, корреляционное исследование, тайм-тест, трехмерная графическая визуализация, статистический артефакт, описательная модель.

Целью нашего исследования было изучение особенностей сенсомоторной интеграции у нормативно развивающихся школьников 4-х и 6-х классов с различной успеваемостью. В настоящей работе мы рассматриваем процедуру качественного анализа и визуализации «сырых» данных в психофизиологическом исследовании.

Если в типичном естественнонаучном исследовании традиционно применяется достаточно обширный математический аппарат [1; 2], то в типичном психологическом или психофизиологическом исследовании этот аппарат существенно уже, что предполагает совершенно разные подходы к процессу моделирования в этих областях науки [3-5].

Официальные требования к обработке экспериментальных результатов основаны только на параметрической статистике (что вполне обосновано для естественных наук). Однако реальные экспериментальные выборки часто распределены по закону, значимо отличающемуся от нормального, а размеры сравниваемых между собой выборок могут сильно отличаться по числу данных. При этом, современные статистические пакеты позволяют выполнять тысячи статистических процедур за приемлемое время, что порождает определенное число ложных «высокосignальных результатов» даже при нормально распределенных данных [6-7]. С нашей точки зрения, использование в практике психофизиологического исследования таких простых инструментов, как трехмерная графическая визуализация сырых данных и SADT-модель класса People - Paper - Procedure (PPP модель), с одной стороны позволяет избегать артефактов, вызванных нарушением внутренней валидности из-за явления «статистической регрессии» и минимизировать число неоправданных гипотез, а со второй - облегчает перевод данных, полученных в психофизиологических исследованиях, на языки других областей знания. PPP модель в идеологии Structured Analysis & Design Technique создается с помощью декомпозиции (разбиения) гипотезы исследования на 1-2 уровня «вниз» по отдельным процессам с последующим синтезом (воссозданием) результирующего (общего) процесса. Данная процедура учитывает цель модели (задачу исследования), выбранную точку зрения на сам моделируемый процесс (неизменность точки зрения обеспечивает целостность модели), требуемую степень детализации (признак автоматического завершения декомпозиции) и 4 различных вида потоков (входящие «I», выходящие «O», управляющие «C» и преобразующие «M»: это обеспечивает непротиворечивость модели) [8].

В настоящей работе продолжается рассмотрение результатов диссертационного исследования, и в рамках данной публикации мы ограничимся только анализом эффекта от изменения модели рефлексометрии (с визуальным дифференцированием или без него). При описании хода анализа мы покажем применение трехмерной визуализации «сырых» данных и графическое обобщение на основе декомпозиции SADT-модели по стандарту IDEF0.

Характеристика выборки, методов и организации исследования

В исследовании анализировались данные, полученные при обследовании 129 нормативно развивающихся школьни-

ков из одной и той же средней школы г. Санкт-Петербурга (57 учащихся 6-х классов и 72 - 4-х классов, 68 мальчиков и 61 девочка).

Работа со школьником начиналась с предварительной беседы, целью которой было знакомство и установление положительного контакта для решения тестовых задач. В процессе обследования дети выполняли ассоциативный эксперимент [9] и тест Равенна на оценку уровня общего (невербального, продуктивного) интеллекта [10]. Затем каждый ребенок участвовал в двух сериях рефлексометрии по компьютерной методике В. Г. Каменской и В. М. Урицкого [11]. Серия 1-1: скоростная, в которой оценивалась простая реакция на предъявляемые на мониторе компьютера стимулы различных типов модальностей. Серия 2-1: дифференцировочная, в которой требовалась реакция на все типы стимулов, кроме красного визуального. В начале и в конце обследования проводился тест Люшера для оценки психоэмоционального состояния школьников (в адаптации Филимонова [12]).

Схема исследования и контроль внутренней и внешней валидности обобщены на схеме (рис.1). Исследование можно квалифицировать как псевдолонгитюдное корреляционное, а общая схема анализа базируется на факторной дисперсионной матрице с 8 ячейками: $8 = [2 \text{ градации пола}] \times [2 \text{ градации возраста}] \times [2 \text{ градации успеваемости}]$, при обработке выборки были учтены следующие эффекты:

- эффекты, связанные с различием между моделями рефлексометрии - с визуальным дифференцированием и без него (аналог экспериментального воздействия), с процедурой обследования (включая изменения в психоэмоциональном состоянии участников в процессе обследования) и с особенностями выборки (уровни успеваемости и интеллекта);
- эффекты, связанные с основными факторами (пол, возраст), их совместным влиянием, а также их корреляции с психоэмоциональным состоянием, интеллектом и ковариантной переменной (успеваемость).

Для статистической обработки были выбраны методы, эффективность и мощность которых соответствует особенностям данных [13]. Проверка значимости расхождения между параметрами выборок и нормальным законом распределения (индуктивная статистика) проводилась по тесту Колмогорова-Смирнова. Для 2-х несвязанных выборок применялся U-критерий Манна-Уитни, однонаправленный статистический тест, аналог t-критерия Стьюдента. В случае 2-х связанных выборок использовался W-критерий Вилкоксона, однонаправленный статистический тест, аналог t-критерия Стьюдента. Корреляционный анализ проводился с помощью коэффициента корреляции «тау» Кендалла и коэффициентов парциальной (частной) корреляции.

Трехмерная визуализация строилась при помощи программы Surfer 8, а SADT-модель была декомпозирована в программе Process Modeler 7.

Данный статистический комплекс в таком порядке был использован в связи с тем, что изучаемые параметры имели следующие особенности:

- не все данные представлены в метрической шкале отношений;

- достоверное неравенство дисперсий в ячейках матрицы факторного дисперсионного комплекса при разнице размеров сравниваемых выборок;

- взаимные связи различного характера как между изучаемыми переменными, так и между факторами;

- значимые отклонения вида распределения экспериментальных данных от нормального закона распределения, наличие статистических «выбросов» в данных.

При наличии даже только одной из вышеописанных особенностей применение менее мощной (по сравнению с аналогичными методами из параметрической статистики) непараметрической статистики считается уже оправданным [14]. Более того, ранговые критерии признаются в психологии более достоверной и эффективной альтернативой по сравнению с необходимостью [15]:

- отсеивания («отбраковки») большого объема исходных данных,

- шкалирования исходных данных для «перевода» переменных в метрические шкалы (то есть сознательно отказываться от ряда характеристик сырых данных),

только для того, чтобы получить возможность обрабатывать материал параметрическими тестами.

Анализ реакций школьников в различных моделях рефлексометрии

Основные факторы, влияющие на валидность исследования		План контроля
1	селекция: неэквивалентность групп по составу, которая дает систематическую ошибку; статистическая регрессия — частный случай, когда группы отбирались на основе «крайних» показателей	факторный план 2х2 (группирующие признаки: пол, класс), учет ковариантной переменной (успеваемость)
2	экспериментальный отсев: неравномерное выделение испытуемых из сравниваемых групп, приводящее к неэквивалентности групп по составу	отсутствует
3	естественное развитие: изменение испытуемых, являющееся следствием течения времени, без связи с конкретными событиями — изменение состояния (усталость) или свойств индивида (возрастные перемены, накопление опыта)	контроль психоэмоционал. состояния; возрастные перемены — цель исследования
4	история (фон): конкретные события, произошедшие в период между начальным и итоговым тестированием помимо эксперименталь. воздействия	отсутствует
5	предварительное тестирование: влияет на результат итогового	тестирование отсутствует
6	сама экспериментальная процедура: одновременность тестирования	4-е и 6-е классы, мальчики и девочки отбирались из общего коз-ва случайно
7	Взаимодействие факторов 1-6, нарушающих внутреннюю валидность	псевдодолгитудное корреляционное исследование
8	взаимодействие предварительного тестирования и эксп. воздействия: изменение восприимчивости испытуемых к эксп. воздействию под влиянием тестирования (эффект тем больше, чем необычнее процедура тестирования и чем более сходно по содержанию экспериментальное воздействие с тестом); генеральная совокупность не подвергается предварительному тестированию	нет предварительного теста; в ходе обследования психоэмоциональное состояние школьников контролировалось
9	взаимодействие состава групп и содержания эксп. воздействия: добровольцы (позитив, интеллект) или участвующими по принуждению (негатив); выделение испытуемых с «неудачным» началом (нарушение репрезентативности)	отсутствует
10	условия проведения эксперимента: вызываю реакцию испытуемого на сам эксперимент: это нельзя переносить на лиц, не участвовавших в эксп-те (вся генеральная совокупность, кроме эксп. выборки)	осуществлялся контроль психоэмоционального состояния
11	интерференция эксп. воздействий: первые воздействия на испытуемых сказываются на появлении эффектов от последующих воздействий	чередование типов тестов, нарастание их сложности
описание исследования (4 несвязанных группы участников/независимые выборки, которые обеспечивают сбалансированность условий, и один экспериментальный фактор/2 градации воздействия): с каждым участником проводилось: беседа (перед началом обследования), тест Люшера (в начале и в конце), тест Равена и направленный ассоциативный эксперимент, тайм-тест (скоростная и дифференцировочная серии рефлексометрии); позже собирались данные об успеваемости		
схема исследования:		
П Пол _м Класс ₄ B ₁ O ₁₁ O ₁₁ x ₁₋₁ O _{p1} x ₂₋₁ O _{p5} O ₁₅ A		
П Пол _ж Класс ₄ B ₂ O ₁₂ O ₁₂ x ₁₋₁ O _{p2} x ₂₋₁ O _{p6} O ₁₆ A		
П Пол _м Класс ₆ B ₃ O ₁₃ O ₁₃ x ₁₋₁ O _{p3} x ₂₋₁ O _{p7} O ₁₇ A		
П Пол _ж Класс ₆ B ₄ O ₁₄ O ₁₄ x ₁₋₁ O _{p4} x ₂₋₁ O _{p8} O ₁₈ A		

Условные обозначения в схеме исследования:

П - формирование групп добровольных участников (параллель 4/6 классов)
 Пол_м, Пол_ж - принадлежность участников к мужскому или женскому полу
 Класс₄, Класс₆ - принадлежность участников к параллели 4-х или 6-х классов
 A - сбор анамнестических данных участников (успеваемость)
 B₁, B₂, B₃, B₄ - проведение беседы с участником перед началом обследования
 O₁₁, O₁₂, ..., O₁₈ - обследование групп участников 8-ми цветным тестом Люшера
 O₁₁, O₁₂, O₁₃, O₁₄ - обследование групп участников тестами интеллекта
 O_{p1}, O_{p2}, ..., O_{p8} - обследование групп участников компьютерной рефлексометрией
 x₁₋₁, x₂₋₁ - градации эксп. фак-ра (скоростная/дифференцировочная рефлексометрия)

Рис.1. Схема исследования и план контроля валидности

Описательная и индуктивная статистика по всем участникам обследования на основе сравнения средних значений показывает, что:

- параметрические статистические методы малоприменимы для работы с исследуемыми переменными (результаты теста

Колмогорова-Смирнова): из 23 показателей только 8 имеют распределение, близкое к нормальному закону, и три нуждаются в дополнительных проверках; при обработке частей выборки (например, группировка по полу или возрасту участников) ситуация становится еще более проблематичной;

- с гипотезой исследования непосредственно связанными могут быть только четыре величины ($p < 0,05$): число фальш-стартов (реакций, зарегистрированных до предъявления стимула) и пропущенных стимулов, индекс Херста Н (расчетный показатель фрактальной размерности сенсомоторных реакций), среднее время с учетом знака всех реакций dt.

Теперь посмотрим на сырые данные этих переменных в трехмерной визуализации. Для этого по осям XYZ отложим (рис. 2):

- тип модели, подпись: «- (дифференц) +» (здесь направление «+» обозначает наличие визуального дифференцирования, а «-» - его отсутствие);

- возраст, подпись: «6-е (классы) 4-е» (здесь направление «4-е» означает 4-е классы, а «6-е» - соответственно 6-е классы);

- по оси Z - среднее время с учетом знака всех реакций dt.

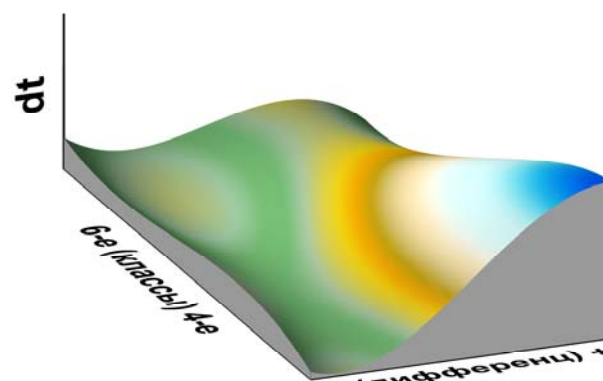


Рис. 2. Визуализация сырых данных для среднего времени реакций dt с учетом знака

Для учеников 4-х классов среднее время реакций резко возрастает в модели с визуальным дифференцированием по сравнению с моделью без дифференцирования (пик размером с Эверест в правом нижнем квадранте рисунка). В 6-х же классах различие между моделями в том же масштабе менее выражено (небольшой холм в правом верхнем квадранте).

Поскольку четвероклассников больше ($72 > 57$), а различие резко выражено (причем диапазон изменения параметра dt у шестиклассников полностью находится внутри диапазона изменения dt в 4-х классах), то мы получаем классический артефакт неоднородности выборки при нарушении условия нормальности закона распределения (статистическая регрессия).

Следовательно, нужна проверка дополнительных статистических гипотез с группировкой отдельно по классам, а еще надежнее - с группировкой по обоим факторам (пол, возраст) и ковариантной переменной (успеваемость). Кроме того, визуализация дает дополнительную информацию для исследования возрастных особенностей сенсомоторной интеграции школьников: характер изменения параметра dt в разных моделях рефлексометрии в 6-х и 4-х классах заметно различается.

На рис. 3 показана визуализация, где по оси Z отложен индекс Херста (Н) в удобном масштабе, а оси X и Y сохранены с прежними значениями.

Для индекса Херста в обеих параллелях классов тенденция сравнима: резкое падение величины Н при переходе от бездифференцировочной модели к модели с визуальным дифференцированием. Характер изменения индекса для 4-х и 6-х классов в разных моделях рефлексометрии неодинаков, что также дает пищу для размышления о возрастных особенностях изменения индекса Херста.

В случае числа пропущенных стимулов (рис. 4) все наглядно: дополнительных статистических гипотез не требуется. И для анализа возрастных особенностей сенсомоторной интеграции школьников имеется информация: для учеников 4-х классов в обеих моделях число пропущенных стимулов больше, чем для учеников 6-х классов.

Для числа фальш-стартов (рис. 5) тенденции учеников 4-х и 6-х классов прямо противоположны: очередной артефакт статистической регрессии. В 4-х классах участников больше, чем в 6-х, плюс к этому перепад значений числа фальш-стартов для 4-х классов очень резкий. При большом общем количестве участников тенденция 6-х классов полностью подавляется тенденцией 4-х классов. В такой ситуации обязательной процедурой будет проверка статистических гипотез как минимум отдельно по классам.

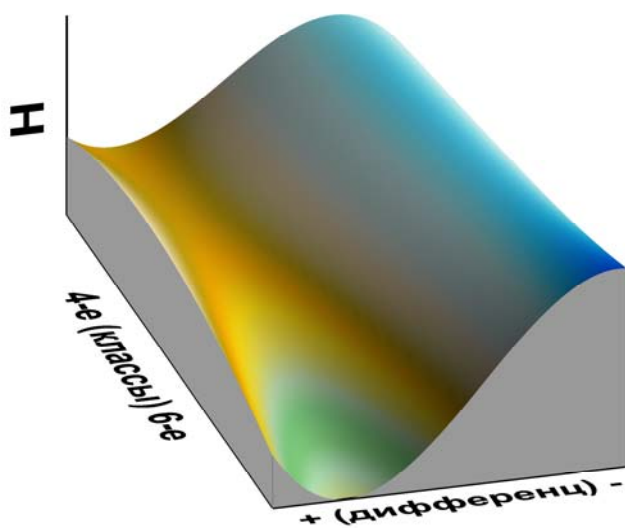


Рис. 3. Визуализация сырых данных для индекса Херста Н

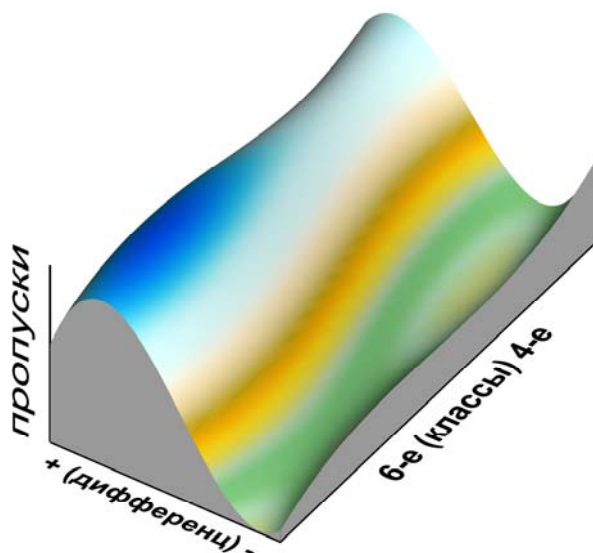


Рис. 4. Визуализация сырых данных для числа пропущенных стимулов

Проверка этих статистических гипотез показывает, что:

- индекс Херста Н в скоростной серии рефлексометрии достоверно выше, чем в дифференцировочной серии ($N=129$, $p<0,001$), что подтверждается в каждой из 8 ячеек дисперсионного комплекса по отдельности;

- число пропущенных стимулов в дифференцировочной серии достоверно больше, чем в скоростной серии ($N=129$, $p<$

$0,001$), что подтверждается в каждой из 8 ячеек дисперсионного комплекса по отдельности;

- различия на значимом уровне между сериями рефлексометрии для среднего времени с учетом знака всех реакций dt и для количества фальш-стартов являются статистическими артефактами, так как данные различия не подтверждаются при группировке участников обследования по возрасту (4-е или 6-е классы) и учете ковариантной переменной (успеваемость).

Действительно, число фальш-стартов достоверно больше в серии 1-1, чем в серии 2-1 только для учащихся 4-х классов ($N=72$, $p<0,001$), а для учащихся из 6-х классов наблюдается даже незначительная тенденция к обратному отношению ($N=57$, $[2-1]>[1-1]$, $p=0,300>0,01$).

Для среднего времени с учетом знака всех реакций dt ситуация еще более сложная. В 4-х классах dt в серии 2-1 больше, чем в серии 1-1 с очень высоким уровнем значимости ($N=72$, $p<0,001$), для неуспевающих учеников 6-х классов значение dt в серии 2-1 также больше, чем в серии 1-1, но уже с более низким уровнем значимости ($N=36$, $p<0,01$), а вот для успевающих учеников в 6-х классах величины dt в сериях 2-1 и 1-1 статистически не различаются ($N=21$, $p>>0,05$).

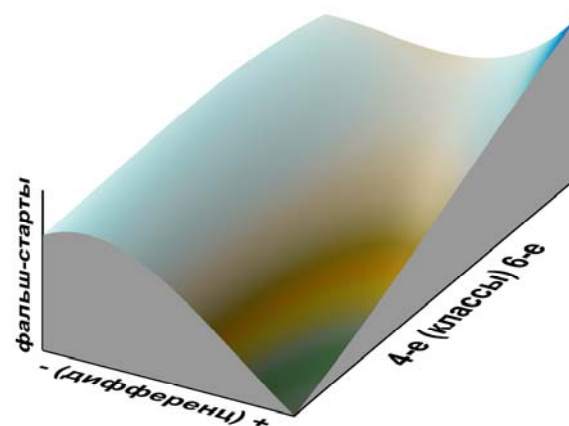


Рис. 5. Визуализация сырых данных для числа фальш-стартов

Анализ результатов по числу фальш-стартов и среднему времени dt относится к половозрастным особенностям сенсомоторной интеграции школьников в 4-х и 6-х классах, поэтому выходит за рамки настоящей публикации.

Таким образом установлено, что при переходе от модели без дифференцирования (скоростная серия) к модели с зрительным дифференцированием (дифференцировочная серия) у школьников в 4-х и в 6-х классах наблюдается увеличение числа пропущенных стимулов и уменьшение направленности сенсомоторных реакций во времени (в модели со зрительным дифференцированием произвольное внимание учащихся становится менее устойчиво, их сенсомоторные реакции приобретают более случайный характер).

Данный процесс не зависит от класса (4-й или 6-й), пола и не связан с уровнем успеваемости, интеллектуальных способностей или изменением психоэмоционального состояния участников в течение обследования, а определяется характером задания, выполняемого школьником ($p<0,001$).

Данное заключение в виде графического обобщения представлено на рис.6.

Выводы

1. В нашем исследовании предлагаемый способ визуализации исходных данных психофизиологического исследования был успешно апробирован на примере анализа рефлексометрического обследования учеников 4-х и 6-х классов.

2. Все экспериментальные гипотезы, сформированные на основе качественного анализа с использованием трехмерной визуализации, были приняты (нулевые гипотезы были отклонены). Это говорит о высокой эффективности данного метода при переводе гипотезы исследования в адекватный пакет статистических гипотез (минимизируется число самих гипотез).

3. В случае нелинейности исходных данных предложенный метод показал свою эффективность для быстрого выявления необоснованных гипотез и предположений, а также для выявления статистических артефактов на этапе качественного анализа данных.

4. В работе приведено графическое обобщение результатов исследования - как пример построения описательной модели предмета исследования с целью визуализации результатов исследования и проверки конструктивной валидности.

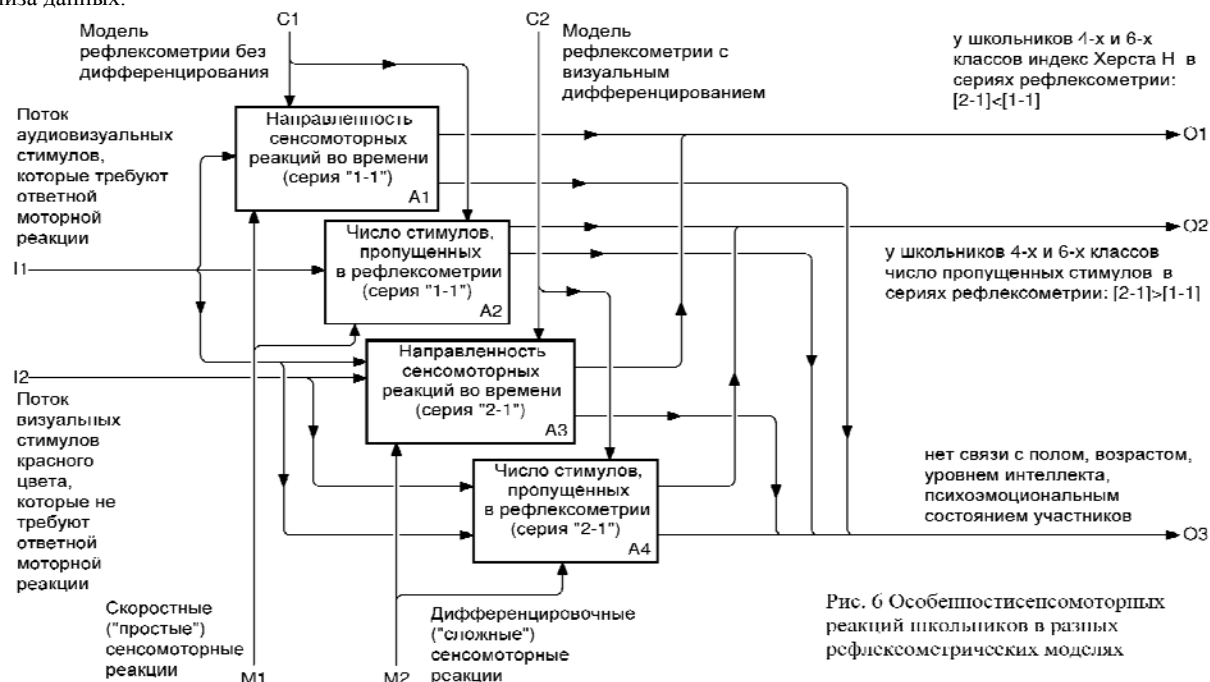


Рис. 6 Особенности сенсомоторных реакций школьников в разных рефлексометрических моделях

Библиографический список

- Бейли, Н. Статистические методы в биологии. - М.: Мир, 1963.
- Зайцев, В.М. Прикладная медицинская статистика / В.М. Зайцев, В.Г. Лифляндский, В.И. Маринкин. - СПб.: ООО «Издательство ФОЛИ-АНТ», 2003.
- Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология: учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2008.
- Солсо, Р. Экспериментальная психология / Р. Солсо, К. Маклин. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
- Хок, Р. 40 исследований, которые потрясли психологию. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
- Окунь, Я. Факторный анализ. - М.: Статистика, 1973.
- Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие. - СПб.: Речь, 2008.
- Марка, Д.А. Методология структурного анализа и проектирования / Д.А. Марка, К. МакГоуэн. - М.: «МетаТехнология», 1993.
- Каменская, В.Г. К школьной жизни готов! Диагностика и критерии готовности дошкольника к школьному обучению / В.Г. Каменская, С.В. Зверева. - СПб.: Детство-ПРЕСС, 2004.
- Равен, Дж. Руководство для Прогрессивных Матриц Равенна и Словарных шкал: Раздел 1 и 2 / Дж. Равен, Дж.К. Равен, Дж.Х. Корт / Пер с англ. - М.: Когито-Центр, 2002.
- Каменская, В.Г. Практическая диагностика хронотопа в сенсомоторной деятельности как условие нормального нервно-психического развития дошкольника // Современные технологии практической психологии в системе образования: Материалы межвузовской научно-практической конференции. - СПб., 2001.
- Филимоненко, Ю.И. Цветовой тест М. Люшера / Ю.И. Филимоненко, В.И. Тимофеев. - СПб.: ГП «Иматон», 2000.
- Наследов, А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. - СПб.: Питер, 2007.
- Сидоренко, Е. Методы математической обработки в психологии. - СПб.: Речь, 2006.
- Резник, А.Д. Книга для тех, кто не любит статистику, но вынужден ею пользоваться. Непараметрическая статистика в примерах, упражнениях и рисунках. - СПб.: Речь, 2007.

Статья поступила в редакцию 15.12.09

УДК 316.6+616

В.И. Хаснулин, проф. НЦКЭМ СО РАМН; **В.В. Гафаров**, проф. МЛЭ ССЗ СО РАМН, ГУ НИИ терапии СО РАМН; **М.Г. Чухрова**, проф. ГОУ ВПО НГПУ г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПУТЕМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЖИЗНЕОБЕСПЕЧЕНИЯ В СИБИРИ

Предлагается концепция формирования здорового образа жизни путем совершенствования системы жизнеобеспечения в Сибири, в том числе для жителей северных территорий. Научная и практическая медицина обязана стать экспертом эффективности всех социальных и экономических преобразований с позиции охраны здоровья.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, системы жизнеобеспечения, охрана здоровья населения.

Рассматривая проблемы нового поколения нашей страны и перспективы активного включения молодых людей в решение задач укрепления и развития передовой мировой державы,

перспектив реализации способностей каждого молодого гражданина России мы должны представлять, что лимитирует достижение этой цели.

Все, чего может достигнуть человек в течение жизни, возможности реализации его биологических и творческих способностей, зависят от его физического и психического здоровья. Из здоровья каждого человека, каждого гражданина, складываются перспективы развития государства, возможности и качество воспроизводства новых поколений, уровень восполнения трудового потенциала, обеспечение государственной безопасности и целостности страны. Способность государства поддерживать высокий уровень здоровья и качества жизни своих граждан, способствовать развитию научнотехнического, духовного и культурного прогресса зависит не только от психического, физического здоровья граждан, от развития науки, новых технологий, но и от формирующегося в стране психологического миропонимания, рассматривающего необходимость проведения всех социальных и экономических преобразований в соответствии с потребностью обеспечения гармоничного развития и сохранения здоровья людей.

Данное миропонимание особенно необходимо в Сибири, на Севере и на Востоке России, где влияние экстремальных климатических и экологических условий на здоровье людей в настоящее время не компенсируется соответствующими социальными и экономическими мерами. При этом большая часть граждан не имеет психологической картины построения собственного здорового образа жизни, позволяющего без потерь жить в дискомфортных регионах. Да и у руководящих работников также не сформирован психологический образ жизнедеятельности предприятия, города, региона, да и государства в целом, по критерию эффективности с точки зрения здоровья населения. Сегодня необходимо формировать картину мира, как у детей, так и у взрослого населения, в которой эффективность всех социальных и экономических преобразований измеряется уровнем здоровья людей, качеством их жизни, возможностями реализации их творческого потенциала и, конечно, вкладом каждого человека в решение общественных, государственных задач.

При этом очень важно понимать, что такое здоровье. Наиболее признанное определение здоровья содержится в Уставе Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ): «Здоровье является состоянием полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов». Но эта формулировка лишь статичное представление о здоровье. На самом деле **здоровье** необходимо рассматривать как постоянно изменяющийся процесс сохранения и развития психических, физических и биологических функций человеческого организма в постоянно изменяющихся условиях окружающей среды, обеспечивающий оптимальную трудоспособность и социальную активность человека при максимально активной, реализующей творческие способности и репродуктивные возможности, продолжительности жизни.

Дополняет представленные формулировки понятие об общественном здоровье - обозначаемое как характеристика здоровья общности людей (населения той или иной территории, государства). **Общественное здоровье** - понятие, дающее интегральную оценку качества жизни населения, характеризующееся уровнем социального, духовного, физического здоровья (благополучия), уровнем обеспечения безопасной жизнедеятельности населения, репродуктивными возможностями человеческой популяции.

Несмотря на более «молодую» возрастную структуру населения Сибири, практически на всех территориях отмечается естественная убыль населения, а поколения новорожденных заменяют только одного из родителей, да и то лишь частично. Но и новорожденные со дня рождения в 50 - 80% случаев несут переданную им от больных родителей значительную склонность к развитию хронических заболеваний с юного возраста.

Сложная социально-экономическая обстановка в стране и особенно в Сибири изменила картину здоровья населения. На первый план выходят в настоящее время различные варианты социопатий: психические расстройства, алкоголизм, наркомания, самоубийства, убийства, туберкулез, венериче-

ские заболевания. Социально обусловленный психический стресс отражается на росте сердечно-сосудистой патологии, новообразований, иммунной патологии, болезней органов пищеварения, женской патологии, травматизма.

Дополнительные проблемы для здравоохранения возникают в связи со стремительными изменениями в миграционных процессах. Растет число беженцев и вынужденных переселенцев. Главная проблема поступательного снижения уровня здоровья населения, особенно на восточных территориях России, заключается в том, что человек, население, здоровье нации, рост народонаселения, рассматриваются как средство технического прогресса, как источник трудовых ресурсов, производительная сила, а в последние годы еще и как товар на рынке труда, и, до сих пор, не стали главной целью социально-экономических преобразований в стране и, особенно, в Сибири.

Сегодня требуется официально признанная, принятая Правительством система оценки экономических показателей, определяемых состоянием здоровья нации. Необходимо просчитывать что нация теряет в материальном плане непосредственно и какие потери она понесет в перспективе из-за стремления любыми путями и средствами решить технические и рыночные проблемы сегодняшнего дня. Не следует дальше сознательно оставлять себя в неведении о конкретных экономических потерях в результате неразумной экономии на охране здоровья населения. Осложнение демографической ситуации и неблагоприятный прогноз в этой сфере не находят однако должного внимания и недостаточно учитывается при принятии политических и экономических решений, формировании бюджета государства и субъектов РФ в Сибири, что в свою очередь, пагубно сказывается на всех сферах жизни государства и общества, ведет к подрыву государственной, в том числе экономической безопасности.

Значительное снижение уровня здоровья населения Сибири, значительное ухудшение демографических показателей, рост социально обусловленного психического стресса, увеличение инфекционной и неинфекционной заболеваемости, нарастание врожденной патологии детей требуют поставить целобразующим фактором программы экономического и социального развития Сибири - человека, его физическое, психическое и социальное здоровье, возможность здорового воспроизводства, а также здоровье будущих поколений.

Это означает, что концептуальная модель охраны и развития здоровья и роста народонаселения Сибири должна быть ориентирована на повышение эффективного жизнеобеспечения населения этих регионов, включая решение первоочередных социальных, экономических, энергетических, технологических, экологических, культурных, образовательных, бытовых, рекреационных проблем, вопросов рационального обеспечения продуктами питания и водоснабжения, развития сети дошкольных и спортивно-оздоровительных учреждений. Именно на такой основе должна строиться государственная политика формирования здоровья населения Сибири, принимающая понятие здоровья населения как фактора национальной безопасности, геополитики и определяющая это понятие основным вектором (критерием) всей социально-экономической стратегии государства в Сибири. Подход к охране здоровья населения не столько за счет обеспечения медицинской помощи и оказания медицинских услуг, а, главным образом, за счет создания системы жизнеобеспечения, предотвращающей развитие болезней, будет способствовать укреплению и развитию Сибири и государства в целом, в политическом, экономическом и социальном отношении, оздоровлению общества, возможностям расширенного воспроизводства и роста народонаселения с поэтапной реализацией мероприятий, приоритетно направленных на решение первоочередных проблем, тормозящих рост уровня здоровья жителей территорий. Соответственно можно будет достигнуть стабилизации и развития здоровья населения, обеспечивающих рост народонаселения Сибири на основе оптимизации процессов социально-экономического, экологического и демографического развития регионов, за счет внедрения новых профилактических и лечеб-

ных технологий, повышения качества медицинской помощи, при условии эффективного решения социально-экономических проблем жизнеобеспечения.

Рассматривая экологические факторы, оказывающие влияние на жизнедеятельность человека, необходимо особое внимание уделить не только техногенному окружению нашей жизни, но и климатическим, метеорологическим и геофизическим условиям нашего существования. Особенно это важно для территорий России, расположенных за Уралом, где человек постоянно встречается с экстремальными низкими температурами, резкими перепадами атмосферного давления, необычным фотопериодизмом, значительными возмущениями геофизических составляющих. На фоне дискомфортных или экстремальных климато-геофизических факторов влияние техногенных и социальных условий проживания усиливает неблагоприятные эффекты на здоровье человека.

В этой связи мы должны предусматривать создание таких систем жизнеобеспечения, которые должны не только снизить экономические потери по медицинским причинам и обеспечить высокую работоспособность, сохранность физического и психического здоровья жителей наших сибирских регионов, но и повысить экономическую привлекательность проживания в Сибири за счет повышения производительности труда, увеличения заинтересованности трудящихся в высоком качестве жизни при развитии более экономически эффективных трудосберегающих и экологически безопасных технологий. Требования к оптимизации элементов системы жизнеобеспечения основываются при этом не столько на медицинских мероприятиях, сколько на продуманных, научно-обоснованных комплексных медико-экологических и социально-экономических решениях, направленных на улучшение охраны окружающей среды, внедрение новых экономически эффективных, экологически безопасных трудосберегающих технологий, улучшение условий труда и быта.

Необходимы целенаправленные мероприятия по обеспечению качества жизни, включая решения санитарно-гигиенических проблем рабочих мест, качества и соответствия экологическим нормам жилья, организация рационального питания и безопасного водоснабжения, соответствующих особенностям обмена веществ и гигиеническим требованиям; обеспечение одеждой, соответствующей требованиям сохранения здоровья человека; обеспечение системы активного отдыха (рекреационные физкультурно-оздоровительные мероприятия, антистрессовые социально-культурные мероприятия, обеспеченные соответствующей инфраструктурой городов и поселков), рекреационные мероприятия в периоды отдыха, в том числе оздоровительный туризм и санаторно-курортного лечение; оптимизация по критериям здоровья работы транспортных средств, обеспечивающих доставку людей на работу; оптимизация режимов труда на производствах (при условии реализации конституционного права человека на труд и достойной оплаты этого труда); по развитию сети дошкольных и школьных учреждений в городах; по переоснащению предприятий более экологически безопасными технологиями; по обеспечению максимально необходимых в условиях экстремальной климатической и экологической обстановки числа и деятельности объектов социально-культурного и бытового назначения.

Для медико-санитарной службы необходимо определять приоритетность финансирования создания и внедрения новых, специфических для климато-геофизических условий Сибири, профилактических и лечебных технологий, новых совершенных систем гигиенического контроля за продуктами питания населения, систем профессиональной подготовки специалистов медицины и экологии, а также проведение ряда теоретических и практических разработок.

Необходимость перечисленных мероприятий подчеркивается сегодняшним состоянием заболеваемости и смертности населения в Сибири, обусловленных степенью несоответствия функционирования отдельных звеньев системы жизнеобеспечения физиологическим потребностям организма человека. В целом негативный стресс, связанный с неэффективным функ-

ционированием системы жизнеобеспечения, увеличил общую смертность примерно на 26 - 30 %.

Рассмотрим более подробно условия эффективного решения социально-экономических проблем жизнеобеспечения человека по приоритету охраны здоровья. Прежде всего, речь идет о развитии **современного промышленного производства**. Во многом, сегодняшние проблемы выживания населения восточных территорий, торможения нарастающего ухудшения показателей здоровья, зависят от состояния промышленного производства; от процента эффективной занятости населения в промышленном производстве и достаточной для полноценного обеспечения жизненных потребностей оплаты труда; от экологической безопасности технологий, внедряемых на промышленных предприятиях Сибири и ее северных территорий; от охраны труда на производстве, от физиологически обоснованных и синхронизированных с природными ритмами данной географической зоны ритмами труда и отдыха; от возможности организации безболезненных для человека режимов вахтового труда; а также от законодательно обеспеченной обратной миграции специалистов, после выполнения контрактов с предприятиями в регионах с экстремальными климато-географическими условиями, в регионы с благоприятным климатом без социальных и бытовых потерь. Развитие производства в Сибири, промышленности и других сфер должно являться средством для достижения главной цели - сохранения и развития здоровья населения. В этой связи должно быть предусмотрено решение следующих вопросов:

1. Расширение возможности местной законодательной и исполнительной власти по нормированию и регулированию деятельности предприятий всех форм собственности, связанной с ухудшением экологической и санитарно-эпидемиологической обстановки.

2. Разработка и утверждение механизма нормативно-правового регулирования охраны и безопасности труда, ответственности работодателя за предупреждение профессиональных заболеваний и проведение мероприятий по охране здоровья на предприятиях всех форм собственности; подготовка законодательных актов о взимании налогов с учреждений в зависимости от уровня здоровья работающих, а также о дополнительных экономических стимулах работающих за поддержание высокого уровня собственного здоровья.

3. Для регионов Сибири и, особенно, для ее северных территорий необходимо подготовить проекты перехода промышленных предприятий, и в первую очередь предприятий добывающей и перерабатывающей промышленности, на безотходные, природосохраняющие технологии с минимальным использованием трудовых ресурсов. Необходимо начать внедрение более качественных средств очистки промышленных выбросов в атмосферу и водные бассейны.

4. Предусмотреть в законодательстве для специалистов, приглашаемых на работу в экстремальные регионы Сибири, возможность возвращения человека в средние широты без социальных и бытовых потерь.

5. Разработать режимы труда и отдыха для экстремальных регионов Сибири и законодательно их закрепить в зависимости от особенностей восстановительных процессов в организме человека в конкретных климато-геофизических условиях данного региона.

Следующей проблемой в создании системы жизнеобеспечения населения становится решение вопросов **организации труда, занятости и миграции населения**. В перечень этих вопросов входят:

1. Разработка и утверждение механизма нормативно-правового регулирования охраны и безопасности труда, ответственности работодателя за предупреждение профессиональных заболеваний и проведение мероприятий по охране здоровья на предприятиях всех форм собственности; подготовки законодательных актов о взимании налогов с учреждений в зависимости от уровня здоровья работающих, а также о дополнительных экономических стимулах работающих за поддержание высокого уровня собственного здоровья.

2. Улучшение условий труда предусматривает: - оптимизацию характера трудового процесса; - обоснование и внедрение режимов труда и отдыха для экстремальных регионов Сибири и законодательного их закрепления в зависимости от особенностей восстановительных процессов в организме человека в конкретных климато-геофизических условиях данного региона; - повышение безопасности технологических процессов, связанных с совершенствованием технологий производства, автоматизацией и механизацией технологических процессов; - снижение неблагоприятного воздействия факторов производственной среды, в том числе запыленности и загазованности воздуха производственных помещений, шума, вибрации, а также оптимизации микроклимата, освещенности рабочих мест; - совершенствование санитарно-бытового обеспечения и средств индивидуальной защиты; - оптимизация социального микроклимата в трудовых коллективах.

3. Существование различий в биологических пределах приспособительных способностей человека, а в связи с этим и склонность к развитию в экстремальных климато-географических условиях среды хронических заболеваний в молодом возрасте требует проводить коррекцию возрастающих миграционных потоков в Сибири, включающую: - введение законодательных актов, ограничивающих переезд в регионы с экстремальным климатом по показателям здоровья; - создание системы обязательного медицинского освидетельствования возможностей миграции в тот или иной регион; - разработку показаний для переезда в каждый из регионов; - обучение экспертов-врачей по специфике медицинского освидетельствования мигрантов; - создание в регионах с экстремальным климатом системы определения безболезненных сроков проживания человека в данном регионе и восстановления резервов здоровья населения; - создание службы обеспечения и координации обратной миграции по показателям здоровья, а также лиц, достигших пенсионного возраста (обеспечение жилья и при необходимости трудоустройства без социальных и бытовых потерь).

При правильном понимании этой проблемы и соответствующей организации потоков миграций в сибирском регионе экономические и социальные потери могут быть на порядок снижены.

Эффективная с позиций здоровья система жизнеобеспечения обязана включать и заботу о создании **безопасной среды обитания**. Вполне очевидно, что состояние здоровья зависит от разумности взаимодействия человека с природой, животным и растительным миром, от последствий человеческой деятельности на состояние биосферы. Интенсивность антропогенного воздействия на природу при существующей потребительской системе быстрого изъятия природных ресурсов из недр Сибири в обозримый период времени будет возрастать. Вместе с тем процесс дестабилизации окружающей среды может быть замедлен и более жестко контролируем. С этой целью необходимо создание системы обеспечения безопасности среды обитания человека. В соответствии с Указом Президента РФ от 04.02.94 г. № 236 «О государственной стратегии РФ по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития», основными целями решения этой проблемы являются:

- создание устойчивой основы для достижения здоровья для всех,
- обеспечение состояния окружающей среды, способствующей укреплению здоровья,
- обеспечение понимания всеми людьми и всеми организациями их ответственности за здоровье и его экологическую основу.

Для реализации этого необходимо введение всеобщего комплексного непрерывного экологического воспитания и образования (дошкольное, школьное, профессиональная подготовка, средства массовой информации). Нужна система информации об экологической ситуации в стране, регионе, в населенном пункте, предприятии, на рабочем месте. Юридическая и экономическая ответственности хозяйственных организаций за загрязнение окружающей среды должна находиться в

полном соответствии с нанесенным ими ущербом населению, каждому человеку и живой природе в целом. Здоровье должно быть поставлено выше хозяйственных интересов. В этой связи в блок экологической безопасности должны быть включены такие требования:

1. Обеспечение проведения экологической и медицинской экспертизы проектов социально-экономических преобразований, строительства новых предприятий.

2. Проведение работ по оценке экологической обстановки территорий, по выявлению зон чрезвычайной экологической ситуации и зон экологического бедствия, с последующей выдачей рекомендации по рекультивационным мероприятиям.

3. Необходимо законодательно ввести показатели статистики населения, характеризующие качественную сторону демографических процессов, потерь здоровья населения, субъектам Федерации, провести необходимые научные исследования и организовать мониторинг окружающей среды и здоровья населения. В этой связи создать систему медико-экологического и социально-гигиенического мониторинга, обеспечивающую возможность законодательной и исполнительной власти территорий оперативного принятия решений по регулированию, совершенствованию и приоритетному распределению финансирования различных элементов системы жизнеобеспечения населения по критериям социального, экономического, экологического, медицинского, демографического благополучия настоящего и будущих поколений.

4. Введение в экологическое законодательство России механизма экономической компенсации экологического риска, связанного с транспортировкой и размещением на территории объектов, опасных и вредных для здоровья.

5. Необходимо законодательное расширение возможности местной законодательной и исполнительной власти по нормированию и регулированию деятельности предприятий всех форм собственности, связанной с ухудшением экологической и санитарно-эпидемиологической обстановки, предусматривающее право контроля условий труда на предприятиях всех форм собственности. Должны быть приняты законодательные акты по взиманию налогов с предприятий в зависимости от уровня техногенного загрязнения и взаимосвязанного с ним уровня работников этого предприятия.

6. Необходимо проведение медико-экологического и социально-гигиенического картирования территорий для определения перспектив расширенного роста народонаселения и выделения оздоровительных рекреационных и туристических зон.

7. Оценка экологической ситуации должна ориентироваться не только на уровень и концентрацию вредных веществ, но и на социально-гигиенический риск потерь здоровья населения, изменение среды проживания, в том числе в стоимостной оценке. Это потребует разработки соответствующей идеологии и конкретных мер в правовых взаимоотношениях между муниципалитетом, предприятиями, организациями, Госкомприроды, Роспотребнадзора, медицинскими учреждениями, населением относительно состояния загрязнения окружающей среды, потерь жизненного потенциала и здоровья жителей территорий.

Важным звеном системы жизнеобеспечения является **обеспечение продуктами питания и продовольственная безопасность**. Действующие нормы питания в стране практически полностью не учитывают особенности и потребности обменных процессов у человека в экстремальных и субэкстремальных климато-географических условиях Сибири. Увеличение в данных экологических условиях использования в обмене веществ белков, жиров, жирорастворимых витаминов, биологически активных веществ и снижение потребности в углеводах, требует значительного изменения структуры питания и организации снабжения этих территорий экологически сбалансированным ассортиментом продуктов питания. Кроме того, должен учитываться вывод ученых о необходимости включения в структуру питания населения экстремальных и субэкстремальных регионов как можно большего количества

продукции местного сельского хозяйства и животноводства. Это объясняется наличием в местных растительных и животных продуктах питания биологически активных веществ и других нутриентов, наиболее адаптирующих обмен веществ к стрессирующему влиянию экстремальных климато-геофизических факторов конкретного региона. Высокий уровень потребления рафинированных продуктов, питание продуктами из контрастных по климату регионов планеты, большой объем в структуре питания суррогатных продуктов, ввозимых из-за рубежа, сочетающиеся с дефицитом целого ряда незаменимых аминокислот, ненасыщенных жиров, витаминов, микроэлементов, создали в последние годы высокую нарастающую угрозу для здоровья населения Сибири. И в этой связи предметом особой тревоги становится питание коренного населения Сибири и ее северных территорий. Уже сегодня рост ишемической болезни сердца, диабета и других ранее редких у коренных жителей заболеваний связаны прежде всего с разрушением традиционных укладов питания и недоеданием. Решение указанных проблем с позиций охраны здоровья требует в ближайшее время:

1. Внесения изменений в законодательство о проведении сертификации пищевой продукции, детских товаров и других товаров народного потребления.

2. Разработки государственной системы мониторинга пищевых продуктов и экономического механизма, предотвращающего использование некачественных продуктов питания.

3. Создания экономико-правового механизма поддержки сибирского производителя продовольственных продуктов и развития современной научно обоснованной системы сельскохозяйственного производства.

Формирование здоровья населения во многом зависит и от таких элементов системы жизнеобеспечения как **культура, духовное и физическое возрождение жителей страны**. Уровень жизни человека, определяющий психическое и физическое здоровье человека и особенно его устойчивость от социально обусловленного психического стресса зависит и от состояния культуры, духовного и физического возрождения сибиряков. Все это требует решения ряда проблем, влияющих на уровень здоровья населения:

1. Разработать программу консолидации усилий сибирской гуманитарной и научно-технической интеллигенции, направленную на развитие гражданского самосознания, возрождения культуры, пропаганду здорового образа жизни. Важнейшей составляющей частью такой программы должны быть меры, направленные на вытеснение с рынка духовной продукции различных сект, несущих суррогатные формы духовной жизни.

2. Необходимо обучение населения и особенно детей и подростков здоровому образу жизни с помощью дифференцированных программ для разных групп населения с учетом возраста, профессии, образования, социального положения. В системе дошкольного и школьного образования необходимы обучающие программы, основанные на образном восприятии материала и необходимые для повышения устойчивости растущего организма к действию экстремальных климато-географических условий регионов проживания.

3. Нужна система нормативных актов, регламентирующая деятельность средств массовой информации, других субъектов духовной жизни, направленных на преодоление психоэмоционального стресса у населения, моральное и психологическое оздоровление рынка духовной продукции.

4. Необходимо исключить в системе государственных средств массовой информации (в том числе в Интернете, на телевидении, в кино, художественной литературе) прямую и опосредованную (как образ жизни) рекламу табачных и виноводочных изделий, популяризацию негативных явлений образа жизни, ограничив деятельность в этом направлении коммерческих структур введением социальных и экономических санкций, предусматривающих в случае нарушения соответствующего Закона, отчисления значительного процента прибыли от рекламы в пользу системы здравоохранения на профилактические мероприятия.

В системе жизнеобеспечения необходимо предусмотреть разделы реальной **социальной защиты и социально-медицинских аспектов воспитания**. Требуется учесть в широком понимании ряд положений, которые могут существенно повлиять на стабилизацию и в дальнейшем развитие здоровья населения Сибири. Необходимо провести структурную перестройку социальной сферы с целью сбалансированного социально-экономического развития, подъема жизненного уровня населения. При этом планируется поэтапное достижение стандартов уровня жизни (прежде всего, обеспечение жильем, отвечающим физиологическим, санитарно-гигиеническим требованиям, а не государственному минимуму), адекватное значению Сибири в обеспечении роста национального дохода. К этим положениям можно отнести:

1. Социальная защита всех категорий населения в условиях перехода к рыночным отношениям: - обеспечение жильем, отвечающим всем физиологическим и санитарно-гигиеническим нормам; - решение долгосрочных программ занятости населения; - обеспечение экологически чистого, сбалансированного по количественным и качественным характеристикам питания; - совершенствование системы организации социального обеспечения и медицинской поддержки инвалидов и лиц пожилого возраста и безработных; - совершенствование структуры и санитарно-гигиенического состояния учреждений социального обеспечения; - совершенствование подготовки кадров по вопросам социального обеспечения и врачебно-трудовой экспертизы; - совершенствование качества врачебно-трудовой экспертизы; - создание в Сибири научно-производственных Центров социальной и медико-экологической реабилитации населения.

2. Подготовка социально необходимых законодательных актов: - о компенсации хронического стрессирования в экстремальных и субэкстремальных регионах Сибири за счет дополнительных социальных доплат, увеличения сроков отпусков, оптимизации (по показателям эффективности восстановительных процессов) рабочего времени и периодов активного отдыха в различные сезоны года, определения сроков выхода на пенсию.

3. Совершенствование планировки населенных мест, жилищно-коммунального обеспечения и транспортного обслуживания, в том числе: - соблюдение гигиенических норм при планировке населенных пунктов; - оптимизация жилищно-бытовых условий, основанных на современных санитарно-гигиенических нормах и требованиях к инженерному оборудованию, строительным и отделочным материалам; - совершенствование водоснабжения, включающего улучшение системы контроля, выбора водоисточников, системы водоснабжения, обработки воды, санитарно-гигиенического состояния водопроводной сети; - совершенствование канализации очистки населенных мест.

4. Рационализация питания, включающая соблюдение гигиенических нормативов при: - организации подсобного, сельскохозяйственного и промышленного производства продуктов питания; - транспортировке и хранении пищевых продуктов; - организации системы торговли и общественного питания, - рационализации потребления продуктов питания, - развитие перерабатывающей промышленности.

5. Совершенствование социально-психологических и гигиенических условий воспитания и образования подрастающего поколения, которые направлены на: - на создание в системе дошкольного и школьного образования обучающих программ, основанных на образном восприятии материала и необходимых для повышения устойчивости растущего организма к действию экстремальных климато-географических условий регионов проживания; - обеспечение соответствующей материально-технической оснащенности детских дошкольных учреждений, школ и др. учебных заведений; - совершенствование системы подготовки педагогических кадров с позиций понимания основ здорового образа жизни; - совершенствование системы воспитания, в т.ч. гигиенического, физической культуры, в целом, здорового образа жизни.

6. Совершенствование пропаганды здорового образа

жизни, включающего в себя: - совершенствование подготовки информации и кадров по пропаганде здорового образа жизни; - совершенствование методов и средств пропаганды, направленной на формирование общественного мнения, ориентированного на здоровый образ жизни, защиту окружающей среды, борьбу с курением, потреблением алкоголя, наркотиков, правильное питание.

7. Совершенствование физкультурной и спортивно-массовой работы, связанной с: - обеспечением доступности, необходимого количества и материально-технической оснащенности спортивных сооружений; - обеспечением соответствующего количества кадров физкультурных, медицинских работников и совершенствованием их подготовки; - совершенствованием методов и форм физкультурно-оздоровительной работы.

8. Оптимизация межрегиональной системы отдыха, оздоровительного туризма и санаторно-курортной помощи, включающая: - использование местных, южно-сибирских и северных рекреационных зон для оздоровления населения, в том числе коренных жителей Севера и Сибири (постепенное развитие индустрии оздоровительного туризма, как для жителей Сибири и Арктики, так и для российских и иностранных граждан); - развитие и совершенствование сети сибирских санаториев-профилакториев, курортов, совершенствование их материально-технической оснащенности и обеспечения необходимого санитарно-гигиенического состояния; - совершенствование подготовки кадров по вопросам санаторно-курортной

помощи; - совершенствование технологий санаторно-курортной помощи.

9. Создание системы социально-трудовой реабилитации коренных жителей Сибири и ее северных территорий, занимающихся традиционными видами хозяйствования, на основе формирования этнопарков (биосферных заповедников).

Наконец, сама **система здравоохранения** (медицина) в жизнеобеспечение населения не должна превращаться в организацию по представлению только медицинской помощи и медицинских услуг. Она должна, прежде всего, охранять здоровье граждан. Приоритетом обязаны быть предотвращение заболеваний и профилактика. Необходимо не только проводить профилактические осмотры и оснащать медицинские учреждения современными технологиями, но и проводить постоянную профилактическую работу и пропаганду здорового образа жизни в каждой семье по месту жительства силами участковых врачей. В системе обязательного медицинского страхования такие профилактические программы должны занимать одно из важных мест. Критерием эффективности работы медицинских служб должны стать реальные показатели снижения заболеваемости на участке или на предприятии, снижение числа инвалидов, увеличение продолжительности жизни, снижение показателей смертности в трудоспособном возрасте. Одновременно научная и практическая медицина обязана стать экспертом эффективности всех социальных и экономических преобразований с позиции охраны здоровья.

УДК 159.922

Е.В. Ветерок, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОМОТОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ИЗМЕНЕННОЙ СЕКСУАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИЕЙ

На основании проведенной диагностики были выявлены особенности сенсомоторной интеграции у подростков с измененной сексуальной ориентацией. Проведенное исследование позволило описать скорость реакции на зрительные и слуховые стимулы и дифференцировочную сенсомоторную реакцию данной группы подростков.

Ключевые слова: измененная половая идентичность, сенсомоторная интеграция, зрительно-слуховое восприятие, произвольное внимание.

Измененную ориентацию рассматривают как искажение направленности полового влечения и форм его реализации. В современной науке причины измененной сексуальной ориентации объясняются нарушениями развития в раннем онтогенезе [1]. Различают влияние гормонов на разных стадиях развития организма и их периодическое воздействие. Результат избыточного воздействия андрогенов обнаруживается при врожденной гиперплазии надпочечников, что выражается в повышенном синтезе андрогенов надпочечниками, начиная с пренатального периода. Это не влияет на формирование мальчиков, но у 48% женщин с врожденной гиперплазией надпочечников отмечается гомо- и бисексуальная ориентация [2]. Исследователи обращают внимание на то, что среди лесбиянок больше распространены типичные мужские расстройства, так как во внутриутробном состоянии они подверглись воздействию более высоких концентраций пренатального тестостерона, чем женщины с нормальной ориентацией [1].

Большинство подростков, склонных к гомосексуальному поведению, во взрослой жизни становятся гетеросексуальными [3]. Но именно в подростковом возрасте им необходимо понимание и поддержка. Интересным представляется и психофизиологический аспект, позволяющий приблизиться к пониманию механизмов формирования нетрадиционной ориентации. Весьма перспективным кажется изучение сенсомоторной интеграции, с одной стороны, определяющей возможности взаимодействия процессов двигательного и сенсорного управления, с другой - свидетельствующей о возможностях пластичности нервной системы [4-6].

Особый интерес представляет сенсомоторная интеграция

у лиц с измененной половой идентичностью, поскольку в норме она различна у мужчин и женщин [6]. В связи с вышеизложенным, в данной работе была поставлена цель - изучить особенности сенсомоторной интеграции у нормативно развивающихся подростков и подростков с измененной половой идентичностью.

Материалы и методы

В эксперименте участвовал 151 подросток. Экспериментальная группа: подростки, относящие себя к людям с нетрадиционной сексуальной ориентацией (58 человек, из них - 53 девочки и 5 мальчиков). Средний возраст испытуемых 14,05 ± 0,56 лет. 14 подростков из Новосибирского клуба «Зона», что составляет 24%; 28 подростков из клуба «Точка G», что составляет 49%; 16 подростков с места встреч «Плах», что составляет 27%.

Контрольную группу составили подростки, злоупотребляющие алкоголем и табаком (48 человек) и нормативно развивающиеся подростки (46 человек). Средний возраст подростков, злоупотребляющих алкоголем и табаком, 13,83 ± 0,56 лет. 16 человек из социально-психологического центра «Родник», что составляет 33%; 11 человек из МОУ средняя школа №105, что составляет 23%; 21 человек из Сибирского политехнического колледжа, что составляет 44%. Всего 39 девочек, 9 мальчиков. Средний возраст нормативно развивающихся подростков 13,67 ± 0,56 лет. 25 человек из МОУ средняя школа №105, что составляет 51%; 21 человек из Сибирского политехнического колледжа, что составляет 49%. Всего 33 девочки, 13 мальчиков. Для исследования особенностей сенсомоторной интеграции применялся компьютерный вари-

ант авторской программы комплексной рефлексометрии: «Исследование физиологических характеристик реакции испытуемого на потоки стимулов контролируемой временной организации» (авторы В.Г. Каменская, В.М. Урицкий) (3).

Производилась оценка скорости моторных реакций в ответ на сенсорные стимулы. В рамках данного исследования использовались 2 серии программы, представленных в виде сенсорных цепей с короткой экспозицией зрительных и акустических стимулов (число стимулов в сериях постоянно и равно 64). Зрительные и акустические стимулы в сериях имели одинаковые качественные характеристики: зрительные были представлены кругами красного, синего, зеленого цветов с выровненной яркостью; в качестве акустического стимула использовался гудок с частотой заполнения приблизительно в 900 Гц, громкостью 60 дБ и длительностью 100 мс. Стимулы в данных сериях предъявлялись одинаковое количество раз - 16, чередовались в случайном порядке. Данные серии характеризовались хаотическим режимом чередования межстимульных интервалов с фрактальной размерностью приблизительно равной 1,5, при средней величине интервалов в 1,5 секунд в каждой. В первой серии школьники, согласно инструкции, в ответ на каждый стимул должны были нажимать на клавишу «пробел» как можно быстрее, т.е. данная серия требовала от детей скоростной сенсомоторной реакции на все стимулы, поэтому была названа скоростной. Во второй серии давалась инструкция не реагировать нажатием клавиши на кружок красного цвета. Данная серия, связанная с решением зрительной дифференцировочной задачи, позволяет оценить особенности психофизиологических механизмов произвольного внимания и была названа дифференцировочной.

В интерпретацию включались следующие параметры: среднее время реакции на все раздражители; % ответных моторных реакций, опережающих стимул, так называемых фальшстартов; % пропущенных стимулов в связи с недостаточной концентрированностью и высокой отвлекаемостью; в задаче на зрительную дифференцировку подсчитывалось число нажатий на клавишу в ответ на кружок красного цвета («ошибки»).

Результаты и их обсуждение

Данные, полученные при проведении скоростной серии, представлены в таблице 1. Из них видно, что подростки с измененной сексуальной ориентацией значимо лучше выполняют условия эксперимента по отношению к подросткам, злоупотребляющим алкоголем и табаком. Однако у них и значимо меньше время реакции на звук по отношению к нормально развивающимся подросткам. Общеизвестен факт, что реакция на звук у человека меньше реакции на цвет. Однако это различие у подростков с измененной сексуальной ориентацией более выражено.

Другая ситуация между группами подростков обнаруживается при усложнении деятельности: в задаче на дифференцировку, в которой предлагалось нажимать на клавишу прибора при предъявлении всех стимулов, кроме кругов красного цвета. Из таблицы 2 видно, что при возрастании нагрузки подростки с измененной сексуальной ориентацией ухудшают деятельность настолько, что их реакции не отличаются от таковых двух других групп. Следовательно, наши данные свидетельствуют о преимуществе подростков с измененной сексуальной ориентацией при простых операциях и отсутствии данных преимуществ в процессе сложной деятельности.

Таблица 1

Оценка скоростной сенсомоторной реакции подростков

Группы	Параметры серии 1.1						
	Время реакции	Абсолютное значение времени реакции	Время реакции на красный цвет	Время реакции на зеленый цвет	Время реакции на голубой цвет	Время реакции на звук	Пропуски
КА	122±41	233,5±17	231±18	231±21	231±18,4	198±37,9	5,6±4
Г	98±30*	176±15*°	226±22	239±17	231±17,2	133±20*°	1±1*
Н	116±47,1	244±22,8	232±21	236±16	237±17,5	224±29,6	2,6±1

Примечание:

КА - группа подростков, злоупотребляющая алкоголем и табаком, Г - группа подростков с измененной сексуальной ориентацией, Н - нормативно развивающиеся подростки.

* - отличия результатов нормативно развивающихся подростков от данных, полученных для подростков, злоупотребляющих табакокурением и алкоголем, с уровнем значимости 0,95 (критерий Стьюдента)

° - отличия результатов нормативно развивающихся подростков от данных, полученных для подростков, относящих себя к лицам с измененной сексуальной ориентацией, с уровнем значимости 0,95 (критерий Стьюдента).

Таблица 2

Оценка дифференцировочной сенсомоторной реакции подростков

Группы	Параметры серии 2.1						
	Время реакции	Абсолютное значение времени реакции	Время реакции на зеленый цвет	Время реакции на голубой цвет	Время реакции на звук	Ошибки	Пропуски
КА	126,4±27	170±15,6	296±30,1	275±39,3	102±32,6	18±3,1	6±3,4

Г	103,2±35	161±14,0	273±29,2	248±30,5	91±38,4	16±3,5	6±3,4
Н	110,8±32	163±14,2	298±29,1	259±32,6	107±31,8	16±3,5	6±3,0

Примечание: обозначения как в табл. 1.

Выводы

1. В процессе простой сенсомоторной реакции подростки с измененной сексуальной ориентацией обнаруживают суще-

ственное преимущество по отношению к другим: у них короче реакция на звук и они реже пропускают стимулы.

2. При усложнении деятельности преимущества подростков с измененной сексуальной ориентацией исчезают.

Библиографический список

1. Мастерс, У. Основы сексологии / У. Мастерс, Д. Джонсон, Р. Коллодни. - М.: Мир, 1998.
2. Кон, И. Любовь небесного цвета: Научно-исторический взгляд на однополую любовь. - СПб.: Продолжение жизни, 2001.
3. Каменская, В.Г. Психофизиология развития интеллекта: теоретическое и экспериментальное исследование / В.Г. Каменская, Л.В. Томанов. - СПб. - Елец, 2007.
4. Ильин, Е.П. Психомоторная организация человека. - СПб.: Питер, 2003.
5. Каменская, В.Г. Детская психология с элементами психофизиологии: учебное пособие. - М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2005.
6. Каменская, В.Г. Сенсомоторная интеграция как маркер интеллектуального развития // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Природные факторы и социальные условия успешности обучения». - СПб.: САГА, 2005.

Статья поступила в редакцию 15.12.09

УДК 371.4

А.Д. Лопуха, д-р пед. наук; *Т.Л. Лопуха*, аспирант Сибирского независимого института, г. Новосибирск,
E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ТЕХНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Материал статьи посвящен анализу современного состояния института воспитания в России и возможных направлений его актуализации.

Ключевые слова: воспитание, современные технологии воспитания, повышение эффективности воспитания.

Современное российское общество переживает глубокий системный кризис, обостряемый углублением общего мирового кризиса. Упадку подвержены все институты и системы. Об этом неоспоримо свидетельствуют факты, объективно отражающие состояние различных сфер общественной жизни. Сократился экономический потенциал России, В десятки раз возрос уровень заболевания населения «социальными» болезнями, ежегодно население страны сокращается на 1 млн. человек. Рост преступности в период перестройки и реформ более чем в 4 раза [1] перешел со второй половины 90-х годов в новое качественное состояние - военные мятежи против федеральной власти. Растет уровень суицида и преступности молодежи. В стране в упадке наука, образование, жалкое существование влачит национальная культура. По приведенным руководством ФСКН данным количество наркоманов превышает 2 млн. человек.

Причин вышесказанного много. Но, как правило, в ходе их анализа высказывает одна из главных - в стране разрушено воспитание как социальный институт и, ввиду явного небрежения им, не созданы системы воспитания на федеральном уровне. Если в советский период много говорилось о воспитании (правда в отрыве от его этнических корней), то в постсоветский период говорить о нем и тем более им заниматься стало правилом дурного тона. По мнению Н.В. Наливайко, «современная система образования практически не занимается воспитанием детей. Считается, что воспитание входит в образование» [2, с. 62]. Такой вывод сделан и в резолюции международной конференции «Новые образовательные технологии в стратегии духовного развития общества», прошедшей в марте 2000 года в Новосибирске.

Государство - субъект воспитания населения и его основные институты, ответственные за организацию этого процесса, утратили от его организации. Многие процессы социализации населения приобрели хаотический, энтропийный характер, произошел естественный сбой в жизнеорганизации общества. Воспитание пытаются подменить психологическим манипулированием в различных формах (НЛП, оккультные и психологические тренинги, деятельность разного рода религиозных сект и т.п.).

Что же такое воспитание? Отчего так велика его роль в любом обществе?

Воспитание как социальный институт. В данном качестве - это организация жизнедеятельности людей, их взаимодействия, воплощающая в себя ценности и нормы экономической, политической, правовой, нравственной и других сторон жизни общества [3, с. 45]. Воспитание выполняет функции регулятора поведения людей в различных сферах социальных отношений, их социализации.

Воспитание в широком смысле есть функция общества, обеспечивающая его развитие посредством передачи новых поколений людей социально-исторического опыта предшествующих поколений в соответствии с интересами тех или иных классов, социальных групп [4, с. 32].

Приведенное определение показывает, что воспитание имеет этническую «привязку» во-первых, является многоуровневым феноменом во-вторых.

Можно выделить в порядке убывания следующие уровни воспитания: а) общегосударственное; б) национальное; в) социально-групповое (включая религиозное); г) групповое (включая воспитание в семье); д) самовоспитание.

В данном виде воспитание - это явление более широкое, нежели образование. Будучи объективно-закономерным процессом подготовки людей к трудовой или иной социально-полезной деятельности в обществе и выполнении многообразных социальных ролей оно сопутствует человеку на протяжении всей его жизни и осуществляется в той или иной форме большинством общественных институтов. Воспитание многофункционально и осуществляется в большинстве сфер общественной жизни, выстраивая социально-целесообразные отношения и минимизируя негативные трансформации поведения человека. Оно-средство передачи социального опыта новым поколениям.

Воспитание - это передача обществом через его институты общественных ценностей, которые воспитуемый интегрирует, формируя социально необходимые качества. Воспитываемым свойством обладает и обучение. Образование действует по более узкому кругу объектов, ограничено во времени, хотя существует тенденция к превращению его в постоянно сопутствующий человеку в той или иной форме процесс (непрерывное образование).

В любом обществе воспитание идеологизировано и при-

звано служить генерации существующих социальных отношений и социализации населения в интересах их поддержания. Неизбежно воспитание в любом обществе носит классовый характер, отражая принадлежность индивида к конкретной социальной группе.

Общественно-исторический опыт свидетельствует, выживают, сохраняя свои жизненные силы, государства, имеющие развитую государственную идеологию, веру (светскую и духовную) приоритетно развивающие обществоведческие (социально-философские) учения и теории. В истории известен опыт сохранения жизненных сил населения в Китае, Индии, Японии, еврейского этноса в течение тысячелетий. Иные, более мощные государственные образования (Римская, Византийская, Османская, Австро-венгерская, Российская империя, Золотая орда) под воздействием внешних и внутренних факторов распались будучи не в состоянии выработать интеллектуальную линию защиты, осуществить адекватные ответы на исторические вызовы, обеспечить консолидацию населения. Во многом это было вызвано бессистемностью государственного (этнического) воспитания.

Воспитание как социальная система. Наряду с технической, кибернетической, экологической системами, элементарным составом которых являются люди и отношения между ними, система воспитания относится к социальным системам.

В современной социологии система рассматривается как единство, состоящее из независимых составных частей, каждая из которых привносит что-то конкретное в уникальные характеристики целого. Система - это совокупность элементов, взаимосвязанность и упорядоченность которых позволяет рассматривать ее как целостность [3, с. 161]. В качестве элементов системы могут рассматриваться материальные и идеальные объекты. Система воспитания, по нашему мнению, носит комбинированный характер, включая в себя оба типа объектов. Можно отобразить компоненты системы воспитания следующей схемой. Она включает в себя: 1) идеологию и общественные ценности; 2) теоретические основы; 3) Методику воспитания; 4) практическую воспитательную деятельность; 5) организационные компоненты; 6) средства коммуникации; 7) механизм защиты от непрограммируемых влияний среды; 8) самовоспитание.

Первый компонент отражает классовую направленность воспитания (этническую, профессиональную и т.д.). На основании общественной идеологии разрабатываются теоретические основы системы воспитания и ее подсистем (патриотического, трудового, правового, физического, этнического, нравственного воспитания). К ним относятся философские, религиозные, социально-политические, психологические и педагогические учения, соответствующие идеологии данного общества. Они составляют второй компонент системы воспитания. Третьим компонентом являются конкретные методики воспитательной деятельности различных общественных институтов, четвертым - их практическая воспитательная деятельность.

Пятый компонент составляют организационные структуры органов воспитания, их материальная база и система подготовки кадров. В качестве шестого компонента выступают средства и способы коммуникации, обеспечивающие передачу воспитательных воздействий. К ним относятся технические, электронные и иные средства.

Механизм защиты от непрограммированных влияний среды включает, по нашему мнению, комплекс мер по законодательному ограничению подрывной пропаганды, ведение наступательных информационно-идеологических операций и другие меры противодействия информационно-идеологическим операциям по разрушению общественного сознания.

Важным компонентом системы воспитания является самовоспитание. Личность осознанно и самостоятельно выбирает линию социального поведения из множества социальных ролей, предложенных обществом.

Наличие данных компонентов отчетливо прослеживается сегодня во всех возрождаемых сегодня воспитательных системах этнических сообществ российского общества, кроме русского этноса, ослабленного жестокими социальными катаклизмами XX века и утратившего свою этническую органи-

зацию, национальную элиту-руководство и способность воспроизводить национальные ценности.

Данная социальная система имеет ряд подсистем, к которым относятся подсистемы этнического, религиозного, профессионального, социально-группового, семейного, партийного воспитания. Благодаря государственно-управленческим воздействиям в устоявшихся обществах общий вектор воспитания сохраняет их устойчивость. Несбалансированность общегосударственной и этнических систем воспитания порождает национальный нигилизм, шовинизм, сепаратизм. Бесконтрольность партийного и социально-группового воспитания порождает возможность выработки альтернативных теорий общественного развития и создание организационных ядер движений по смене социального строя (царская Россия, СССР) или правящего режима.

Находящиеся вне поля конструктивного диалога с государственной системой воспитания системы религиозного воспитания способны генерировать религиозную вражду (ваххабизм). Возможны серьезные расхождения в линии государственного воспитания, объективно нацеленной на решение общегосударственных задач и складывающейся в российском бизнес-сообществе линии воспитания, объективно прививающей своим членам индивидуализм и небрежение к общегосударственным нуждам.

Уход современного государства из сферы регулирования воспитания в семье породил миллионы беспризорников, детскую наркоманию, проституцию и бурный рост преступности, включая насилие в семье.

Система воспитания на государственном уровне объективно имеет консолидирующую роль. Контролируя все сферы общественной жизни и социальные институты, включая образование, общегосударственное воспитание, как система решает широкий круг проблем, включая: а) проблемы развития личности; б) контроль информационно-идеологического пространства; в) создание объективных условий активизации субъективного фактора; г) сохранение и развитие воспитательных функций основных социальных институтов; д) создание эффективных мотиваций к социально-целесообразному поведению личности и социальных групп; е) защиту от негативных влияний среды; ж) создание благоприятных социальных условий для самовоспитания личности.

Социальный механизм осуществления воспитания нами понимается как: взаимодействие компонентов системы воспитания; совокупность структур и институтов, осуществляющих воспитание.

В воспитательной деятельности велика роль этнического фактора. Советский период в области национальной политики, включая воспитательную деятельность характерен линией на «стирание национальных различий», что заложило блок противоречий, ставший одной из главных причин распада СССР, в то время поставило коренные народы России в сложное положение сегодня. Нивелировка основ воспитания привела к тому, что будущего оленевода или охотника отрывали от социализирующей среды, разрывали узы внутрисемейных связей, готовили к индустриальной, а не традиционной жизнедеятельности, а представителям мусульманской общины навязывались модели поведения несовместимые с устоями ислама.

Конвенция МОТ № 169 предполагает необходимость «ликвидации ориентации на ассимиляцию содержавшейся в ранее действующих нормах». В ней декларируется право коренных народов осуществлять контроль над собственными институтами и экономическим развитием, сохранять свои обычаи, традиции, язык и религию [5, с. 73-77].

Данный международно-правовой подход обязывает Россию, которая многонациональна, несмотря на моноэтнический состав населения (до 85% русских) признавать этнические подсистемы воспитания и встраивать их в общенациональную систему на демократических началах, при которых общее направление воспитания определяется большинством.

Следовательно, государство должно определить незыблемость главных идеологических целей, к которым относится

общественный строй, социальная справедливость (включая пропорциональный доступ всех наций к власти, собственности, информации), единство национальной территории, надежность национальной обороны, приоритеты общенациональной культуры и т.д. Вопросы внутреннего этнокультурного развития должны быть делегированы национальным сообществам. Этим будет обеспечена действенность этнических систем воспитания.

На эффективность системы государственного воспитания влияют современные социально-политические, экономические и культурно-информационные факторы. Среди указанных выше факторов наиболее значим политический, предопределенный проигрышем СССР на рубеже 80-х и 90-х годов «холодной» войны с Западом. Именно он практически предопределил формирование системы негативных факторов, ставших главными причинами системного кризиса российского общества и его института воспитания.

К социально-политическим факторам, предопределившим кризис, автор относит:

- а) отсутствие общенациональной идеологии и ценностей;
- б) порожденную кризисом социальную разобщенность Российского общества (Децильный коэффициент 17).
- в) снижение морально-психологического потенциала российского общества, вызванное последствиями распада СССР [6];

К негативным экономическим факторам современной российской действительности относятся: а) экономическая зависимость от Запада (включая продовольственную); б) разрыв единого экономического пространства и хозяйственных связей; в) неэффективная государственная экономическая политика, строящаяся на иллюзорных представлениях о возможности успешной конкуренции затратной продукции России как северной страны с западной;

К негативным культурно-информационным факторам, приводящим к негативным трансформациям общественного сознания и нейтрализации воспитательных усилий государства можно отнести: открытость российского информационного пространства информационно-культурной агрессии Запада; отсутствие систем эффективной защиты общественного сознания от негативных влияний среды; ложное представление о том, что свобода слова - это свобода средств массовой информации, неограничиваемая государством; неразработанность законодательства о СМИ по вопросам защиты общественной морали и нравственности.

Действие данных факторов ведет к прогрессирующей материальной, биологической и духовной деградации российского общества и разобщению его воспитательных систем и усилий [1; 7; 8; 9; 10].

В условиях, когда ведущие страны Запада прилагают усилия к строительству глобального общества, используя превосходство в экономических, военных и информационных ресурсах, Россия может быть встроена в него в качестве экономической периферии, стратегического сырьевого ресурса перестройки современной системы либерально-финансового капитализма уже заявленной в выступлениях ведущих лидеров Запада (Б. Обама, Н. Саркози, А. Меркель и др.).

Этому способствует современная пропаганда в СМИ «превосходства» Запада, его идеологии и ценностей, хорошо оплачиваемый труд в сырьевых отраслях, сфере обслуживания правящего класса, преступном бизнесе. Сегодня востребована модель бессловесного холопа со знанием английского, обрекающая страну на ведомую роль в мировом сообществе.

Условия эффективного функционирования системы государственного воспитания. Постановлением Правительства РФ утверждена уже вторая Государственная программа патриотического воспитания граждан РФ на 2005-2010 годы. Пока она не вызвала перемен в отношении к воспитанию властных структур федерального, регионального уровня и общественных институтов. Вполне очевидно, что для возрождения института воспитания в России необходимо создать соответствующие условия.

Каковы условия, способные обеспечить возрождение

воспитания как социального института и формирование эффективной системы воспитания? Их, по нашему мнению, существует несколько групп. К социально-политическим условиям обеспечения эффективности института воспитания и создания государственной системы воспитания относятся:

- а) отмена статьи 13 Конституции РФ, вводящей запрет на введение любой идеологии в виде общегосударственной [11];
- б) государственное оформление национальной идеи и публичное декларирование общенациональных ценностей;
- в) юридическое ограничение иностранной культурно-информационной экспансии в СМИ, культуре, образовании;
- г) создание эффективных мотиваций к поощрению патриотически направленного поведения населения;
- д) признание приоритета национального законодательства над нормами международного права;
- е) законодательный запрет на обладание гражданами РФ вторым гражданством;
- ж) ответственность всех институтов государства за ведение воспитания населения в специфически присущей им форме.

Экономическими условиями возрождения института воспитания в России являются:

- а) бюджетное обеспечение воспитательной деятельности в РФ;
- б) отмена платы за использование государственной символики РФ в коммерческой деятельности;
- в) введение платы за использование иностранных символов и языка в СМИ и внешней рекламе;
- г) ограничение доли иностранной кино- и видеопродукции;
- д) введение платы в фонд государственного воспитания населения РФ за вывоз капитала и другие меры.

Организационными условиями повышения эффективности воспитания, по нашему мнению, являются:

- а) создание организационных компонентов системы воспитания на государственном уровне;
- б) возрождение системы подготовки кадров для воспитательных структур и государственных программ воспитания;
- в) создание государственных и общественных медиа-холдингов государственно-патриотической направленности;
- г) организация информационно-аналитических структур, сопряженных с медиа-холдингами для оценки информационных угроз и оперативной разработки мер противодействия им;
- д) предоставление льгот и преимуществ организациям и СМИ государственно-патриотической направленности и введение ограничений структур, имеющих зарубежные источники финансирования;
- е) проведение к руководству наукой, культурой, СМИ, образованием ответственных политиков.

Итогом создания указанных условий станет оптимизация информационного поля и минимизация негативных воздействий на общественное сознание и духовную жизнь общества. В условиях современного мирового «сверхкризиса» - это путь сохранения России, как субъекта мировой политики.

Управление системами воспитания. Управление процессами воспитания осуществляется через руководство его системами. В традиционных и индустриальных обществах доинформационной эпохи управление носило преимущественно структурный характер. Структура органов, профессионально осуществляющих воспитание, создавалась в основных производственных и территориальных звеньях, войсковых структурах.

В СССР процессы воспитания осуществлялись КПСС с привлечением возможностей комсомольских и профсоюзных организаций, творческих союзов, спортивных обществ. Воспитание опиралось на солидную материальную базу. Так, в 1977 году в СССР насчитывалось 350 тысяч библиотек, 135 тысяч клубных учреждений, более 154 тысяч киноустановок, 573 профессиональных театра, 214 концертных организаций, более 50 ВУЗов искусства и культуры, 5 тысяч музыкальных и художественных школ [12, с. 599, 504, 608, 609].

Информированием населения занималось в это время 4

млн. агитаторов и 2,8 млн. политинформаторов. В то же время, проведенное в 1977 году исследование показало, что 92% работников отделов пропаганды и агитации горкомов и райкомов КПСС выразили неудовлетворенность состоянием информационного обеспечения руководства идеологической работой [13, с. 310].

Огромный аппарат оказался не в состоянии заменить массированностью воспитательных усилий узость информации зашоренной, потерявшей во второй половине XX века актуальность идеологии марксизма. Расхождения между декларируемым подходом и социальной реальностью стали к концу 80-х годов так велики, что вызвали глобальный поворот в общественном сознании, ставший основой буржуазной реставрации 1991 года.

Данный опыт неэффективности управления воспитанием, имевший тяжкие последствия для предшествующего социального строя, может и должен быть учтен сегодня. Современное информационное общество предоставляет современной системе воспитания новые возможности по нескольким направлениям:

1. Существует возможность с учетом новых средств коммуникации от структурного, затратного процесса воспитания и управления им перейти к бесструктурному, осуществляемому преимущественно через СМИ и другие институты управления общественным сознанием.

2. Массовость аппарата воспитания может быть сегодня заменена массированностью воспитательно-информационных воздействий, имеющих методологической основой национальные интересы и общегосударственные ценности.

3. Рутинная воспитательная деятельность прежнего типа, основанная на непосредственном общении с каждым человеком, может быть сменена творческой деятельностью специалистов в составе государственных медиа-холдингов, аналитических и политехнологических центров, психофизиологических лабораторий и реабилитационных учреждений, имеющей высокую престижность.

4. С обретением идеологии и разделяемых населением ценностей резко возрастут возможности для самовоспитания населения в духе общественной морали.

Трансформация системы воспитания по указанным направлениям оптимизирует ее и сделает более управляемой. Реальность современной социальной действительности - массовый человек, массовое общество. В формировании его личности и общественного мнения масс наиболее применимы приемы массовой культуры.

Каковы современные способы управления государством системой воспитания, воспитанием в узком и широком смысле слова? По мнению авторов, основное содержание государственного управления - в формировании критериев и показателей социального развития объекта, выделении возникающих в нем проблем, разработке и применении методов их решения, в достижении планируемых параметров социальных отношений и процессов.

Как и управление в целом, социальное управление воспитанием имеет циклический характер, включая следующие стадии: социальное прогнозирование; социальное проектирование; социальное планирование; непосредственное руководство социальными процессами; анализ достигнутых результатов и внесение корректив.

В воспитательном процессе воплощено единство социального, психологического и педагогического. По сути он является комплексным и поэтому требует использования в воспитании и руководстве им всех способов управления.

Управление воспитанием можно условно разделить на непосредственное управление (законодательство, администрирование, кадровая политика) и опосредованное (ресурсная политика, экономические, социальные мотивации, лицензирование и т.д.).

По нашему мнению, сегодня наиболее эффективными методами управления являются:

1. Целевое управление (менеджмент), которое включает в себя:

а) разработку ясной и сжатой формулировки целей;

б) разработку реалистичных планов их достижения;

в) систематический контроль, измерение качества работы и результатов;

г) принятие корректирующих мер для достижения планирующихся результатов (16).

Данный способ управления эффективен при управлении структурными звеньями системы воспитания и государственными институтами, выполняющими функцию воспитания.

2. Мотивационное управление, включающее создание в обществе побуждения к активной деятельности, направленной на достижение требуемого результата. Государство создает для личности и социальных групп материальные, социальные, политические и административные мотивации. Общий психологический и социальный механизм возникновения мотиваций - реализация потребностей.

3. Информационно-идеологическое управление, включающее подачу соответствующей информации, интерпретацию событий в соответствии с определенными идеологическими установками. Идеология предполагает выбор определенных технологий социального действия.

4. Инновационный метод социологии управления - технологизации и информатизации социального пространства. Он способствует прогрессивному развитию социальных систем, мотивирует их саморазвитие, блокирует деструктивные силы, порождающие социальные потрясения и бедствия. Сущность метода - универсальная диагностика, определение болевых точек, нахождение оптимальных способов их лечения, разрешения конфликтов, предотвращения социальных катастроф [14].

5. Социальный контроль, как способ саморегуляции системы, включает наличие шкалы социальных оценок, производной от системы ценностей и идеалов общества.

6. Социальный конформизм (общество предлагает линию поведения, значительная часть его членов ей следует).

7. Манипулирование сознанием, включающее управление сознанием значительной части общества при помощи СМИ, гипноза, рекламы и т.п.

8. Нормативное управление (совокупность норм, прямо или косвенно регулирующих деятельность организации).

9. Ситуационное управление, при котором выбор структуры и механизма управления воспитанием определяется особенностями конкретной социальной ситуации.

10. Партисипативное управление, основанное на включении персонала системы воспитания в принятие воспитательных решений.

11. Экономические методы управления и другие.

В целом методы управления институтом, процессом и системой воспитания, по нашему мнению, возможно подразделить на четыре основных типа:

- а) экономические;
- б) организационно-распорядительные;
- в) правовые;
- г) социально-психологические.

Их сбалансированное использование способно обеспечить гибкость руководства и управляемость системы воспитания. Современные информационно-компьютерные технологии сегодня уже активно вторгаются в воспитание россиян. К сожалению - это вторжение извне с, как правило, недружественными целями. Российская молодежь, особенно студенчество, активные пользователи Интернет. Его ресурсы не всегда нейтральны, довольно часто служат разложению незрелых умов.

Образование как институт воспитания должно найти пути использования в воспитании современных технологий.

Каковы основные направления решения этой задачи? На наш взгляд таковыми являются:

1. Подготовка на основе долгосрочной государственной программы информационно-компьютерных воспитательных материалов и программ.

2. Открытие и активная поддержка сайтов государственно-патриотических и образовательных организаций.

3. Активный контроль информационного поля и осуществление мер по нейтрализации негативных информационных воздействий.

4. Государственная программа подготовки специалистов воспитания.

5. Разработка национальной системы воспитания, объединяющей усилия в области воспитания всех государственных ведомств.

6. Формирование ценностных основ российской государственности и приоритетов национального образования.

7. Признание факта приоритетности воспитания учащихся и отказ от попыток замены его психологическим манипулированием.

8. Разработка современных моделей и технологий воспитания на информационно-компьютерной основе.

На основании вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Воспитание является более широким понятием, нежели образование. Традиционно педагогика трактовалась как наука о воспитании как сознательно и целенаправленно органи-

зованном процессе [15, с.178]. Психология, социология, другие науки играют в воспитании инструментальную роль.

2. Современное отсутствие общегосударственной идеологии и ценностей лишает воспитание стратегических целей, без которых оно теряет смысл.

3. Институт воспитания является неотъемлемым атрибутом любого общества, процесс воспитания обеспечивает его развитие посредством передачи социально-исторического опыта в соответствии с интересами государства, этносов, социальных групп.

4. Теоретические проблемы воспитания в современной российской педагогической науке разработаны слабо. Единая государственная система воспитания сегодня не создана, что требует концептуального осмысления проблемы на уровне государственного руководства страны, педагогической и социологической науки.

Библиографический список

1. Итоги оперативно-розыскной деятельности органов внутренних дел и служебно-боевой деятельности внутренних войск в 1998 году (отчет перед гражданами РФ). - М., 1999.
2. Наливайко, Н.В. Философия образования: некоторые проблемы формирования концепции. - Новосибирск, 2000.
3. Социальные технологии. Толковый словарь / под ред. А.Я. Дятченко и В.Н. Иванова. - Москва-Белгород, 1995.
4. Краткий словарь по социологии / под ред. Д.М. Гвишиани и Н.И. Лапина. - М., 1989.
5. Конвенция МОТ № 169 «О коренных и ведущих племенной образ жизни народах в независимых странах» // Права и свободы народов в современных источниках международного права. - Казань, 1995.
6. Лопуха, А.Д. Современная война (сущность, способы и средства ведения в III тысячелетии) / А.Д. Лопуха, В.В. Сметанников. - Новосибирск, 2000.
7. Орлов, А. Сценарии социально-экономического развития России до 2007 года // Обозреватель - 1999. - № 10.
8. Глазьев, С. Геноцид. - М., 1998.
9. Подберезкин, А. «Посеянное в тернии» (Русский путь: сделай шаг!) // Обозреватель. - 1999. - № 4.
10. Лопуха, А.Д. Жизненные силы патриотизма в современной России: опыт социологического анализа. - М., 2000.
11. Конституция Российской Федерации. - М., 1997.
12. Народное хозяйство СССР за 60 лет. Юбилейный статистический ежегодник. - М., 1977.
13. Теория и практика коммунистического воспитания / под ред. Ж.Т. Тощенко. - М., 1980.
14. Социальное управление. Словарь. - М., 1994.
15. Краткий педагогический словарь пропагандиста. - М., 1984.

Статья поступила в редакцию 15.12.09

УДК 378.16

Д.В. Баяндин, доц. ПГТУ, г. Пермь, E-mail: baya@stratum.ac.ru

УГЛУБЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИРУЮЩИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ СИСТЕМ

Обсуждаются возможности развития информационно-образовательной среды на основе технологий математического и компьютерного моделирования в целях усиления деятельностного компонента как средства повышения эффективности обучения и развития умения учиться самостоятельно.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, среда обучения, математическое и компьютерное моделирование, интерактивность.

На сегодняшний день сложились условия, в которых стала необходимой и возможной модернизация традиционной системы обучения. Одна из важнейших задач модернизации - реализация на практике принципа сознательности, активности и самостоятельности в учении. Решению этой задачи способствует накопленный потенциал современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в том числе технологий мультимедиа и моделирования.

Учащемуся совершенно недостаточно слушать учителя, рассматривать наглядные пособия и наблюдать за демонстрациями, если целью учения ставится качественное и результативное (в смысле способности применения знаний) усвоение, осмысление, усвоение учебного материала. Деятельностная компонента традиционного курса физики - это операции с текстографической информацией, решение задач, лабораторный практикум. Но в условиях реального учебного процесса учитель не в состоянии детально отследить каждый шаг каждого учащегося при аудиторном и домашнем решении задач или при выполнении лабораторных работ, адекватно оценить правильность действий и их самостоятельность. В результате мотивированный ученик

учится добросовестно, немотивированный же практически всегда имеет возможность лишь имитировать учение. Продуманное использование современных ИКТ в информационно-образовательной среде, с одной стороны, способствует повышению мотивации учащихся, а с другой - побуждает их не имитировать учебную деятельность, а реально осуществлять ее.

В течение последних полутора десятков лет в среднем и, особенно, в высшем образовании декларируется перенос центра тяжести учения на самостоятельную работу школьников и студентов, на развитие механизмов их самообразования и формирование новой информационной культуры. Этому препятствуют традиция обучения на основе прямой передачи знаний педагогом и недостаток необходимых ресурсов и условий. Разрешение противоречия также требует серьезной модернизации информационно-образовательной среды школы и вуза.

Научным фундаментом для современного этапа развития информационно-образовательной среды стали труды Б.Г. Ананьева, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Е.Н. Кабановой-Меллер, И.Я. Лернера, Е.И. Машбица, П.И. Пидкасистого, Н.Ф. Талы-

зиной, В.Ф. Шаталова и других выдающихся психологов и педагогов. Дидактике обучения с использованием ИКТ, проблемам модернизации содержания и методов обучения, развитию принципов и технологий создания программных средств учебного назначения посвящено большое количество монографий, диссертаций и научных статей, например, [1-6]. Постепенно складывается понимание того, что эффективная полнофункциональная среда обучения должна основываться на технологиях математического и компьютерного моделирования. Однако проблемы оптимизации структуры такой среды, уточнения свойств и функций ее элементов, их внутренней организации требуют дальнейшей разработки. Предлагаемый в данной работе подход к решению этих проблем реализован и апробирован в учебном процессе в рамках активной обучающей среды «Виртуальная физика». Подмножеством этой среды является, в частности, комплекс «Физика-10», разработанный под руководством автора Институтом интеллектуальных технологий (г. Пермь) под патронажем издательства «Просвещение-МЕДИА» в рамках проекта «Информатизация системы образования» (конкурс инновационных учебно-методических комплексов) Национального фонда подготовки кадров.

Технологии моделирования и развитие информационно-образовательной среды

Решению обозначенных проблем и задач может способствовать использование в составе информационно-образовательной среды электронных средств образовательного назначения (ЭСОН), содержащих интерактивные виртуальные учебные объекты.

При изложении нового материала с использованием ИКТ уровень его усвоения, осмысления и усвоения, адекватности этих процессов могут быть измерены при помощи сопутствующих вопросов, требующих активного восприятия, анализа и обобщения предъявляемых материалов. При традиционном обучении удостовериться в наличии такой деятельности у всей аудитории невозможно.

При решении на компьютере интерактивных задач, при тренаже необходимых для этого умений и навыков в соответствии с учением об интериоризации алгоритм действий «проходит через руки», легче усваиваясь мозгом. Компьютерная система регламентирует на этапе тренажа необходимые шаги (дает ориентировочную основу действий), позволяя последовательно рассмотреть ключевые ситуации, пройдя их с постепенным повышением сложности заданий, оценивает правильность действий в измененных и нестандартных ситуациях, обеспечивает при необходимости возможность возврата к типовым ситуациям, реализуя цикличность процесса учения, осуществляет детальный контроль, проводит статистическую обработку результатов и отслеживает динамику развития учащихся.

При работе с интерактивными компьютерными моделями - как дополнению к лабораторному практикуму - учащиеся осуществляют в режиме диалога такие формы деятельности как наблюдение, сопоставление, обобщение, выбор, анализ результатов, поиск условий для реализации поставленной задачи, конструирование ситуаций и систем. Благодаря наличию обратной связи возможна корректировка системы представлений и системы действий; в ряде случаев может возникать игровой момент, элемент соревнования с компьютерной системой.

Использование ЭСОН с такими свойствами дает возможность индивидуализировано и автоматически определять целесообразный объем занятий учащихся: каждый должен усвоить основной материал ценой, соответствующей его способностям и исходному уровню подготовки, благодаря прохождению индивидуальной траектории обучения. При этом если в процессе учения обеспечена непрерывность уровня сложности (то есть сложность нарастает последовательно и постепенно), то даже относительно большой объем работы воспринимается учащимся легче и усваивается быстрее и надежнее, чем при выполнении немногих разрозненных заданий, содержание которых не складывается в мозгу обучаемого в систему.

Создание «интеллектуальной» обучающей системы с

описанными свойствами возможно на основе технологий математического и компьютерного моделирования. Обсудим теперь такую систему более подробно.

Состав полнофункциональной обучающей системы

Полнофункциональное ЭСОН должно содержать интерактивные виртуальные учебные объекты, обеспечивающие поддержку процесса обучения на всех его этапах.

1. С позиций использования такого ЭСОН как средства усиления деятельности компоненты процесса учения и его индивидуализации, основным типом учебных объектов являются *интерактивные задачи* и *интерактивные тренажеры*. Назовем их объектами *процедурного типа*.

Такие объекты, во-первых, описывают некоторую сущность в пределах предметной области, во-вторых, обеспечивают возможность достижения пользователем поставленной цели путем перемещения объектов, манипуляций с инструментами, графических построений и других действий, а не просто путем выбора ответа или ввода числа (слова); в-третьих, благодаря наличию в своей структуре экспертной системы способны распознавать по действиям пользователя логику решения и оценивать его.

Интерактивная задача - программная система, предполагающая совершение при выполнении задания выверенной последовательности активных действий, которые обеспечиваются развитым *манипуляционно-графическим интерфейсом*.

Интерактивный тренажер - программная система, предназначенная для освоения технологических приемов и отработки навыков, необходимых при решении задач или работе с приборами и оборудованием (включая оценку погрешности измерений, отображение функциональных зависимостей в форме таблиц, графиков, формул и так далее).

Математическая модель входит в структуру процедурного объекта: 1) в виде математического ядра, описывающего физическую сущность и обеспечивающего на ее основе генерацию задания и получение его решения; 2) в виде прилегающего к нему слоя экспертной системы, основанной на математической модели необходимых для решения действий.

Математическое ядро обеспечивает:

- генерацию условия задачи и, как следствие, ее многовариантность за счет случайного или направленного выбора:
 - пространственно-временной конфигурации системы;
 - состава и свойств ее подобъектов;
 - состава принимаемых во внимание исходных и искомым параметров;
 - значений характеристик, их модулей и направлений, других свойств;
- определение искомым параметров системы в соответствии с условием задачи (в том числе, решение обратной задачи);
- представление ответа в неявном, модельном виде (расчет выполняется системой после окончания работы учащегося, например, по нажатию им кнопки «Готово»), так что исключено «подсматривание» ответа;
- вариативность формы представления исходной и получаемой информации (вербальная, численная, в виде функциональной или графической зависимости, стробоскопической картины, чертежа, формулы, системы уравнений, динамической системы - видео, анимации, модельной демонстрации, модельного исследования);
- возможность преобразования информации из одной формы в другую.

Математическая модель экспертной системы позволяет:

- производить анализ действий учащегося, распознавать его логику при неправильных рассуждениях, диагностировать и классифицировать ошибки;
- оценивать степень усвоения материала и сформированности знаний, умений и навыков, генерировать контекстные реакции, направляющие работу учащегося;
- формировать динамическую модель знаний ученика.

Информация, полученная экспертными системами тренажеров, может быть исходной для глобальной экспертной системы, которая строит модель обучаемого и вырабатывает

содержание и последовательность дальнейших шагов обучения.

Манипуляционно-графический интерфейс позволяет подавать на модельное ядро управляющие воздействия и всесторонне визуализирует изучаемый феномен, а кроме того предоставляет возможности операций с изображениями объектов, фрагментами текста; построения отрезков, векторов, ломаных, окружностей, углов, графиков функций; измерения расстояний, углов, то есть всего того, что ученик делает при решении задач в тетради, - при постоянном контроле этих действий экспертной системой. Это дает возможность ставить задания на установление соответствия между текстовыми или графическими объектами, на составление фраз (определений, формулировок законов) из предложенных фрагментов; строить картины действующих на тела сил как на качественном (какие и как направлены), так и на количественном (каковы их величины) уровне, картины электрических и магнитных полей (например, проводить их расчет на основе принципа суперпозиции); строить разнообразные графики зависимостей характеристик от параметров задачи и т. д. Можно поставить задачу исследования того или иного эффекта на интерактивной модели с представлением результата в виде числа, графика, фразы для оценки экспертной системой.

Интерактивный тренажер, в отличие от задачи, - это последовательность тематически связанных, обладающих содержательной преемственностью, шаг за шагом усложняющихся заданий. Выполняя их, учащийся вынужденно последовательно и самостоятельно разбирает ключевые ситуации для некоторого класса задач. Системность рассмотрения вкупе с целенаправленностью и осмысленностью манипуляций графическими и текстовыми объектами обеспечивают усвоение и фиксацию действий и связанных с ними знаний, умений и навыков, в результате чего в сознании учащегося складывается устойчивая и ассоциативно связанная совокупность представлений и операциональных компетентностей по изучаемой теме.

Учебная среда должна также содержать блоки текущего и рубежного *контроля*, включающие как простые задания традиционных форм закрытого и открытого типа, так и более сложные задания - с множественными ответами, на установление соответствия и далее вплоть до высокоинтерактивных заданий, предполагающих построение графиков, картин векторов и компоновку систем объектов.

2. Тренажерно-контролирующую часть в учебной среде должен предварять аудио-визуальный ряд, иллюстрирующий основную учебную информацию и предполагающий активное его потребление (восприятие) учащимся. Аудио-визуальный ряд включает в себя, прежде всего, динамические демонстрации в форме видео, анимаций, интерактивных моделей. Динамический иллюстративный ряд может предъявляться независимо или быть включен в статический ряд, который для улучшения восприятия представляет собой максимально структурированное и лаконичное отображение учебного материала (например, в виде опорного конспекта). Особенности статического ряда являются иерархичность его гипертекстовой организации с минимумом текста на верхних уровнях, акцентом на визуальную информацию в виде рисунков, фотографий, трехмерной графики, а также ссылками на элементы упомянутого динамического ряда. Сопровождаемое видеофрагментами, анимациями и моделями изложение теории должно быть насыщено несложными, но контекстно привязанными к демонстрациям контролирующими заданиями, назначение которых - определить, насколько учащийся вник в учебную информацию, понял, проанализировал и усвоил ее. Ошибки в ответах являются поводом к повторному прохождению материала, его дополнительному осмыслению. Таким образом, второе важнейшее направление ИКТ-сопровождения учебного процесса - это представление иллюстративно-демонстрационного ряда с контекстным контролем усвоения, осмысления и усвоения материала.

3. Третий тип элементов среды - *интерактивные модели* не демонстрационного, а локально-исследовательского характера (модельные лабораторные стенды), а также модельные конструкторы. Такие объекты, с одной стороны, продолжают и углубляют иллюстративно-демонстрационный ряд, а с дру-

гой - предполагают эвристическую, поисковую деятельность по изучению моделей, формированию модельного знания. Этот вид работы особенно полезен и важен для самостоятельных, инициативных учащихся, которым работа с тренажерами представляется необходимой, но рутинной. В то же время, слабым, неподготовленным учащимся работа с моделями обычно малопонятна и сложна, особенно при самостоятельном восприятии; поэтому при использовании моделей необходимы значительные усилия учителя по организации работы учащихся, желательны в аудиторном варианте.

Интерактивная компьютерная модель - это программная система, допускающая управление со стороны пользователя и адекватно реагирующая на его действия. Такие системы в большинстве случаев отображают внешний вид (если он есть) и поведение системы, взаимосвязи ее характеристик в виде числовой информации, графиков и диаграмм, а также визуализируют глубинные, скрытые в реальном мире от глаз и приборов процессы и даже реально не существующие или не имеющие внешнего вида объекты (понятия). Система визуализации обеспечивает предъявление изображения и поведения объекта в реальном или фазовом пространстве в натурном или абстрактном виде (графики, информационные транспаранты, цветовая индикация, диаграммы - векторные, столбчатые, цифровые, цветовые).

Остановившись подробнее на структуре интерактивных моделей различного типа и назначении элементов этой структуры здесь не представляется возможным из-за ограниченного объема публикации; отметим лишь, что - весьма упрощенно - модель можно рассматривать, как объект процедурного типа, лишенный экспертной системы.

Итак, состав полнофункциональной обучающей среды определяется назначением виртуальных учебных объектов: интерактивные тренажеры и задачи необходимы для формирования знаний, умений и навыков, тесты - для контроля усвоения материала, структурированное изложение теории с демонстрациями различного типа и проверочными заданиями обеспечивает новое качество наглядности в комбинации с отслеживанием интенсивности учебной деятельности, модели способствуют развитию мышления, самостоятельности, навыков исследования.

4. Развитие ЭСОН, способные обеспечить относительно автономную работу учащихся, должны также иметь в своем составе в качестве интеллектуального ядра предназначенную для управления обучением единую, *глобальную* для данной учебной дисциплины *экспертную систему*, содержащую:

- базовую, достаточно универсальную модель обучения;
- систему ведения с учащимся диалога, по ходу которого строится модель его знаний;
- автоматизированную систему навигации, обеспечивающую генерацию - на основе полученной модели знаний учащегося и базовой модели обучения - *индивидуальной образовательной траектории*.

Глобальная экспертная система дисциплины должна, во-первых, иметь развитый интерфейс, предпочтительно самоценный, то есть информативный и облеченный в наглядную графическую форму; во-вторых, быть способной поддерживать с учащимся диалог на уровне генерации заданий, которые бы сопровождали и направляли работу.

Глобальная экспертная система должна:

- а) по ответам учащегося «понимать», какие знания, умения и навыки не сформированы в должной мере, т.е. должна уметь *измерять знания*;
- б) кратко, но корректно и наглядно объяснять материал;
- в) *направленно* задавать новый вопрос.

При наличии такой системы возможно создание дополнительной мотивации обучения - игровой (повторить, догнать, преодолеть помехи), проблемной или иного рода.

Структура полнофункционального ЭСОН

Итак, в состав ЭСОН входят виртуальные учебные объекты, представляющие собой его содержательное наполнение, и объекты, позволяющие организовать работу пользователя.

Выделим следующие компоненты полнофункционального ЭСОН:

- предметно-информационный, представленный описательно-иллюстративной и интерактивной моделирующей частями, предназначенный для отражения реального мира в рамках изучаемой предметной области и его описания аппаратом учебной дисциплины с целью предъявления готового знания и активного добывания знаний;
- предметно-процедурный, ориентированный на усвоение и закрепление знаний, выработку умений и навыков, оценку их качества посредством взаимодействия с пользователем в рамках интерактивных задач, тренажеров и тестов;
- методический (с блоками преподавателя и учащегося);
- система навигации (навигаторы, справочники, поисковые системы, структурно-логические модели дисциплины, отражающие взаимосвязи ее понятий и законов);
- система управления обучением.

Каждому компоненту ЭСОН соответствуют разные формы организации учебного материала, а им, в свою очередь, различные виды виртуальных учебных объектов. Такая структура изображена на рис. 1.

Виртуальные учебные объекты, входящие в состав ЭСОН, ранжированы на рис. 1 слева направо в порядке возрастания сложности. При этом они естественным образом образуют три блока, связанные с изложением учебного материала (левый блок), закреплением учебного материала и контролем его усвоения (средний блок) и навигацией по программному средству (правый блок). Эти блоки соответствуют трем частям дидактического аппарата любого учебного пособия: *аппарату представления, усвоения и ориентировки*, выделенным в работах [4,6] по аналогии с традиционной учебной книгой.

Интерактивные учебные объекты и управляющая процессом обучения экспертная система основываются на методах математического и компьютерного моделирования. Наибольшие перспективы, по нашему мнению, имеют разработки, основанные не на методах прямого программирования, а на использовании педагогических инструментальных средств. Инструментальность технологии позволяет педагогу организовать среду сообразно особенностям его деятельности и его предметного мира. Образуется *активная компьютерная среда*, то есть среда, способная адекватно интерпретировать и диагностировать действия пользователя; обеспечивать управление моделями, проведение расчетов и наглядное отображение их результатов; реагировать на действия пользователя, обеспечивать обратную связь, управлять процессом обучения.

В системе компьютерной поддержки предметного обучения, построенной на основе активной среды, реализуются:

- деятельностный подход, формирование не только знаний, но и умений и навыков решения задач дисциплины - на основе высокой степени интерактивности;
- наглядность представления реальных объектов (явля-

ний) и абстрактных понятий, визуализация мысли - на основе мультимедийности, модельности описания;

- вариативность представления материала, гибкость системы, открытость для модификаций не только разработчиком, но и пользователем (учителем, учащимся) - на основе модельного и инструментального подхода;
- развитие самостоятельности учащихся, формирование умений создавать новое знание и навыков принимать решения, что является важным шагом в решении задачи «научить учиться» - на основе модельного подхода;
- личностно-ориентированный подход, индивидуализация обучения - на основе модели обучения и модели знаний, формируемых глобальной экспертной системой.

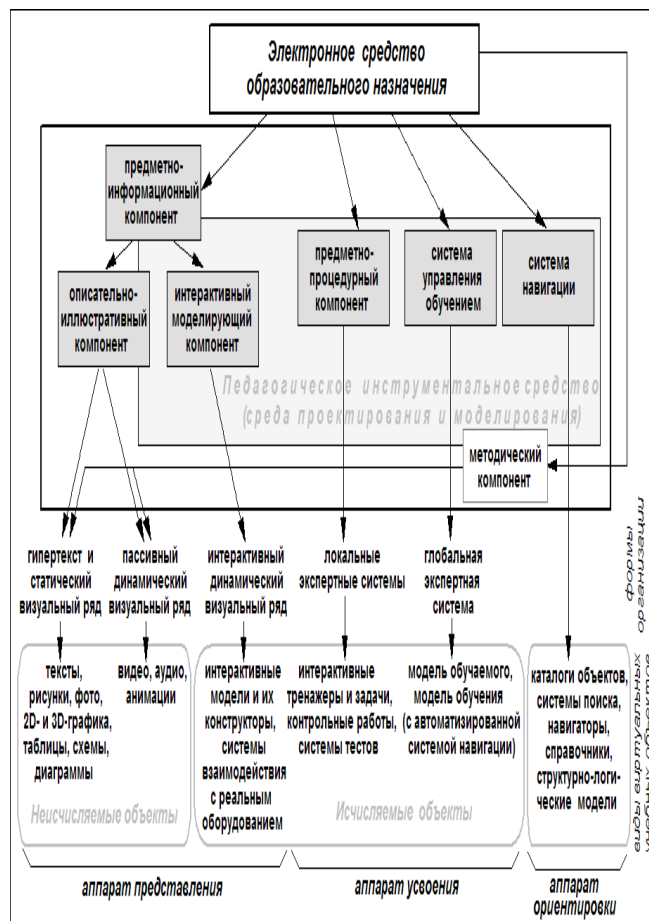


Рис. 1. Структура ЭСОН и виртуальные учебные объекты в его составе

Библиографический список

1. Агеев, В.Н. Электронные издания учебного назначения: концепции, создание, использование: учебное пособие / В.Н. Агеев, Ю.Г. Древис; под ред. Ю.Г. Древиса. - М.: МГУП, 2003.
2. Горбунова, И.Б. Повышение операционности знаний по физике с использованием новых компьютерных технологий: дисс. ... д-ра. пед. наук. - СПб., 1999.
3. Зайнутдинова, Л.Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин): монография. - Астрахань: Изд-во ООО «ЦНТЭП», 1999.
4. Оспенникова, Е.В. Развитие самостоятельности школьников в учении в условиях обновления информационной культуры общества: монография, в 2 ч. - Пермь: ПГПУ, 2003. - Ч. I, Ч. II.
5. Поздняков, С.Н. Моделирование информационной среды как технологическая основа обучения математике: дисс. ... д-ра пед. наук. - М., 1998.
6. Современная учебная книга: подготовка и издание / под ред. С.Г. Антоновой, А.А. Вахрушева. - М.: МГУП, 2004.

Статья поступила в редакцию 4.12.09

УДК 371

*Л.И. Жарикова, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pedagog@uni-altai.ru***ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

Статья посвящена одной из основных задач современной системы непрерывного педагогического образования - поиску новых форм подготовки специалиста и нового содержания образования. В статье рассматривается история возникновения и развития непрерывного образования в России и в других странах.

Ключевые слова: непрерывное образование, концепция непрерывного образования, проблемы непрерывного образования.

XXI век, по мнению многих ученых, призван стать веком непрерывного образования, научных открытий в области антропологии и новых технологий. Еще в XIX веке во всем мире преобладала неграмотность, лишь в 80-х годах в наиболее развитых странах стало вводиться всеобщее начальное образование. В России, которая была в этом отношении не самой последней страной, в 1897 году только каждый пятый ребенок ходил в начальную школу. Что же касается образования в Китае, Индии, Африке и Латинской Америке, то там лишь отдельные люди были образованы. Высшее образование во всем мире было элитарным, его получали единицы.

Наукой уже давно осознана необходимость непрерывного образования. Постоянное пополнение и обновление полученных в юности знаний - один из главных факторов развития личности. Идея непрерывного образования все больше распространяется в современном мире. Проблемы непрерывного образования постоянно находятся в центре внимания ЮНЕСКО, других международных организаций.

В одном из документов ЮНЕСКО содержится следующая оценка положения в мире с непрерывным образованием: «Ускорение прогресса знаний и техники, появление новых областей знаний и новых видов деятельности, все более быстрое развитие структур и профилей специальностей требуют одновременно все более высокого уровня общей начальной подготовки и частого прохождения курсов переподготовки и повышения квалификации, отсюда - важность непрерывного образования, рассматриваемого не только как дополнительная профессиональная подготовка или средство переподготовки, но и как глобальный процесс образования, начинаемый в самом раннем возрасте и продолжающийся в течение всей жизни, - процесс, требующий взаимосвязи между школьной и внешкольной формами в целях удовлетворения многочисленных и разнообразных потребностей и устремлений отдельных лиц, групп и общества в целом. Однако, несмотря на единодушную поддержку этих концепций, приходится констатировать, что на практике непрерывное образование вводится весьма медленно» [1, с. 25], стареют предполагаемые программы, растет разрыв между образованием и трудовой деятельностью.

Идеи непрерывного образования человека встречаются у Платона, Конфуция, Аристотеля и других древних философов. Они представлены в трудах Вольтера, Руссо, Гете. Однако непрерывное образование, как мы его понимаем сегодня, было впервые описано великим чешским педагогом Я.А. Коменским.

Концепция непрерывного образования начала разрабатываться в 20-е годы XX века в Англии. В 1919 году в докладе Британского министерства образования отмечалось, что обучение должно быть доступно всем взрослым людям, а не только избранным, так как оно является составной частью общественной жизни. В дальнейшем проблемы образования взрослых были рассмотрены на конференциях в Кембридже (1929 г.), Эльсиноре (1949 г.), Монреале (1960 г.), Токио (1972 г.), Париже (1975 г.), Рио-де-Жанейро (1992 г.), Париже (1999 г.) и т. д. К концу 60-х годов образование взрослых изучается как отдельная область системы образования. Несколько позднее оно стало рассматриваться как компонент непрерывного образования, соединяющий детское и взрослое образование в единый непрерывный процесс. В 60-70-е годы образование оказалось в центре внимания Римского клуба, который занимается коренными вопросами мирового развития. Осно-

ватель Римского клуба А. Печчеи считал сферу образования одним из решающих средств разрешения противоречий, накопившихся в мире.

Дальнейшее развитие идей непрерывного образования связано с деятельностью ЮНЕСКО, в которой в 60-х годах была начата разработка концепции реорганизации системы образования. В докладе ЮНЕСКО «Учиться, чтобы жить» Э. Фор сформулировал основные принципы непрерывного образования, отразил его роль в жизни общества, показал, что люди, не продолжающие образование, не приносят пользу цивилизованному обществу. К началу 70-х годов разработаны основные положения непрерывного образования, отразившие идею о том, что образование, по существу, должно продолжаться всю жизнь.

Первая половина 80-х годов стала временем поиска новых путей решения общечеловеческих проблем. Необходимость глубокого, целенаправленного изучения многих глобальных проблем, и образования в том числе, в комплексе природных, технических, социокультурных и политических факторов, по мнению большинства современных исследователей во всех странах мира, становится сегодня одной из важнейших задач современной науки. Благодаря приоритетному развитию образования, страны Юго-Восточной Азии в короткие сроки совершили экономический рывок в информационную цивилизацию.

Впервые концепция непрерывного образования была представлена на форуме ЮНЕСКО (1965 г.) крупнейшим теоретиком П. Леонгардом. В его трактовке воплощена гуманистическая идея, которая ставит в центр всех образовательных начал человека, которому следует создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни. По-новому рассматриваются этапы жизни человека, так как устраняется деление жизни на период учебы, труда и отдыха. Понимаемое таким образом образование означает продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важную роль играет интеграция индивидуальных и социальных аспектов человеческой личности и ее деятельности.

В ноябре 1999 года в Париже проходила 30 сессия Генеральной конференции ЮНЕСКО. В документе, подготовленном господином Контиро Мацууро «ЮНЕСКО в XXI веке», отмечен ряд проблем. «Среди них:

1. Задача обеспечения непрерывности образования является в современном мире одной из наиболее актуальных, учитывая многообразие социальных, национальных, культурных, экономических условий, в которых функционирует и развивается система образования.

2. Создание условий для непрерывности образования требует решения целого ряда задач, важнейшими из которых являются обеспечение доступности образования, создание стимулов для каждого человека к продолжению образования на протяжении всей жизни, а также:

- преодоление разрывов и нестыковок между общим средним и профессиональным образованием;
- устранение разрывов и тупиковых линий внутри системы профессионального образования;
- сокращение межрегиональной и внутри региональной дифференциации в условиях и качестве предоставляемых услуг» [2, с. 24].

Основой для дальнейшего развития концепции непрерывного образования послужили исследования Р. Даве, который определил признаки непрерывного образования:

1. Охват образованием всей жизни человека.
2. Понимание образовательной системы как целостной, включающей дошкольное воспитание, основное, последовательное, повторное, параллельное образование, объединяющее и интегрирующее все его уровни и формы.
3. Включение в систему просвещения, помимо учебных заведений и центров доподготовки, формальных, неформальных и внеинституциональных форм образования.
4. Горизонтальная интеграция: дом - соседи - местная социальная сфера - общество - мир труда - средства массовой информации - рекреационные, культурные, религиозные организации и т. д.; между изучаемыми предметами; между различными аспектами развития человека (физическим, моральным, интеллектуальным и т. п.) на отдельных этапах жизни.
5. Вертикальная интеграция: между отдельными этапами образования (дошкольным, школьным, послешкольным); между разными уровнями и предметами внутри отдельных этапов; между разными социальными ролями, реализуемыми человеком на отдельных этапах жизненного пути; между различными качествами развития человека (качествами временного характера, такими, как физическое, моральное, интеллектуальное развитие и т. п.).
6. Универсальность и демократичность образования.
7. Возможность создания альтернативных структур для получения образования.
8. Акцент на самоуправление.
9. Увязка общего и профессионального образования.
10. Акцент на самообразование, самовоспитание, самооценку.
11. Индивидуализация обучения.
12. Учение в условиях разных поколений (в семье, обществе).
13. Расширение кругозора.
14. Интердисциплинарность знаний, их качество, гибкость и разнообразие содержания, средств и методик, времени и места обучения.
15. Динамичный подход к знаниям - способность к ассимиляции новых достижений науки.
16. Совершенствование умений учиться.
17. Стимулирование мотиваций к учебе.
18. Создание соответствующих условий и атмосферы для учебы.
19. Реализация творческого и инновационного подходов.
20. Облегчение перемены социальных ролей в разные периоды жизни.
21. Познание и развитие собственной системы ценностей.
22. Поддержание и улучшение качества индивидуальной и коллективной жизни путем личного, социального и профессионального развития.
23. Развитие воспитывающего и обучающего общества; учиться для того, чтобы «быть» и «становиться» кем-то;
24. Системность принципов для всего образовательного процесса [3, с. 23].

Проблемы непрерывного образования занимают важное место в странах с развитой рыночной экономикой, для которых характерно расширение наукоемких производств. Опыт зарубежных стран показывает, что путем расширения и совершенствования системы непрерывного образования можно значительно смягчить социальную напряженность в обществе, возникающую в связи с появлением безработицы, решить другие социально-экономические задачи.

В каждой стране эти проблемы решаются разными путями, однако, прослеживаются и общие подходы.

Для эффективной деятельности системы непрерывного образования формируется правовая основа, определяющая ответственность государства, предпринимателей и других работодателей за поддержание надлежащего профессионального и квалификационного уровня работников, порядок финансирования этой деятельности, аттестационные требования.

В зарубежных странах принято четкое разделение функ-

ций всех организаций, участвующих в повышении квалификации и переподготовке кадров, осуществляется постепенный переход от образования теоретического, ориентированного на овладение знаниями, к образованию практическому, предполагающему приобретение не только знаний, но и умений, отвечающих современным запросам общества. Используются передовые технологии, усиливается личностная ориентация образования.

В настоящее время ни в одной стране мира не сложилось целостной системы непрерывного образования, но в ряде стран уже созданы предпосылки для ее реализации, а отдельные элементы непрерывного образования, функционирующие в существующих системах образования, свидетельствуют о стремлении к соблюдению его принципов.

Например, в Швеции появляется новая концепция высшего образования, основывающаяся на потребностях экономики - в систему высшей школы включаются все учебные заведения, осуществляющие подготовку и переподготовку специалистов, создаются новые уровни и краткие циклы подготовки, обучение в традиционных вузах делится на определенные этапы. Наряду с этим, все более устойчивой становится тенденция к интеграции учебных заведений, в том числе различных по своему статусу, а также по уровню и направленности подготовки. Учебные планы составляются из отдельных курсов с самостоятельными целями обучения. Эти курсы могут свободно комбинироваться в соответствии с запросами рынка труда. Студентам предлагаются в основном профессионально-направленные курсы. Это грозит некоторой недооценкой теоретических знаний, однако актуализирует практический подход к содержанию обучения.

В Германии с конца 1986 года и по настоящее время действует одобренный бундестагом перспективный план, направленный на сокращение сроков подготовки в вузах, расширение возможностей последилового образования, его дифференциации, дальнейшего развития связей с промышленными предприятиями, частными фирмами и учреждениями. На сегодняшний день в практике высшей школы и переподготовки кадров в Германии сложилось несколько направлений сотрудничества вузов с промышленностью и частными фирмами в деятельности по подготовке специалистов, отвечающих запросам рынка.

Пересмотр концепции высшей школы и переподготовки кадров в Германии предполагает в современных условиях конкретизацию целей и содержания обучения, приближение научного образования к практическим потребностям экономики.

Идея развития системы последилового обучения широко поддерживается в Германии, в настоящее время она включает 343 курса, более половины из них - в университетах и объединенных высших школах. В высших профессиональных учебных заведениях последиловое обучение развито слабо.

Основными путями реализации непрерывного образования в Великобритании является создание новых специальных и использование традиционных учебных заведений, организация различных форм повышения квалификации в промышленных, коммерческих фирмах, компаниях, деятельность в области непрерывного образования профессиональных, научных обществ, ассоциаций, широкое использование средств массовой коммуникации, осуществление различных правительственных программ культурной и профессиональной направленности.

Большое внимание развитию непрерывного образования уделяют университеты. Практически в каждом университете Великобритании имеются учебные заведения или так называемые отделения для обучения вне стен университета. В рамках этих отделений силами профессорско-преподавательского состава университетов проводится повышение квалификации и переподготовка специалистов по новейшим направлениям науки и техники: информационной технологии, маркетингу, робототехнике и др., система повышения квалификации предполагает также проведение периодической (1

раз в 5 лет) переаттестации бывших слушателей с целью подтверждения соответствия их квалификации занимаемой ими должности в аппарате управления.

Важную роль в популяризации непрерывного образования в Великобритании и его реализации играют профессиональные и научные общества и ассоциации. В их рамках происходит широкий обмен информацией, проводятся научные конференции, семинары, симпозиумы. В ряде случаев профессиональные ассоциации и научные общества организуют или способствуют созданию различных курсов повышения квалификации на производстве, в учебных заведениях, в своих собственных учебных центрах. Многие профессиональные общества являются аттестационными органами и их критерии аттестации строятся с учетом требований систематического повышения профессиональных знаний.

Во Франции на становление системы профессиональной подготовки и повышения квалификации повлиял принятый в 1971 году закон «Непрерывное образование и участие предпринимателей». Этот закон основан на соглашении трех заинтересованных сторон - союза промышленников, профсоюзных организаций и государства.

В Японии развитие системы образования тесным образом связано с промышленностью, а всевозможные формы обучения персонала на предприятиях, фирмах и учреждениях являются частью промышленной политики корпораций. Наиболее крупные из них имеют свои собственные центры обучения, где функционируют школы для всех уровней - от рабочих и инженеров до управляющих и руководителей.

В США понятие «непрерывное образование» в основном связывается с понятием «обучающегося общества», которое предоставляет равенство образовательных возможностей и свободу выбора каждому.

В наиболее отчетливом виде для США можно выделить такие основные принципы организации непрерывного образования, как доступность обучения, его вариативность (диверсификация образовательных структур и содержания образования), преемственность содержания и форм обучения, интеграция формального и неформального образования (горизонтальная и вертикальная интеграция).

Результатом анализа непрерывного образования в разных странах может стать вывод о том, что в основном оно преследует практическую значимость образования, ориентированного на современные рыночные условия и ни в одной из стран нет целостной системы непрерывного образования. Основной проблемой образования становится не усвоение огромного и постоянно увеличивающегося объема знаний или хотя бы ориентация в мощном, все возрастающем потоке информации, а проблема прямо противоположная - получение, создание, производство знания в соответствии с возникающими потребностями.

Таким образом, под непрерывным образованием в настоящее время понимается процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и негосударственных (частных) образовательных учреждений и соответствующий потребностям личности и общества.

Проблемы непрерывного образования рассматривались и в отечественной науке. Обсуждению различных сторон данной проблемы была посвящена всесоюзная конференция «Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и научно-технической революции», состоявшаяся в феврале 1978 года в Москве. Рассмотрение вопросов непрерывного образования было продолжено на Всесоюзном симпозиуме «Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования» (Москва, 1979 г.), на Всесоюзной конференции «Проблемы организации непрерывного образования руководящих работников и специалистов народного хозяйства» (Москва, 1981 г.). Методические, организационные, психологические, педагогические проблемы непрерывного образования рассмотрены на конференциях, совещаниях, симпозиумах в Челябинске (1987, 1988, 1989 гг.), Ново-

сибирске (1987 г.), Москве (1989 г.), Одессе (1989 г.), Курске (1990 г.), Красноярске (1990 г.), Барнауле (2000 г., 2002 г., 2003 г.) и т. д.

Сейчас стало совершенно очевидным, что без опережающего развития нового субъекта труда, подготовка которого будет осуществляться в сфере образования, невозможно ни успешное создание новых и новейших материалов и технологий, ни переход к цивилизованному рынку.

Достижениям системы образования в Советском Союзе в течение многих лет уделялось главное место. Это неоспоримый факт. Можно гордиться тем, что Россия из полуграмотной страны превратилась в страну всеобщего среднего образования. Но при этом современные данные сравнивались с показателями России же 1913 года. Сравнения с аналогичными данными зарубежных стран не было. Это объясняется рядом общеизвестных причин: «холодная война», «железный занавес» и др. Следствием стало то, что мы не смогли своевременно обеспечить переход всей системы образования на качественно более высокий ступень. Образование продолжало функционировать на достигнутом к 60-м годам уровне. В этот период наша страна совершила широкий прорыв в космос и удивила весь мир качеством своих специалистов. Это время можно назвать «серебряным веком образования в России». Но после такого триумфа эта сфера практически перестала развиваться. М.Н. Руткевич и Л.Я. Рубина в своей книге «Общественные потребности, система образования, молодежь» пишут: «... Развитие системы образования должно опережать развитие общества, чтобы молодое поколение было подготовлено к решению не только сегодняшних, но и завтрашних задач» [4, с. 142].

Однако в развитии сферы народного образования на протяжении четверти века преобладала, как и в народном хозяйстве, погоня за количественными показателями, за «валом», что с неизбежностью вело к ухудшению качества образования. Общее число учащихся возросло с 1960 по 1985 год с 52, 7 млн. до 108, 6 млн., то есть более чем в два раза. В высших учебных заведениях численность студентов возросла более чем вдвое - с 2,4 млн. до 5,1 млн. человек, учащихся средних специальных учебных заведений - с 3,3 млн. до 4,5 млн. человек. «Валовые» показатели должны были внушать оптимизм. Но при таком колоссальном количественном росте удельный вес затрат на образование в национальном доходе снизился с 10 % в 1950 до 7 % в 1988 году. В странах Запада и Японии наблюдалась обратная картина. Так, в США этот процент возрос с 4 % до 12 % за то же самое время. В 1997 г. в России было 573 государственных вузов и свыше 240 - коммерческих.

Высокий уровень подготовки, которым обеспечивала выпускника наша средняя школа, особенно по математике, физике, родному языку, стал неуклонно снижаться.

Аналогичные изменения произошли в сфере высшего образования. Организация десятков новых вузов, не подкрепленная созданием материальной базы и кадрового потенциала, соединенная с ухудшением исходного материала - выпускников школы, с неизбежностью привела к снижению уровня знаний выпускников и девальвации вузовского диплома.

Эти процессы можно объяснить той административно-стью, которая довлела над страной в целом и системой образования, в частности. Переход на новый уровень был очень сложен и проблематичен. Стали необходимыми новые пути и методы, совершенно новый подход к системе образования как социальному институту. Вершиной этого здания является на современном этапе экономика. Еще в 20-е годы академик С.Г. Струмилин доказал: чтобы система образования превратилась в активный фактор экономики и наряду с реконструкцией производства давала самый большой эффект на вложенный рубль, затраты должны быть на уровне 8-8,5 % от валового национального продукта. Сейчас эта цифра составляет 3,4 % (данные за 2000 год). Фактически положение современной системы образования ухудшилось, несмотря на то, что увеличение расходов на образование - одна из насущных задач.

В своей статье «Хозяйственное значение народного образования» С. Г. Струмилин выявил и описал следующие закономерности:

- Высококвалифицированный рабочий в течение своей

трудоустройству полностью возмещает затраты государства на его образование;

- Каждый год дополнительного обучения повышает доход рабочего больше, чем производственный стаж;
- Прибавочный продукт возрастает вместе с квалификацией рабочего;
- Квалифицированный рабочий дает в бюджет страны в два раза больше чем неквалифицированный;
- Выгоды от повышения продуктивности труда превышают затраты государства на школьное обучение в 27,6 раза;
- Затраты государства окупаются в первые 1,5 года, а в течение последующей трудовой деятельности человека оно получает ежегодный доход без каких-либо затрат и др.

Россия - пока одна из самых образованных стран мира, что подтверждается данными о коэффициенте грамотности взрослого населения [5, с. 83], долей работников, имеющих высшее и среднее специальное образование, числом студентов на 10000 человек населения и другими показателями. Из этого следует исходить, анализируя современное состояние дел, обращаясь к поиску путей реформирования системы образования.

Для большинства молодежи образование выступает как особая ценность, большая, чем материальные блага. Сложившаяся за 20 лет устойчивая ситуация, когда на одно место в вуз претендует, как правило, два абитуриента, сохраняется и сейчас. Вместе с тем, высшая школа России все больше заходит в полосу кризиса.

Несомненно следующее: последовательное решение проблем образования молодежи вместе с созданием социальных условий для ее развития может стать надежным стабилизирующим фактором в обществе, послужить ускорению общественного развития в России. Как показывает мировой опыт, состояние образования молодежи имеет решающее значение для модернизации общества. Понимание этого должно не только декларироваться, но и подкрепляться конкретными действиями.

В настоящее время в сфере образования идет поиск альтернативных форм обучения и воспитания. Возникла необходимость обновления традиционной школы и перехода к новым формам и методам обучения.

Один из путей решения этой задачи - введение новой структуры подготовки и переподготовки педагогических кадров, повышение методологической и методической культуры всех педагогических работников.

Непрерывное образование каждого человека обусловлено ростом интенсификации труда, ускорением научно-технического прогресса, мобильностью личности, способностью ее к постоянному творческому росту, усовершенствованию своих знаний и умений. Это позволяет рассматривать непрерывное образование как социальное явление, без которого невозможно осмысление самой сущности образования, тех диалектических процессов, которые определяют его поступательное движение.

В современной науке существует несколько вариантов периодизации развития концепции непрерывного образования. В.Г. Осипов выделяет констатационную, феноменологическую, методологическую, стадию «теоретической экспансии и конкретизации» и стадию практического приложения [6, с. 33-79].

Начальный этап развития непрерывного образования - констатационная стадия. На этой стадии для общества харак-

терно сознание того, что образование взрослого населения нуждается в специальном изучении. Разрабатываются цели, задачи, функции и принципы непрерывного образования. Феноменологическая стадия отличается попытками изучить сущность непрерывного образования. Происходит осмысление его практической значимости, и определяются пути дальнейших исследований в этой области. На методологической стадии осуществляется разработка теоретико-методологических проблем непрерывного образования, исследуется вся совокупность экономических, политических и организационно-педагогических аспектов, которые являются основой для функционирования непрерывного образования. Эта стадия завершается разработкой различных моделей непрерывного образования. Следующая стадия «теоретической экспансии и конкретизации» отличается тем, что на базе различных моделей непрерывного образования вырабатывается рациональная стратегия его практической реализации. Наконец, стадия практического приложения характеризуется внедрением концепции непрерывного образования в практическую деятельность учебно-воспитательных учреждений [6, с. 34].

Обобщив различные подходы к определению понятия «непрерывное образование», А.Н. Орлов сформулировал новое определение, которое, по нашему мнению, наиболее полно отражает его сущность: «Непрерывное образование - это целенаправленный процесс, объединяющий и гармонизирующий образовательные воздействия на всестороннее развитие членов общества в течение всей жизни в системе государственных и общественных учреждений, обеспечивающий их общекультурную и профессиональную подготовку, исходя из общественных и личных потребностей и запросов» [7, с. 27].

Исходя из этого определения, следует отметить, что современная система образования в нашей стране не соответствует обозначенным критериям и требованиям.

Прежде всего, переход к непрерывному образованию означает существенный пересмотр действующих программ общего и профессионального (включая среднее специальное и высшее) образования. Такой пересмотр призван обеспечить большую, чем до сих пор, маневренность, подвижность каждого работника, его подготовленность к быстрой смене привычных технологий и форм организации производства. Наличие разнообразных форм «послебазового» образования позволит не только овладевать новыми профессиями и специальностями (в большей мере это делается уже сегодня), но и «выравнивать» качество самой базовой подготовки (общеобразовательной и профессиональной) до уровня, требуемого развитием производства, появлением научно-технических новшеств, ростом общественного самоуправления в трудовых коллективах, укреплением их экономической самостоятельности. Тем самым можно в значительной степени преодолеть фактическое неравенство знаний, связанное с особенностями конкретных учебных заведений, различиями между городом и деревней, спецификой регионов страны и т. д.

Таким образом, под непрерывностью образования мы понимаем процесс удовлетворения общественных и личных потребностей в общей и профессиональной подготовке всех членов общества путем предоставления им возможности получить необходимые знания и навыки на всех ступенях образования, организационно связанных между собой едиными требованиями к организационному и методическому обеспечению учебного процесса и к аттестации уровня подготовки.

Библиографический список

1. ЮНЕСКО и образование в мире. - М., 1985.
2. Алтайский университетский школьно-педагогический округ. Этапы становления: Тематический сборник / под ред. В.М. Лопаткина. - Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002.
3. Григорьев, Н.Ф. Университет как системообразующий элемент региональной системы непрерывного образования: дисс. ... канд. пед. наук. - Казань, 1999.
4. Руткевич, М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. - М.: Молодая гвардия, 1988.
5. Паначин, Ф.Г. Педагогическое образование в СССР. Важнейшие этапы истории и современное состояние. - М.: Педагогика, 1975.
6. Осипов, В.Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования. - Ереван: Луйс, 1989.

7. Орлов, А.Н. Управление подготовкой учительских кадров в процессе непрерывного образования: проблемы и перспективы. - М.: Изд-во МГПУ, 1991.

Статья поступила в редакцию 6. 12.09

УДК 372.3/4(075.8)

М.В. Урбанская, аспирант СПбАППО, г. Санкт-Петербург, E-mail: margo-urban@yandex.ru

ПРОСТРАНСТВЕННО-СРЕДОВАЯ МОДЕЛЬ ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Необходимость выравнивания стартовых возможностей детей из разных социальных групп и слоев населения свидетельствует о целесообразности создания условий для массового образования детей старшего дошкольного возраста. Предшкольное образование направлено на формирование успешности ребенка, развитие его индивидуальных способностей.

Ключевые слова: предшкольное образование, пространственно-средовая модель, развитие индивидуальных способностей, формирование успешности ребенка.

Моделирование воспитательно-образовательного процесса предполагает построение системы, функционирующей аналогично исследуемому процессу. Наличие отношения частного подобия позволяет использовать модель в качестве заместителя или представителя изучаемой системы. Создание упрощенной модели системы - действенное средство проверки истинности полноты теоретических представлений [1, с. 19].

При разработке нашей модели мы исходили из вывода Л.С. Выготского о «трехсторонне активном» воспитательном процессе: «активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда» [2, с. 89]. Если рассматривать процессуальный аспект с позиции личностной ориентации, то он будет заключаться в изменении мотивации усвоения содержания образования и применения знаний, т.е. самоутверждении ребенка через использование этих знаний в практике. В этом случае реконструкция процессуально-методической стороны обучения требует разрешения фундаментальных вопросов о том, через какие ситуации познания и жизнедеятельности необходимо провести дошкольника, чтобы он овладел соответствующим личностным опытом, какова технология создания таких ситуаций.

Именно такой подход мы избрали в реализации нашей модели на практике. При таком подходе в содержание предшкольного образования не включаются элементы начального школьного образования: нет обучения буквам и чтению, цифрам и арифметике, есть богатый выбор игровых ситуаций и видов деятельности, имитирующих жизнедеятельность человека во всех ее проявлениях. При этом используются как внутренние резервы единого образовательного пространства ДОУ, так и большие возможности социокультурной среды, в которой находится детское образовательное учреждение: природные и культурные объекты города, учреждения дополнительного образования, культуры и спорта.

Обратимся к принципу общей и социальной психологии «внутреннее через внешнее», согласно которому внутреннее развитие детерминировано внешней социально богатой, культуротворческой средой. Такой внешней средой в узком смысле слова является образовательная среда ДОУ, в широком - вся окружающая действительность. «...Окружающая человека среда, какой бы она ни была - естественная или искусственная, биологическая, социальная или культурная, внешняя или внутренняя, всегда, «со времен Адама и Евы» присутствует в нашей жизнедеятельности и участвует в нашем становлении. Следовательно, она непременно участвует в образовательном процессе как его неперемнная составная часть...» [3, с. 142] и определяет мотивацию к учению как опыту социального собственного роста и преодоления возрастающих трудностей. В результате раскрывается биохимическая, психическая, интеллектуальная, духовная, социальная индивидуальность ребенка и развивается каждая из трех компонентов жизнедеятельности: получение информации, жизнедеятельность и творчество. ДОУ - открытая система, при гармоничном сочетании внешней и внутренней среды формируется образовательное пространство дошкольного заведения.

Уже изначально каждый ребенок приходит в ДОУ со

своим личностным опытом, ведь по-разному проходит детство. «Любая судьба уникальна, у каждого ребенка свой внутренний мир, опосредованный его историческим временем, ближайшим окружением, случайными событиями» [4, с. 55].

И этот опыт нарастает, видоизменяется, преобразуется в процессе жизнедеятельности во взаимодействии с окружающей средой. Педагогически целесообразны как специально организованное образовательное пространство ДОУ, так и окружающая ДОУ социокультурная среда - это постоянно расширяющаяся сфера жизнедеятельности растущего человека, включающая в себя все больше богатство опосредованных и непосредственных связей человека с миром культуры и природы. Исторический опыт, передовая практика и выполненные в последние годы исследования показывают, что учебно-познавательная деятельность оказывается эффективной, когда органически сочетается с другими - общением, игрой, экономической и технической практикой [5, с. 62].

На рисунке 1 представлена пространственно-средовая модель предшкольной подготовки. В нашей пространственно-средовой модели предшкольного образования средовое влияние, обеспеченное единым образовательным пространством, является естественным фактором педагогического воздействия, решающим фактором становления личности ребенка и подготовки его к школе.

Каждая структурная часть предметно-пространственной среды несет свою смысловую нагрузку и специфические функции для адаптации и социализации дошкольника. Обустраивая предметно-пространственную среду крайне необходимо ориентироваться на субъект, для которого эта среда создается, учитывать его личностно-психологические, физиологические, антропометрические, возрастные, соматические и другие качества.

Предметно-пространственное окружение дошкольника: помещение ДОУ, гардероб, коридоры, туалеты, лестницы, игровые комнаты, кабинеты для занятий, столовая, актовый и спортивный зал - их обустройство по принципу гигиены, эстетики и этики, а также обустройство двора - оказывают психологическое влияние на его состояние, а, следовательно, на активность и продуктивность деятельности, успешность физического, социального и духовного развития. Мы бы расширили этот круг пространственного окружения одеждой членов педагогического коллектива, этикой и гигиеной питания, нормами поведения, принятыми в ДОУ. Однако предметно-пространственное окружение становится фактором воспитания дошкольника лишь в том случае, когда оно «человечено», когда за предметами видятся отношения, когда за вещами угадываются ценности, когда материальные средства выступают для всех жителей ДОУ как условие наилучшего душевного состояния и комфортности каждого члена коллектива. Тогда предметный мир ДОУ становится фактором духовного развития дошкольника.

Оформление предметно-пространственной среды ДОУ должно обеспечить нормальное физическое и психическое здоровье ребенка, для чего необходимо учитывать требования эргономики, возрастной цветопсихологии и, конечно, эстетические требования. Правильно организованная среда помогает

ребенку сформироваться как личности и, в последствии, как индивидуальности.

Задачей предметно-пространственной среды является способствование развитию новообразований у детей и благоприятному выходу из кризиса. И если основой комфортного развития ребенка от рождения до года является имидж взрослого (родителя или его заместителя) как посредника между младенцем и миром вещей, то в 1 - 3 года ребенку необходимо создать развивающую предметно-пространственную среду, наполненную игрушками, предметами (не травмоопасными, не ядовитыми, эстетичными и т.п.), обеспечить возможность освоения ходьбы.

Сюжетно-ролевые игры дошкольников помогают в будущем адаптироваться в мире взрослых, поэтому необходимо построить предметно-пространственную среду для ребенка этого возраста таким образом, чтобы он мог освоить как можно больше ролей: родителя, учителя, врача, водителя, парикмахера, научиться быть клиентом, пассажиром, учеником и т.п. Способность увидеть в элементах предметно-пространственной среды что-то новое, ранее неизвестное стимулирует эвристическая функция дизайна. Особенно важно, при оформлении дошкольных и учебных заведений использовать такие элементы предметно-пространственной среды, которые способствовали бы развитию воображения детей (абстрактные игрушки, нетрадиционные подходы к оформлению интерьеров и т. д.).

Говоря об оформлении основных помещений учебного заведения, подчеркнем, что интерьер всегда должен отвечать функциональному назначению, обеспечивать благоприятную психологическую среду, вызывать эстетическое чувство и удовлетворять информационную потребность. Известный французский цветопсихолог Л. Мужо писал: «Мы восхищаемся искусством садоводов, но почти всегда забываем великого волшебника - солнце. И действительно, без солнца нет света, а без света - цвета» [6]. Не просто окна, а большие окна. Недостаточное солнечное освещение дополняется флуоресцентными трубками, которые, однако, сами по себе в учебном заведении не годятся: они ярко светят, но «казарменно», не позволяют уснуть, но утомляют. Сейчас вместо них стали использовать натриевые лампы накаливания высокого давления, дающие более теплый и более мягкий свет. Если использовать традиционные лампы накаливания, то не надо экономить на мощности, и достаточно яркий желтовато-оранжевый свет является вполне уютным, способствуют хорошему настроению и творческому мышлению. Но они не терпят вмешательства естественного света.

Крайне необходимо педагогу, работая над созданием интерьера помещения для занятий, учитывать специфику предмета не только с позиции его содержания, но и с позиции необходимого психологического настроения на усвоение знаний именно этого рода. Предметы гуманитарного цикла требуют максимального раскрепощения, атмосфера предметно-пространственной среды должна способствовать снятию зажимов и комплексов, помогать учащимся высказывать свою точку зрения, чувствовать себя уверенно и спокойно. Изучение точных дисциплин требуют максимального сосредоточения. Некоторые предметы в основном задействуют сенсомоторный аппарат (трудовое обучение, рисование и т.п.), создавая интерьер таких кабинетов педагогу необходимо владеть полными знаниями из области эргономики по организации рабочего места.

Кроме специфики изучаемого предмета при оформлении интерьеров помещений в ДОУ нужно учитывать географический дизайн, тепловой и световой климат помещения, возрастные особенности восприятия детей и личностно-психологические особенности педагога, работающего в этом помещении. Практически все эти проблемы полностью или частично можно решить при помощи цветового оформления помещения. Для этого необходимо знать основы цветопсихологии, прежде всего то, как цвет воспринимается человеком. Г. Фрилинг и К. Ауэр [7] разработали классификацию цветов по психологическому воздействию на человека.

Деятельность ребенка осуществляется в условиях определенного *предметного пространства*. Предметный мир детства - это не только игровая среда, но шире - среда развития всех специфически детских видов деятельности. Ни один из них не может полноценно развиваться на чисто вербальном уровне, вне предметной среды. Деятельность осуществима только при условии, что у ребенка есть соответствующие объекты и средства, сформированы необходимые способы действия.

В старшем дошкольном возрасте мышление дошкольника, приобретая некоторые черты обобщенности, остается *образным* и опирается на реальные *действия с предметами* и их заместителями. Высшие формы образного мышления, формирующиеся в старшем дошкольном возрасте, являются итогом умственного развития дошкольника, который подводит его к порогу логики [8, 9].



Рис. 1. Фрагмент пространственно-средовой модели дошкольной подготовки

Событийно-деятельностное пространство - это совокупность событий и ответных реакций на них, попадающих в поле восприятия ребенка, служащих предметом оценки, поводом к раздумью и основанием для жизненных выводов. Деятельность - непосредственный путь освоения, усвоения и присвоения мира субъектом, который вступает во взаимодействие с окружающей его средой: материальной или социальной. Деятельность должна быть максимально разнообразной, чтобы протекало широкое освоение действительности, и развивались самые разнообразные умения и навыки, столь важные для жизни дошкольника [10, с. 176].

Созидательность, мотивированность, рефлексия - обязательные условия включения деятельности в личностный опыт жизнедеятельности школьника. Именно в событийно-деятельностной среде на практике осуществляется богатство связей человека с миром природы и культуры, социализация ребенка. Согласно Выготскому: «Личный опыт воспитанника делается основной базой педагогической работы ... В

воспитательном процессе личный опыт ученика представляет из себя все. Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам... В основе воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика». [2, с. 82]. Педагог может целенаправленно воспитывать детей лишь при постоянном сотрудничестве с ними, с их средой, с их желаниями и готовностью действовать самим.

Педагогическое воздействие на событийно-деятельностное пространство дошкольника заключается не в том, что ему закрывают глаза и не позволяют воспринимать и реагировать на негативные или преждевременные для него события, а в том, что осуществляется педагогическая интерпретация происходящего, и благодаря ей ребенок видит картину ценностных отношений. Лишенное педагогической интерпретации событие, даже самое необычное, увы, не становится фактором его личностного развития. Необходимо заставить ребенка стать участником случившегося: выразить свое отношение, сопереживать. Приобщенность дошкольника к происходящему - главное условие педагогического воздействия на событийно-деятельностное пространство.

Информационное пространство, пожалуй, самая насыщенная часть средового влияния. Учебные занятия существенно расширяют познавательное пространство дошкольника до границ земного шара, космоса, прошлого, настоящего и будущего. Технические средства обучения вводят в информационное пространство ребенка наглядно и живо то, чего никак не могло бы оказаться в поле восприятия дошкольника: северные льды, жаркие пустыни, Вселенная, первобытный человек и проекты завтрашнего дня, - мир наполняется смыслом и сопровождается пониманием его закономерностей. Научно-технический прогресс, средства массовой информации, глобальная компьютеризация, возможности Интернета, - все это неотъемлемая часть жизни современного дошкольника.

В информационном пространстве наблюдается своеобразный бытийный «круговорот» информации. Став личностно-значимой, информация изменяет способ бытия в соответствии с полученным знанием, управляет действиями взрослеющего человека и определяет готовность к получению новой информации. Таким образом, «человек не только находится в определенном отношении к миру и определяется им, но и относится к миру и сам определяет это свое отношение, в чем и заключается сознательное самоопределение человека» (Рубинштейн С.Л. [11, с. 83]).

Чтобы информационное пространство выполняло функции фактора развития личности, необходимо, чтобы восприятие информации требовало интеллектуального и духовного усилия. Знания об информации, ее свойствах и законах являются основой информационной культуры человека - нового понятия, подразумевающего умение выражать мысли в словесной и графической формах, умение получать и систематизировать информацию, переосмысливать, перерабатывать и передавать ее другим в различных формах. Это тем более важно, так как объемы информации, с которыми приходится сталкиваться ребенку в его деятельности, стремительно нарастают. Информатизация общества, развертывающаяся все более ускоряющимися темпами и опирающаяся, с одной стороны - на непрерывное совершенствование технических средств работы с информацией, а с другой - на изменение условий интеллектуальной деятельности людей, требует существенной перестройки системы образования. Овладение навыками работы на компьютере стало непременным атрибутом многих профессий.

Интеллектуальное пространство. В последние годы наметилась тенденция к выделению разных типов инновационных дошкольных образовательных учреждений, где дошкольнику должно обеспечиваться всестороннее развитие. Мы

полагаем, что современное ДООУ должно иметь концепцию развития, определяющую содержание, структуру образования с учетом не только предметных областей знаний, но и их функций в интеллектуальном развитии дошкольника в целом, ценностном и возрастном аспекте. Это может служить основой для разработки дифференцированных (индивидуальных) программ не только с учетом их объективной трудности, но и различий в типе мышления.

Субъектная активность дошкольника (ее направленность, характер проявления) задается способом организации познавательной деятельности как бы «извне». Основным источником становления и развития познавательной активности является не сам ребенок, а организованное обучение. За дошкольников закрепляется роль познающего мир, но в специально организованных для этого условиях. Чем лучше обучающие условия, тем оптимальнее развивается ребенка. Признавая за дошкольником право быть субъектом познания, авторы этой концепции реализацию этого права по сути дела переносят на организаторов обучения, которые определяют все формы познавательной активности.

Пространство успеха - решающий фактор духовного становления личности. Ситуация успеха - это субъективное переживание человеком личностных достижений. Свободно проявлять себя может лишь личность, уверенная в своих способностях, а для этого ей надо пережить успех собственной деятельности. Только успешная деятельность, вызывая удовлетворение, служит основой для формирования положительного отношения к трудовой, познавательной, художественной, спортивной и т.д. деятельности. Ситуация успеха порождает психологическое условие принятия деятельности и своего «Я» в деятельности как ее субъекта, закладывает основы для духовной потребности в успешной деятельности и потребности в повторном переживании успеха.

Поиски технологии создания успеха привели к ряду некоторых очень простых педагогических правил: поддерживать доброжелательное отношение к ребенку в течение его деятельности; авансировать, т.е. предварительно огласить достоинства ребенка, которые позволят ему достигнуть успеха; подчеркнуть персональные качества личности; задать высокий уровень мотивации, снять страх перед предстоящей работой; выразить свою уверенность, что успех станет обязательным исходом задуманного; по окончании положительно оценить отдельные стороны исполнения, охарактеризовать их особенность. Задача педагогов ДООУ организовать места демонстрации успеха детей.

Учат и воспитывают не только образовательное учреждение: они есть часть образовательной среды, куда входит семья, общение со сверстниками, радио и телевидение, круг чтения и многое другое.

На этапе констатирующего эксперимента были отобраны одинаковые по уровню старшие группы детских садов, которые в дальнейшем были разделены на контрольные и экспериментальные. В контрольной группе тестировались старшие дошкольники детских садов Санкт-Петербурга. Экспериментальную группу составили дети экспериментальной группы детского сада. На формирующем этапе эксперимента мы проверяли эффективность внедрения в педагогическую практику предложенной нами пространственно-средовой модели дошкольного образования.

Приведем результаты по одному из критериев, который мы использовали в педагогическом эксперименте - эмоциональный статус личности. Данный критерий отслеживался с использованием методики «Эмоционально-волевая сфера» (Модификация цветового теста Люшера-Дорофеевой) и методики «Ориентационный тест школьной зрелости Керна-Йнраска» [12; 13].

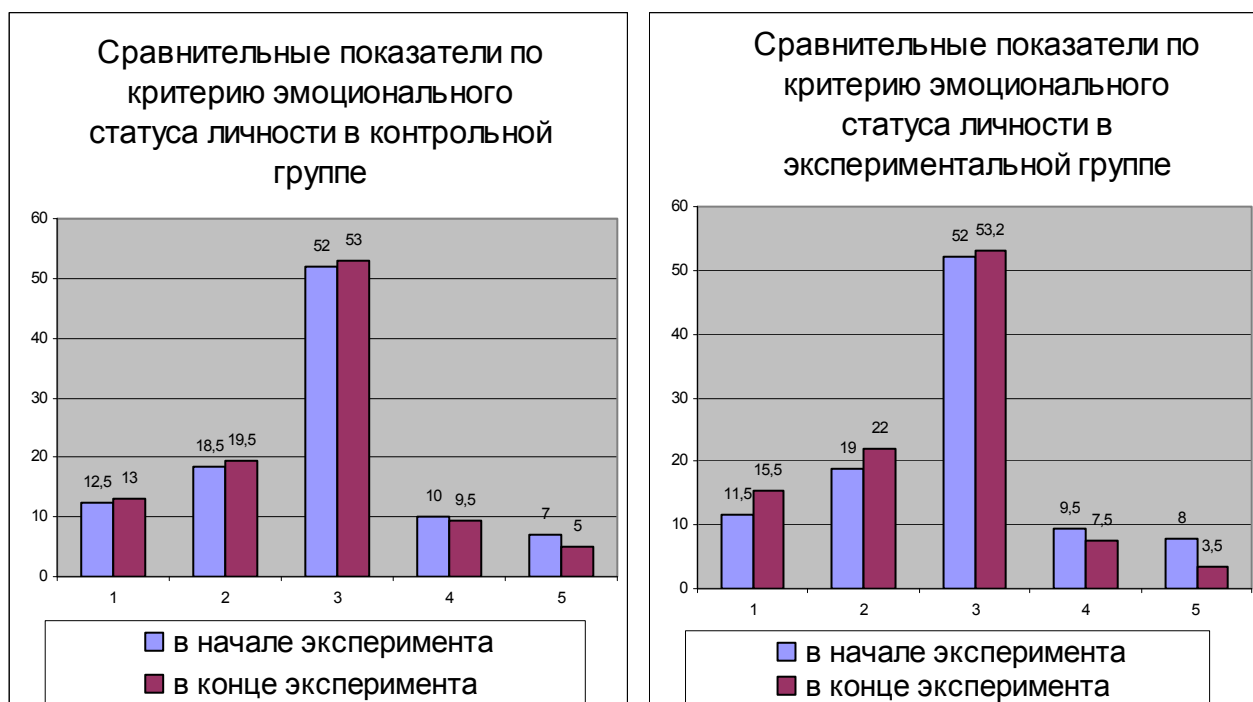


Рис. 1. Сравнение показателей по критерию эмоционального статуса личности. 1 - высший балл, 5 - низший балл.

Данные эксперимента убедительно показывают, что дошкольники экспериментальной группы значительно повысили свой уровень по данному показателю.

Исследование показало недостаточное внимание со стороны педагогической науки к проблемам дошкольного об-

разования, со стороны педагогической практики - недостаток идей, средств, методических приемов, активно разрабатываемых и реализуемых в ДОУ. И почти полное игнорирование богатых возможностей пространственно-средового воздействия на дошкольника.

Библиографический список

1. Арнаутов, В.В. Опыт инновационно-моделирующей деятельности по проектированию образовательных процессов // Педагогика. - 1998. - № 1.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991.
3. Макареня, А.А. Трехмерное пространство проживания сообщества и малая образовательная среда воспитания индивида // Избранные труды. - Тюмень: ТОГИРРО, 2000. - Т. 3.
4. Бим-Бад, Б.М. Щит и оборона детства. - М.: Изд-во Российского открытого университета, 1995.
5. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. - М.: Логос, 1999.
6. Черепанова, В.Н. Педагогическая имиджология. - Тюмень: ТОГИРРО, 1998.
7. Фрилинг, Г. Человек - Цвет - Пространство / Г. Фрилинг, К. Ауэр. - М., 1973.
8. Венгер, Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л.А. Венгера. - М., 1986.
9. Подъяков, Н.Н. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Н.Н. Подъякова. Ф.А. Сохнина. - М., 1988.
10. Макареня, А.А. Педагогическая антропология. Теоретические основы / А.А. Макареня, С.В. Кривых. - Новокузнецк: ИПК, 2000. - Ч. 1.
11. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир. - М.: Наука, 1997.
12. Поливанова К.Н. Шестилетки: диагностика готовности к школе. - М.: Эксмо, 2009.
13. Павлова Т.Л. Диагностика готовности ребенка к школе. - М.: Сфера, 2007.

Статья поступила в редакцию 26. 11.09

УДК 37.035; 376.6

С.В. Лактионова, канд. пед. наук, докторант ИПК СПО; **Г.Н. Ольховикова**, аспирант ИПК СПО, г. Санкт-Петербург, E-mail: k182@km.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ-СИРОТ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются результаты исследования развития социальной сети учащихся-сирот. Представляется авторский подход к реализации социального партнерства с целью формирования социального поведения учащихся-сирот учреждений профессионального образования.

Ключевые слова: социальная сеть, социальное поведение учащихся-сирот, социальное партнерство.

Социальная среда представляет собой системокомплекс общечеловеческих и этнических ценностей, традиций, норм и правил поведения, регулирующих жизнедеятельность людей, определяющих рамки их социальной активности. Она, с одной стороны, является источником многих трудностей, связанных с процессом личностного развития индивида и процессом его социализации, с другой - определяет функции, содержание и способы оказания ему помощи со стороны сопровождающего,

с третьей - предоставляет культурные ресурсы для проектирования и реализации выбранного пути; с четвертой - оценивает происходящее с позиции объективных, исторически сложившихся критериев и показателей.

У ребенка, молодого человека, да и у взрослого часто возникает много трудностей, проблем, которые связаны с отношениями с людьми, социальными институтами, с учебным заведением и т.д. Эти проблемы, несомненно, требуют того,

чтобы человек сам их решал, но при этом нужна поддержка, сопровождение в решении этих проблем. Поэтому одной из важнейших задач является именно социально-педагогическая поддержка и патронатное воспитание, которые помогают воспитаннику решить проблемы регулирования своих отношений с окружающей социальной средой.

Выходя во взрослую жизнь, бывшие воспитанники испытывают объективные трудности в адаптации и установлении социальных контактов. *Уровень развития социального поведения выпускника* - это фактор, определяющий успешность его адаптации в социальной среде и позволяющий успешно реализовать внутренние потенции личности или не позволяющий сделать это, считает В.И. Каверина [1].

Причем особенно важна социально-педагогическая поддержка именно в подростковом и юношеском возрасте, поскольку в этом периоде жизни закладывается основа успешной социальной адаптации в дальнейшем. При этом под *социальным поведением* понимается организованная реальная активность индивида в качестве социального субъекта в системе отношений с другими социальными субъектами. Именно в юношеском возрасте происходит развитие всех систем, обеспечивающих социальную адаптацию человека на взрослом уровне, увеличивается когнитивная сложность восприятия межличностных взаимодействий, более точно учитывается социальный контекст коммуникации и ролевая диспозиция [2].

В постинтернатный период происходит резкая смена условий жизнедеятельности, появляется свобода выбора в отношении друзей, изменяются среда, социальное окружение и круг общения, появляются другие смыслы, приоритеты в жизни, то есть начинает развиваться *социальная сеть*. По мнению О.Ю. Казминой [3], под социальной сетью подразумеваются те связи, которые устанавливаются с ближайшим окружением - с теми, с кем человек наиболее близок и от кого он получает эмоциональную, интеллектуальную, физическую и другую отдачу.

Круг его общения, значимые для него люди, кто из его окружения оказывает ему эмоциональную, финансовую поддержку, кто является эталоном поведения, чьи взгляды на жизнь ему близки и т.п. При этом следует отметить, что просто из разговоров при встречах с выпускником социальный педагог не сможет получить эту информацию. На основании изучения социальной сети выпускника можно оценивать процесс его адаптации. Сопоставление характеристик социальной сети, выявленных через определенные промежутки времени, позволит узнать, как выпускник приспосабливается к самостоятельной жизни. С этой точки зрения важно получить первую сеть перед выпуском из образовательного учреждения, которая и будет своеобразной "точкой отсчета" его взаимодействия с социальным окружением.

Хочется еще раз обратить внимание на важность работы в образовательном учреждении по включению в социальную сеть воспитанника людей, с которыми он сможет общаться в самостоятельной жизни и которые могут стать для него значимыми. Даже предварительное знакомство с будущими соседями по коммунальной квартире или предварительные беседы социального педагога с ними помогут сформировать новую социальную связь и уменьшить количество возможных конфликтов.

Подчеркивается важное значение социальной сети, вбирающей в себя как оценочно-эмоциональную сторону межличностных отношений, так и формальные, структурные стороны связей между людьми. Социальные сети выполняют функцию поддержки, поэтому они соответствуют базисным потребностям человека. Благодаря сети у человека есть с кем поговорить, от кого получить знаки любви и привязанности, к кому эмоционально привязаться самому и т.д. Иначе говоря, сеть предоставляет "чувство принадлежности". Участие в таких социальных группах повышает самооценку, уверенность в себе и чувство собственной ценности, что повышает адаптивные психологические возможности. Каждый человек имеет личностную социальную сеть, те или другие части и аспекты

которой становятся важными в разные периоды жизни и могут использоваться для достижения различных целей.

Сеть может опираться на такие группы как семья, друзья, соседи, сокурсники, члены клубов по интересам и т.д. Социальная сеть начинает формироваться в период отрочества, когда происходит интенсивная социализация подростков, усвоение социальных навыков взаимодействия, усвоение системы знаний, норм, ценностей, что формирует социальное поведение взрослого человека; и именно качественные и количественные характеристики формирующейся социальной сети во многом определяют дальнейшее социальное и психическое развитие подростка, его возможности психологической адаптации во взрослом социуме.

Обычная практика работы психолога с учащимся сводится к изучению его личностных особенностей, при этом часто упускается анализ его окружения, а ведь именно оно в постинтернатный период влияет на развитие личности и формирование Я - концепции. Если на выходе из учреждения интернатного типа социальные сети выпускников во многом схожи и мало развиты, то в постинтернатный период у каждого начинает складываться своя система межличностных связей, то есть социальная сеть. К сожалению, она будет практически не подконтрольна для специалистов, отвечающих за выпускника. И тот, кто станет авторитетом в глазах выпускника, нам не известен и, кроме того, это не так легко узнать. Бытующее мнение, что хороший специалист (учитель, социальный педагог, психолог и т.п.) сможет увидеть все сразу, "на глаз", часто бывает ошибочным. При встрече с выпускником мы оцениваем не его социальное поведение вообще, а его поведение в контакте с нами. Кроме того, очень часто простой напор, давление принимается за развитость социального поведения, умение постоять за себя.

Конечно, система социальных связей человека обладает достаточной стабильностью, но система межличностных связей имеет свою динамику, особенно в подростковом и юношеском периоде, когда высока сензитивность к социальным явлениям. Лонгитюдное исследование социальной сети выпускника через определенные промежутки времени сможет помочь построить динамику индивидуальной социальной истории и выстроить индивидуальную адаптационную стратегию. В связи с этим хочется подчеркнуть, с одной стороны, важность работы специалистов социально-психологического сопровождения и патроната по включению в социальную сеть выпускника людей из «внешнего» мира, которые могли бы стать ядром сети, например, сокурсники из семей, преподаватели, кураторы групп, наставники производственных практик и т.п.

Развитие социальной сети играет немаловажную роль в создании семьи и формировании семейных отношений выпускников-сирот. Психологи и социальные педагоги единодушно утверждают, что именно отношения с близкими взрослыми, основанные на любви, доверии, взаимной заинтересованности, - то главное, что определяет атмосферу семейного воспитания. «Личность не только существует, но и впервые рождается именно как «узелок», завязывающийся в сети взаимных отношений... Поскольку тело младенца с первых минут включено в совокупность человеческих отношений, потенциально оно уже личность. Личностью ребёнок станет лишь там и тогда, когда сам начнет эту деятельность совершать. На первых порах с помощью взрослого, а потом и без нее», - указывает А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых [4].

Таким образом, основные условия подготовки к будущей жизнедеятельности - включённость молодого человека в человеческие отношения и человеческое общение. И первой такой школой становится семья, где дети с ранних лет усваивают целостную систему нравственных ценностей и идеалов, культурные традиции данного общества и специфической социальной среды, и как частное, но очень важное умение, - умение создать собственную семью. Всего этого лишены дети, оставшиеся вне семьи.

Роль семьи для человека велика. Именно в ней закладываются установки и ценностные ориентации, представления и ожидания. Семья, общество, государство призваны обеспечи-

вать реализацию прав детей, но именно в семье достаточно часто нарушаются их основные права. В современных условиях во многих семьях нарушены эмоциональные привязанности, разрушены традиции, семьи перекладывают родительскую ответственность и обязанности на государство, а зачастую действуют во вред собственным детям, ребёнок оказывается вне семьи.

Для тех, кто провел свое детство в стенах интернатных учреждений, создание своей собственной семьи является едва ли не самой заветной мечтой, однако они чаще, чем их домашние сверстники, терпят неудачи. Отсутствие позитивного (а имеющийся пример, как правило, отрицательный) приводит к смещению ценностных ориентаций у детей, осложняет строительство собственной семьи и обуславливает копирование негативных родительских образов. Кроме того, в этот ответственный момент жизни молодые люди не имеют дружеской поддержки со стороны родственников, ни моральной, ни материальной, ни практической помощи.

Последствия отсутствия системной работы в этой сфере демонстрирует статистика: чаще распадаются браки, заключённые выпускниками интернатных учреждений; среди тех, кто отказывается от своих детей в роддоме, на первом месте молодые матери из числа детей-сирот. Всё это приводит к тому, что выпускники часто оказываются неспособными не только сохранить, но и создать благополучную семью. Поэтому подготовка к самостоятельной жизни учащихся-сирот профлиция № 116 является серьёзной и очень сложной проблемой, актуальность которой не снижается.

Обзор литературы по проблеме подготовки к семейной жизни выявляет многогранность этого процесса. Подготовка к семейной жизни как часть нравственного воспитания рассматривается в разных аспектах — этическом, психолого-педагогическом, физиологическом. Особое место в исследованиях уделяется проблемам санитарно-гигиенического воспитания, в частности, вопросам гигиены пола. Многие авторы сходятся во мнении, что подготовка к семейной жизни естественным путём идет в семье. А проблеме подготовки к семейной жизни наших детей, воспитывающихся в условиях учреждений интернатного типа, в психологии и педагогике внимания практически не уделялось. В работах В.И. Кливер, С.В. Кривых [5], В.С. Мухиной [6], А.М. Прихожан, Т.Н. Толстых [7], Л.М. Шипицыной [8] прямо или косвенно анализируются проблемы подготовки к семейной жизни детей-сирот, даются рекомендации и примерная программа их по подготовке к самостоятельной жизни.

Одной из важных задач подготовки к будущей жизнедеятельности выпускников профессиональных учреждений для сирот является создание условий для их трудоустройства и профессионального становления. Профессиональная адаптация рассматривается как полное и успешное овладение человеком новой профессией, то есть привыкание, приспособление к содержанию и характеру труда, включая его условия и организацию. Она выражается в определенном уровне овладения профессиональными знаниями и навыками, в умении, в соответствии характера личности характеру профессии (Пашкин А.С. [9, с. 24]). Практика показывает, что трудоустройство и профессиональная адаптация — далеко не легкие испытания для любого молодого человека. Важно, чтобы в этот момент жизни рядом оказались люди, способные оказать квалифицированную помощь в возникающих вопросах. Одним из наиболее действенных ее способов является социально-педагогическое сопровождение.

Социально-педагогическая поддержка, создавая условия для успешного трудоустройства и профессиональной адаптации, направлена на включение воспитанников в такие ситуации социального развития, которые способствовали бы формированию субъективного образа себя как работника. Одним из важных направлений работы по подготовке учащихся-сирот к будущей жизнедеятельности является реализация социального партнерства путем взаимодействия с местными профессиональными сообществами и компаниями.

Не секрет, что неподготовленные ко взрослой жизни

учащиеся-сироты испытывают большие трудности после выпуска из профессионального учебного заведения, где им были представлены все необходимые удобства и блага. Объективные трудности самостоятельной жизни становятся еще большими ввиду отсутствия родительской опеки, несмотря на серьёзную правовую и материальную помощь государства. И именно профессиональная подготовка и участие в производственной деятельности являются теми факторами, которые оказывают разносторонние позитивные влияния на воспитанников.

Способствовать процессу дальнейшей социальной адаптации наших выпускников помогает инженерно-педагогический коллектив профлиция № 116, куда подростки поступают для дальнейшего обучения и получения профессии. Методом решения этой задачи становится психолого-педагогическое воздействие, направленное на обеспечение плавного перехода дезадаптированной, социопатической личности в состояние ее адаптированности к реальной окружающей жизни. Для расширения социальной сети обучающегося важно эффективно организовать учебные, преддипломные практики и стажировки на предприятиях, учреждениях, компаниях, которые, возможно, в дальнейшем станут работодателем.

Стажировки и различные практики организуются в компаниях, предприятиях и учреждениях, реализующих программы благотворительной помощи детям-сиротам. Кроме того, по плану этих предприятий для практикантов проводятся корпоративные тренинги, учеба, семинары. Выпускники могут принять участие также в творческих и спортивно-оздоровительных мероприятиях по плану базовых предприятий. Они же предоставляют рабочие места для выпускников профессиональных учебных заведений, проходивших в этих компаниях или предприятиях практики и зарекомендовавших себя.

Программы учебных, преддипломных и иных практик и стажировок составляются специалистами-наставниками компаний и предприятий в соответствии с требованиями учебных планов профессиональных учебных заведений. Программы должны включать не только производственные, технологические, организационные аспекты деятельности специалиста, но и развивать духовно-нравственные, ценностные и смысловые качества личности, выстраивая доверительные отношения в паре практикант-наставник.

Для организации производственных практик мы рассмотрели рынок труда, а именно состояние промышленности в Кировском районе Санкт-Петербурга ее потребности в рабочей силе, а также требования, выдвигаемые к поступающим на работу. С этой целью были обследованы около 20 предприятий различной мощности, имеющих стационарное производство и расположенных в районе станций метро Кировский завод - Автово. Для организации производственной практики вся учебная группа, состоящая, как правило, из 22 человек предварительно делится на мелкие группы по 2-3 человека. При этом разделении учитывается общее интеллектуальное развитие, дисциплина, характер, физическое и психическое состояние, взаимные симпатии. Находясь внутри трудового коллектива, ученики сопоставляют свои умения и способности с теми же качествами основных рабочих. Они видят глазами своего мастера, что не боги горшки обжигают и от этого резко растёт самосознание молодого человека, перестраивается система ценностей. Благодаря чему улучшается дисциплина, мотивация учебы. Постоянное общение с работодателем заставляет ученика самостоятельно вести учет своей выполненной работы и полученной зарплаты. Для этого практиканту выдается специальный дневник учета. В процессе практики производится перевод учеников с одного предприятия на другое в пределах той же промзоны. Это выполняется с целью более полного осуществления учебной программы, также это даёт возможность побыть в роли рабочего в другом коллективе, подобрать производство, которое по силам и по душе ученику, освоить новые операции на новом оборудовании. Это хорошо ложится в русло поисковой активности как биологической потребности подростка. Он убеждается, пройдя несколько предприятий, — всюду требуется трудовая и техноло-

гическая дисциплина. А идеального производства, которое им видится в мечтах, не существует.

Кроме этого, профлией № 116 совместно с Департаментом федеральной службы занятости по Санкт-Петербургу организует временные дополнительные рабочие места для несовершеннолетних детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Организация временных рабочих мест позволила:

- существенно улучшить материальное положение учащихся-сирот;
- обеспечена занятость учащихся-сирот и подростков, состоящих на учете в ОПИН ГУВД в свободное от учебы время;
- возможность отработки учебных планов и программ на выпуске полезной продукции;
- в условиях недостаточного финансирования профлией выполнен большой объем работ по укреплению учебно-материальной базы.

На базе учебно-производственных мастерских, мастерской по изготовлению нестандартного оборудования, общежития училища организовано 85 рабочих мест для работы в вечернее и каникулярное время по специальностям: обивщик мягкой мебели, слесарь механосборочных работ, электро-сварщик, официант, рабочий по обслуживанию здания, слесарь-сантехник, слесарь по ремонту автомобилей и др. Мастер бригады ежедневно закрывает наряды на выполненные бригадой работы по согласованным нормам выработки. Ежедневно каждому работнику выставляется коэффициент трудового участия (КТУ), с которым он ознакомляется под роспись. В конце каждого месяца подсчитывается итоговый КТУ, с учетом которого производится начисление заработной платы. Заработная плата выплачивается один раз в месяц не позднее 10 числа.

Педагогический эксперимент позволил нам отследить динамику уровня сформированности социальных навыков учащихся-сирот профлией № 116. Опросник социальных

навыков - это психологическая методика, которая позволяет за короткое время определить уровень сформированности социальных навыков у подростка и оценить, какие именно социальные навыки являются для него простыми, а какие сложными. В данной методике используется упрощенная модель социального поведения, созданная А.П. Гольдштейном [10, с. 76]. В этой модели имеется 37 основных навыков, разделенных на 5 категорий:

- 1) начальные навыки - некоторые минимальные умения, которые позволяют человеку вступать в контакт с другими людьми и участвовать в разговоре;
- 2) самовыражение в разговоре - умение выразить свои чувства и переживания или передать информацию другому человеку;
- 3) реакция на мнение другого человека в разговоре или на то, что он переживает;
- 4) навыки планирования предстоящих действий - прежде чем разговаривать с другими людьми или делать что-то, необходимо это спланировать и как следует подготовиться к предстоящему действию;
- 5) альтернативы агрессивного поведения - каким образом избегать конфликта и разрушения отношений или вести себя в конфликтной ситуации наиболее продуктивным способом.

Испытуемому дается список утверждений и специальный бланк для ответов. В первой серии мы получаем сведения о том, как подросток сам оценивает свою социальную успешность в том или ином навыке. Однако этого недостаточно, поскольку мы не знаем на какой уровень выполнения социальных навыков он ориентируется, с кем он сравнивает себя. Для того чтобы выяснить эти ориентиры, проводится вторая серия, в которой предлагается оценить, насколько эти навыки, по мнению испытуемого, развиты у его сверстников. Только получив эту информацию, мы можем понять, какие навыки и насколько значимы для данного подростка.

Таблица 1

Средние значения распределения ответов участников опроса

Список социальных навыков	начало 2007-08 уч. года		начало 2009-10 уч. года	
	средняя оценка своих социальных способностей	средняя оценка социальных способностей сверстника	средняя оценка своих социальных способностей	средняя оценка социальных способностей сверстника
1. Вступить в разговор с кем-либо и направить его в нужное русло.	2.5	2.7	3.3	3.3
2. Перейти в разговоре к интересующему вас вопросу, детально обсудить его и ответить на вопросы собеседника.	2.2	2.0	3.0	3.5
3. Дать другому человеку понять, что вы внимательно выслушали его и затем умело и уместно закончить разговор.	2.8	2.7	3.2	3.6
4. Быть внимательным к другому человеку, пытаться понять его и показать ему свою заинтересованность.	2.5	2.2	3.3	3.5
5. Сказать собеседнику, что вам что-то нравится в нем или в его действиях.	3.0	2.2	3.0	3.3
6. Дать другому человеку понять, что вы благодарны ему за то, что он сделал для вас.	2.8	2.1	3.3	3.7
7. Поддержать человека, если он сомневается в своих силах.	2.5	2.7	3.5	3.3
8. Попросить кого-либо помочь квалифицированно справиться со сложной ситуацией, с которой вы не можете справиться самостоятельно.	2.5	2.1	3.0	3.5
9. Ясно объяснить кому-либо, что и как ему делать.	2.7	2.6	3.2	3.4
10. Дать понять кому-либо, что вы заботитесь о нем или о ней.	2.6	2.3	3.3	
11. Дать понять кому-либо, что решение проблемы, возникшей перед вами обоими, зависит в большей степени от него, и попытаться найти вместе это решение.	2.0	2.7	3.0	3.7
12. Убедить другого человека, что ваша точка зрения на что-либо лучше, чем его.	2.8	2.1	3.5	3.6
13. Выразить свои злые чувства в откровенной, но вежливой манере.	2.6	2.2	3.6	3.5
14. Дать понять другому человеку, что вам приятна его похвала, и вы цените ее.	2.1	2.9	3.0	3.4
15. Попытаться понять, что другой человек чувствует и выразить ему понимание.	2.5	2.7	3.3	3.5
16. Сказать кому-либо искренне, что вы сожалеете, что являетесь виновником неприятности, происшедшей с ним.	2.3	3.0	3.4	3.6

17. Строго следовать указаниям и выполнять соответствующие действия.	2.5	2.2	3.3	3.5
18. Учесть предложения другого человека, сравнить их со своими идеями и решить, какой способ действия лучше для вас в будущем.	2.5	2.1	3.2	3.4
19. Выделить, что в ваших действиях было неправильно, и что можно изменить, чтобы более успешно действовать в будущем.	2.4	2.7	3.6	3.3
20. Выяснить, что в словах другого человека соответствует действительности.	2.6	2.8	3.3	3.5
21. Справедливо реагировать на неудовольствие другого человека в ситуации, связанной с вами.	2.5	2.7	3.4	3.7
22. Попытаться понять злость другого человека и показать ему, что вы понимаете.	2.3	2.1	3.6	3.5
23. Решить, чего вы хотите добиться и оценить насколько это реально.	2.5	2.7		3.4
24. Решить, какая специальная информация вам нужна, и обратиться за ней к компетентным людям.	2.4	2.9	3.3	3.5
25. Создать такие условия, которые позволят вам сделать работу эффективно.	2.7	2.3	3.1	3.7
26. Честно и искренне оценить свои способности, чтобы определить, насколько вы компетентны в соответствующем деле.	2.4	2.7	3.6	3.6
27. Заранее планировать обоснование вашей позиции в разговоре, который обещает быть трудным.	2.2	2.8	3.3	3.3
28. Решить, какая из существующих проблем наиболее важная и должна быть решена в первую очередь.	2.7	2.0	3.4	3.5
29. Оценить, какое из возможных решений является, по вашему мнению, наиболее подходящим (реалистичным).	2.6	2.9	3.2	3.6
30. Определить, что за чувства вы испытываете.	2.2	2.7	3.3	3.3
31. Определить, какие ваши действия или действия других людей явились причиной того, что произошло.	2.6	2.9	3.4	3.4
32. Попросить у соответствующих людей то, что вам надо и что вы хотите.	2.4	2.8	3.3	3.3
33. Успокоиться и расслабиться, когда вы напряжены.	2.5	2.7	3.6	3.7
34. Контролировать свои чувства и не позволять себе распускаться.	2.3	2.9	3.2	3.5
35. Прийти к согласию с человеком, который придерживается другой точки зрения, чем вы.	2.8	2.7	3.3	3.7
36. Помочь другому человеку, который не может справиться со своими проблемами.	2.2	2.8	3.1	3.4
37. Открыто выразить людям свои желания, мысли и чувства по поводу чего-либо.	2.5	3.0	3.3	3.7
Среднее арифметическое значение	2,5	2,7	3,3	3,5

Средняя оценка своих социальных способностей - это среднее арифметическое по уровню оценки успешности социальных навыков для себя. Ответам приписывается значение от 1 до 5 баллов (1-никогда, 2-редко, 3-иногда, 4-часто, 5-всегда).

Полученное среднее арифметическое значение по 37 навыкам в норме обычно бывает больше 3,10 и меньше 3,85. Если полученная цифра выше этого диапазона, то можно говорить о завышенной самооценке уровня развития социальных навыков, переоценке своих социальных способностей. Если полученная цифра ниже указанного диапазона, то можно говорить о заниженной оценке своего социального поведения, занижении своих социальных способностей. В том случае, если эти показатели ниже 2 или выше 4, можно говорить о неадекватной оценке подростком своего социального поведения.

Средняя оценка социальных способностей сверстника - это средняя арифметическая по уровню развития социальных навыков у сверстников, которая определяется аналогичным образом, как и предыдущий показатель. Здесь нормативный диапазон находится между 3,00 и 3,60 среднего значения оценки социальных способностей сверстников. Если полученное среднее арифметическое более 3,60, то можно говорить о завышенной оценке уровня развития социального поведения

сверстников, о переоценке их социальных способностей. При оценке полученных показателей следует отметить, что значения этого показателя выше 4 и ниже 2 свидетельствуют о неадекватной оценке и в этом случае данные опросника являются недостоверными. По сочетанию этих двух показателей выделяют тип оценки социальной компетентности у подростков.

В начале эксперимента заниженная оценка своих социальных способностей и социальных способностей сверстников (2,5 и 2,7). Этой социальной позиции подростка соответствует страх перед миром взрослых, неуверенность в своих способностях и способностях своих сверстников успешно адаптироваться к нормальной взрослой жизни. В поведении таких подростков обычно заметно повышен уровень тревожности и стремление находится в группе сверстников.

В конце эксперимента оценка социальных способностей (своих и сверстников) находятся в адекватном диапазоне (3,3 и 3,5). Адекватная оценка уровня своего социального развития и социального развития сверстников - реалистическая, взвешенная позиция в основном соответствующая нормальному уровню развития человека. Ответственное отношение к жизни при этом сочетается с адекватной оценкой окружающих.

Библиографический список

1. Каверина, В.И. Социокультурная адаптация детей-сирот: автореф. дисс. ... канд. философ. наук. - М., 1997.
2. Социальное закаливание детей-сирот : учебно-методическое пособие / С.В. Кривых, Н.Н. Кузина, Н.В. Панова, С.В. Лактионова; под общ. ред. С.В. Кривых. - М., 2007.
3. Казьмина, О.Ю. Социальные сети и развитие социального поведения // Руководство по оценке развития социального поведения старшего подростка. - М., 1993.
4. Прихожан, А.М. Дети без семьи (Детский дом: заботы и тревоги общества) / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. - М., 1990.
5. Кривых, С.В. Как компенсировать отсутствие семейного тепла? / С.В. Кривых, В.И. Кливер // Директор школы. - 2001. - № 9.
6. Мухина, В.С. Психология детства и отрочества. - М.: Институт практической психологии, 1998.
7. Прихожан, А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. - СПб.: Питер, 2005.

8. Шипицына, Л.М. Психология детей-сирот: учебное пособие / Л.М. Шипицына. - СПб.: Изд. Санкт-Петербургского ун-та, 2005.
9. Пашков, А.С. Занятость, безработица, трудоустройство (обзор законодательства). - СПб., 1994.
10. Содержание и организация психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития воспитанников детских домов и школ-интернатов / под ред. Л.Г. Жедуновой, Т.А. Ивановой, С.Б. Корниловой, И.В. Кузнецовой, Н.Н. Посысоева. - Ярославль, 2005. - Выпуск 1.

Статья поступила в редакцию 6.12.09

УДК 378:001

В.В. Латюшин, канд. пед. наук, проф., ректор ЧГПУ; **Т.А. Шульгина**, канд. пед. наук, доц. ЧГПУ, г. Челябинск,
E-mail: belousova@cspu.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА И ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МОДЕЛИ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В работе представлена модель рейтинговой системы оценки качества научно-исследовательской и научно-методической деятельности профессорско-преподавательского состава, которая способствует оценке процесса и результатов образования. В модели использованы параметры, характеризующие научно-педагогическую деятельность и не зависящие от субъективных факторов.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, научно-методическая деятельность, рейтинг, сферно-аспектный подход.

Повышение качества образования - важная государственная задача, тесно взаимосвязанная с условиями развития современного российского общества. В системе качества образования одно из ведущих мест занимает вопрос мониторинга происходящих процессов. Рейтинговая система оценки качества научно-исследовательской и научно-методической деятельности профессорско-преподавательского состава позволяет измерить по разработанным критериям научно-исследовательскую и научно-методическую деятельность преподавателя.

Сферами целостной системы деятельности преподавателей являются научно-исследовательская деятельность и научно-методическая деятельность преподавателя, которые выступают как системообразующий и системоразвивающий элементы. Научно-исследовательская деятельность предполагает систематические, планомерные научные изыскания и разработки по определенным темам, участие в научных событиях различного масштаба, научно-критическую работу (рецензирование и оппонирование научных трудов), обмен научным опытом с коллегами и студентами, содействие повышению их квалификации, организацию и руководство научной работой студентов. Аспектами этой деятельности мы считаем:

- собственно исследовательскую и изобретательскую работу (особую значимость в ней имеет грантосоискательская и изобретательская деятельность, работа в диссертационном совете, подготовка монографий по теме научного исследования);
- научно-организаторскую работу (организация научных мероприятий и научно-издательская деятельность);
- руководство научно-исследовательской работой студентов (оценивается, прежде всего, подготовка студентов-победителей всероссийских и международных олимпиад, руководство научной работой студентов, получившей признание на всероссийском и международном уровне).

Научно-методическая работа предполагает создание разнообразной методической продукции (монографии научно-методического характера, учебники и учебные пособия), вклад в создание и совершенствование методического обеспечения образовательных программ, разработку образовательных технологий, обмен профессиональным опытом, участие в работе учебно-методических объединений.

Деятельность преподавателя высшей школы представляет собой многоуровневое и системное явление, включающее в себя совокупность составляющих, проявляющихся в тех или иных сферах и видах его работы в вузе [4]. Методологической основой определения и анализа качества деятельности ППС выступил сферно-аспектный подход.

Для оценки качества НИД и НМД были выделены виды научно-исследовательской и научно-методической деятельности ППС, определены показатели по каждому виду деятельности.

Рейтинг «П» учитывает квалификационные характеристики (ученая степень, звание, членство в РАН, РАО), научное руководство аспирантами и докторантами, наличие государственных и ведомственных наград, почетных званий, научное руководство аспирантурой и докторантурой.

В связи с тем, что рейтинг «А» учитывает текущую деятельность ППС, были выделены следующие традиционные направления деятельности преподавателя в высшем учебном заведении:

- научно-методическая работа;
- научно-исследовательская работа;
- научно-исследовательская работа со студентами;
- научно-организаторская работа.

В каждом из выделенных направлений определены показатели - измеримые формы или результаты деятельности преподавателя. Основанием для выделения показателей явились:

- показатели деятельности и критерии государственной аккредитации высших учебных заведений,
- показатели для мониторинга деятельности вуза, ежегодно проводимого Федеральным агентством по образованию,
- показатели традиционно сложившейся в ЧГПУ системы профессионально-педагогической деятельности преподавателя.

Экспертный состав критериев охватывает основные виды научно-исследовательской и научно-методической деятельности научно-педагогических сотрудников. Каждый критерий имеет свой коэффициент значимости («вес», балл). Важность каждого частного показателя определяется его «весом» в баллах за единицу показателя.

Для каждого вида деятельности преподавателя рассчитывается сумма значений входящих в него критериев (для потенциала («П») и активности («А») отдельно).

Индивидуальные рейтинги преподавателя «П» и «А» определяются соответственно как суммы произведений натуральных величин (значений) показателей на балл за единицу показателя.

В целях стимулирования активности преподавателей коэффициенты весомости рейтингов «П» и «А» соотносятся как 0,33:0,67. Таким образом, «весомость» суммы значений показателя потенциала («П») определяется с коэффициентом 0,33, а активности преподавателя («А») за оцениваемый период - с коэффициентом 0,67. Соответственно, абсолютный общий личный рейтинг преподавателя (Р) рассчитывается по формуле

$$P = 0,33 \Pi + 0,67 A \quad (1)$$

Р - абсолютный общий личный рейтинг преподавателя,

Π - квалификационный потенциал преподавателя (рейтинг «П»),

А - производственная и творческая активность преподавателя за последние пять лет (рейтинг «А»).

В каждой квалификационной категории профессорско-

преподавательского состава (профессора (I), доценты (II), старшие преподаватели (III), ассистенты (IV)) определяется **максимальный (Рмакс)** - абсолютный рейтинг, по которому нормируются абсолютные рейтинги преподавателей данной категории.

В результате определяется относительный рейтинг преподавателя:

$$\text{Ротн.} = \text{Р/Р макс} \quad (2)$$

Ротн. - относительный рейтинг преподавателя,

Р - абсолютный общий личный рейтинг преподавателя,

Рмакс - максимальный абсолютный общий личный рейтинг преподавателя.

Относительный рейтинг отражает удельный вес вклада сотрудника в результат деятельности как кафедры, так и факультета - с одной стороны, с другой - отражает его уровень в квалификационной категории.

Исходные данные для определения рейтинга преподавателя представлены в табличной форме, имеют строго однозначную интерпретацию, поэтому при заполнении графы «Значение» преподаватель должен придерживаться принятого толкования показателей, раскрываемого в пояснениях. Контроль достоверности значений показателей, на основе которых проводится рейтинговая оценка, возлагается на руководителей подразделений. Выборочный контроль показателей осуществляет также научно-методический центр на основе соответствующих данных отделов и служб университета.

По представленным преподавателями исходным данным осуществляется заполнение или обновление электронной базы данных сотрудниками ответственными, назначенными руководителем структурного подразделения. Контроль осуществляется руководителем структурного подразделения.

Плановая апробация рейтинговой системы оценки НИД и НМД прошла на базе 3-х кафедр Челябинского государственного педагогического университета (таблицы 3, 4, 5).

Библиографический список

1. Лицензирование, аттестация, государственная аккредитация учреждений профессионального образования Российской Федерации. В 3 т. Государственная аккредитация, аттестация: сборник нормативно-правовых актов и организационно-методических материалов. - М.: Центр государственной аккредитации, Высшая школа, 2003. - Т.3.
2. Васильева, Е.Ю. Оценка деятельности преподавателей в российских и зарубежных вузах: Монография. - Архангельск, 2005.
3. Новаков, Н. Рейтинг преподавателей и управление вузом. - Волгоград, 2002.
4. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: практика проектирования, анализа и применения: учебное пособие / под общ. ред. Н.В. Бордовской. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.

Статья поступила в редакцию 11. 12.09

УДК 373.3

А.С. Зеленский, канд. физ.-мат. наук, с. н. с. МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: asz@edunews.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ СПЕЦИАЛЬНО СКОНСТРУИРОВАННЫХ НЕКОРРЕКТНЫХ ОПРЕДЕЛЕНИЙ И РЕШЕНИЙ

Описаны некоторые методические приемы в преподавании математики в профильной школе. Акцент делается на методиках, в которых учащимся предлагаются специально сконструированные некорректные определения и теоремы или ошибочные способы решения задач. Их использование позволяет учащимся лучше освоить материал, глубже понять различные нюансы. Важно, что в школьниках воспитывается абсолютно необходимый самоконтроль и критическое отношение к излагаемому материалу.

Ключевые слова: математика, методика обучения, ошибка, некорректное определение, ошибочное решение, самоконтроль, поиск ошибки.

В преподавании математики старшеклассникам обычно применяется методика «прямого» обучения, которую грубо можно описать фразой: «Эту задачу нужно решать так». В этом направлении сориентировано и подавляющее большинство учебников и пособий по математике, главная цель которых - показать, как **нужно** решать задачи того или иного типа. Но в этих книгах зачастую не акцентируется внимание на объяснении того, почему задачу нужно решать именно так, почему не проходит какой-то иной, на первый взгляд, более простой способ, зачем в решении столько, казалось бы, лишних условий. На эти вопросы чаще всего не отвечает и учитель: порой из-за того, что не считает нужным этого делать (ведь способ решения показан!), порой из-за элементарной

Кафедра «Истории, социологии и права»

Доцент	Ст. преподаватель	ассистент	профессор
10	4	2	1

Таблица 4

Кафедра «Педагогики»

Доцент	Ст. преподаватель	ассистент	профессор
9	3	—	6

Таблица 5

Кафедра «Валеологии, безопасности жизнедеятельности и медицинской коррекции»

Доцент	Ст. преподаватель	Ассистент	Профессор
4	3	—	1

Кроме этого, качество программного продукта экспериментально выявлялось в рамках курсов повышения квалификации.

Очевидно, что научно-исследовательская и научно-методическая деятельность - это взаимосвязанная совокупность неравноценных и нерядоположенных элементов, которые в единстве раскрывают ее целостность.

Деятельность преподавателя в каждой из этих сфер может быть различного качества. Рейтинговая оценка позволяет соотнести это качество с установленными нормативами и стандартами осуществления каждого вида деятельности, получить сведения о реальном состоянии деятельности, обладающей своеобразием и отличающейся определенными признаками и показателями, оценить меру удовлетворения потребностей тех, кто прямо или косвенно заинтересован в этой деятельности.

Рейтинговая система оценки допускает возможность автономности каждой подсистемы (сферы, аспекта) и их иерархии по разным основаниям для самого преподавателя и для руководства кафедрой, факультета и вуза.

нехватки времени, а порой и из-за недостаточной квалификации.

На наш взгляд, именно в этом кроется одна из причин того, что школьники владеют приемами решения задач очень поверхностно и формально. Пока «проходится» данная тема, задачи еще как-то решаются, но уже через месяц школьник не может самостоятельно решить даже стандартной задачи (не говоря уже о задачах со слегка нестандартной постановкой).

В процессе двадцатилетней работы в лицейских математических (и экономических) классах при механико-математическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова возникла идея время от времени предлагать учащимся некорректные формулировки определений и теорем, ошибочные способы решения

задач (или решения с какими-то недочетами). При этом преподаватель никогда заранее не говорит о предстоящей ошибке. Это позволяет держать класс «в тонусе»: ученики привыкают к тому, что нельзя принимать «на веру» ни одну из фраз учителя. Тем самым воспитывается абсолютно необходимый самоконтроль и критическое отношение к излагаемому материалу.

Отметим, что вопросами, связанными с математическими ошибками, их типологизацией и причинами возникновения занимались В. Брадис, Я. Груденов, В. Далингер, Я. Дубнов, М. Зайкин, Ю. Колягин, В. Рыжик, Г. Саранцев, З. Слепкань, А. Хинчин, А. Ярский и другие. Но в данной работе математические ошибки изучаются не как явление, которое нужно предупреждать и с которым нужно бороться (это сомнению не подлежит). Делается попытка извлечь из этого явления пользу - ошибка несет здесь «обучающую функцию» [1]. Определения, теоремы, решения задач с ошибками используются преподавателем для улучшения математической подготовки школьников.

Например, при изложении теоретического материала преподаватель умышленно дает неверную формулировку определения или теоремы (чаще всего опускается какое-то важное ограничение). Классический пример: неверное определение периодической функции (которое, кстати, встречается в ряде «плохих» книг): функция имеет период T , если $f(x+T) = f(x)$ для всех x , входящих в область определения.

Дефект этого определения обнаруживается, если мы рас-

смотрим, например, функцию $y = \frac{\sin x \cdot \sqrt{x}}{\sqrt{x}}$. Она равна

$\sin x$ при $x > 0$ и не определена при $x \leq 0$. Для любого x из области определения (т. е. положительного) имеем: $\sin(x+2\pi) = \sin x$. Значит, по нашему «определению» функция периодическая. А на самом деле это, конечно, не так - если «двигаться» по оси x влево, функция перестает «повторяться» при отрицательных x - она там просто не определена!

После того, как учитель давал такое неверное «определение», бывало, что урок длился еще 20 - 30 минут, пока кто-то из учеников не обнаруживал необходимость добавления в это определение условия $f(x-T) = f(x)$ (а более точно - требования того, чтобы $x-T$ тоже принадлежало области определения). Все это время преподаватель аккуратно подводил школьников к противоречию.

В результате такой «ошибки» (и ее подробного обсуждения после обнаружения) все учащиеся концентрируются на этом пункте определения, их знание становится осознанным. Очевидно, что если бы сразу было дано верное определение, добрая половина школьников упустила бы этот важный момент.

А при доказательстве теоремы о сумме углов треугольника очень полезно вначале дать следующее «доказательство».

«Докажем, что сумма внутренних углов треугольника ABC равна 180° . Опустим из точки B перпендикуляр BD на AC . Обозначив сумму углов треугольника через x , получим для треугольника ABD : $\angle A + \angle ABD + 90^\circ = x$, и для треугольника BDC : $\angle C + \angle DBC + 90^\circ = x$. Сложив почленно эти два равенства, получим: $\angle A + \angle C + \angle ABD + \angle DBC + 90^\circ + 90^\circ = 2x$ или $(\angle A + \angle C + \angle B) + 180^\circ = 2x$. При этом выражение в скобках - это сумма углов треугольника ABC , которая равна x . Поэтому $x + 180^\circ = 2x$, $x = 180^\circ$, что и требовалось доказать».

Это доказательство, конечно, гораздо проще и понятнее,

чем те, которые приводятся в школьных учебниках. Но - увы - оно не выдерживает критики... На самом деле здесь доказана следующая теорема: «Если во всех треугольниках сумма углов равна одному и тому же числу, то это число равно 180° ». Беда в том, что доказать то, что сумма углов треугольника - величина постоянная, совсем не просто (во всяком случае, в нашем «доказательстве» этого не сделано). И именно ради этого и «городится огород» в школьных учебниках. Это нужно объяснить школьникам.

Приведем еще ряд примеров подобного рода, очень полезных для понимания.

1. «Если $a > b$ и $c > d$, то $ac > bd$ ».

Комментарии. Здесь достаточно контрпримера: $a = 5$, $b = 1$, $c = -1$, $d = -3$. Убеждаемся, что $a > b$, $c > d$, но $ac < bd$. Поэтому правильная формулировка: Если $a > b > 0$ и $c > d > 0$, то $ac > bd$.

2. «Непрерывная функция имеет производную во всех точках».

Комментарии. И здесь помогают контрпримеры (умение их строить - необходимая составляющая математической культуры). Простейший - функция $y = |x|$, которая всюду непрерывна, но ее производная в точке $x = 0$ не существует.

Другой пример: $y = \begin{cases} \sin x, & \text{если } x \geq 0, \\ 0, & \text{если } x < 0. \end{cases}$ Производная

этой функции равна $\cos x$, если $x > 0$, и 0, если $x < 0$. В точке $x = 0$ производная не определена.

Поэтому правильная формулировка: Непрерывная функция не обязательно имеет производную во всех точках.

3. «Окружностью называется геометрическое место точек, находящихся на равном расстоянии от некоторой данной точки».

Комментарии. Казалось бы, все нормально. В школьном учебнике можно встретить точно такое же определение. Между тем там ошибки нет, а здесь есть!

Когда мы даем определение окружности в курсе планиметрии (а другой геометрии в восьмом классе еще нет!), говорить о плоскости не нужно. Но когда говорим об этом же после 11-го класса, обязательно нужно сказать о плоскости.

Правильная формулировка: Окружностью - геометрическое место точек плоскости, находящихся на равном расстоянии от некоторой данной точки плоскости.

Для сравнения дадим определение сферы: сфера - геометрическое место точек, находящихся на равном расстоянии от некоторой данной точки.

Пожалуй, еще больший педагогический эффект заложен в анализе ошибочных решений задач. Разбор неправильного решения и поиск ошибок (речь, разумеется, идет об «идейных» ошибках, а не просто об арифметических просчетах) могут принести огромную пользу. На примере этих «решений» можно глубже понять тот или иной метод решения, выявить какие-то тонкие места и, наконец, понять, почему задачу так решать нельзя и как ее нужно решать.

Таким образом, учащемуся предоставляется возможность как бы учиться на ошибках других. Ведь гораздо лучше проанализировать и понять, что другие сделали плохо, а самому избежать этих ошибок, чем самому в сотый раз наступать на те грабли, на которые до тебя уже многие наступили. Хотя, как показывает опыт, если сам наступаешь на грабли, это учит гораздо быстрее...

В процедуре поиска ошибок в предложенном решении задачи есть еще один важный момент: у школьника воспитываются необходимые навыки для того, чтобы потом находить ошибки и недочеты в собственных рассуждениях; он постепенно вырабатывает какие-то свои алгоритмы этого поиска. Без тренировки этого не происходит.

Решая творчески и самостоятельно разные задачи (не только в математике), ученики часто ошибаются. Это нор-

мально. Но если анализировать эти ошибки, делать из них правильные выводы, то к школьным выпускным и вузовским вступительным экзаменам учащиеся привыкают действовать четко и безошибочно.

Важную роль играет тренировка процедуры поиска ошибок и в подготовке будущих учителей. Во-первых, это просто повышает их математическую культуру. А, во-вторых, они вырабатывают навыки и алгоритмы проверки решений, что является одной из важных компонент их будущей профессиональной деятельности.

При этом специально сконструированные «решения» этих задач могут содержать как грубые «ляпы», видимые почти сразу, так и неточности или тонкие логические ошибки, поиск которых может занять немало времени даже у специалиста.

Применяются две формы представления этих «решений» учащимся.

Учитель может просто привести это «решение» на доске. При этом ни в коем случае нельзя заранее предупреждать школьников об ошибках. Наоборот, учитель должен, проявляя определенный артистизм, быть в «скользких» местах как можно более убедительным. Часто бывает, что ученики замечают подвох (на самом деле, это очень хорошо), но бывает, что решение завершено, все «поняли» решение, никаких вопросов нет. И в таких случаях очень важно дойти до «ответа», а потом «взорвать» процесс, намекнуть на то, что в изложенном «решении» не всё в порядке (а в некоторых случаях стоит не просто сделать намек на ошибку, а даже возмутиться некритически настроенной аудиторией). И дальнейший анализ задачи и всех нюансов решения в этом случае обычно бывает гораздо полезнее для слушателей, чем «гладкое» решение.

Вторая форма подачи ошибочных решений состоит в том, что учитель раздает школьникам листочки с подборкой «решений» задач по данной теме. Задача учащихся - найти ошибки и исправить их. Эта форма работы очень полезна и для студентов - будущих педагогов. И, разумеется, важнейшим элементом и здесь является дальнейший разбор всех нюансов решений.

Приведем несколько примеров разной степени сложности, которые демонстрируются учащимся в процессе обучения (другие подобные примеры приведены в [2]).

1. Найти значение выражения: $\left(3\frac{2}{5}\right)^2 - \left(1\frac{1}{5}\right)^2$.

«Решение». $\left(3\frac{2}{5}\right)^2 - \left(1\frac{1}{5}\right)^2 = 9\frac{4}{25} - 1\frac{1}{25} = 8\frac{3}{25}$.

Ответ: $8\frac{3}{25}$.

Комментарии. Здесь допущены грубые ошибки. Неверно, что $\left(3\frac{2}{5}\right)^2 = 9\frac{4}{25}$ и $\left(1\frac{1}{5}\right)^2 = 1\frac{1}{25}$, а «виновата» в этом формула «квадрат суммы двух чисел...». Действительно:

$$\left(1\frac{1}{5}\right)^2 = \left(1 + \frac{1}{5}\right)^2 = 1 + 2 \cdot 1 \cdot \frac{1}{5} + \frac{1}{25} = 1 + \frac{2}{5} + \frac{1}{25} = 1\frac{11}{25}.$$

Аналогично: $\left(3\frac{2}{5}\right)^2 =$

$$9 + 2 \cdot 3 \cdot \frac{2}{5} + \frac{4}{25} = 11\frac{14}{25}. \text{ Поэтому } \left(3\frac{2}{5}\right)^2 - \left(1\frac{1}{5}\right)^2 = 11\frac{14}{25} - 1\frac{11}{25} = 10\frac{3}{25}.$$

Заметим, что гораздо проще считать квадрат дроби ина-

$$\text{че: } \left(3\frac{2}{5}\right)^2 = \left(\frac{17}{5}\right)^2 = \frac{289}{25} = 11\frac{14}{25}, \text{ а } \left(1\frac{1}{5}\right)^2 = \left(\frac{6}{5}\right)^2 = \frac{36}{25} = 1\frac{11}{25}.$$

И учащиеся должны этот способ освоить.

И, наконец, важно, что здесь считать квадраты дробей вовсе не обязательно, так как по формуле «разности квадратов»:

$$\left(3\frac{2}{5}\right)^2 - \left(1\frac{1}{5}\right)^2 = \left(3\frac{2}{5} - 1\frac{1}{5}\right) \cdot \left(3\frac{2}{5} + 1\frac{1}{5}\right) = \frac{11}{5} \cdot \frac{23}{5} = \frac{253}{25} = 10\frac{3}{25}. \quad \text{Ответ: } 10\frac{3}{25}.$$

Анализируя приведенные в этом примере ошибки, мы не просто их исправляем, но еще и даем рецепты оптимизации вычислений. Вряд ли ученик получил бы аналогичный эффект, если бы ему просто было показано «идеальное» решение.

2. Решить уравнение: $(x-1)(x+3) = 0$.

«Решение». Перемножив скобки, получим квадратное уравнение: $x^2 + 2x - 3 = 0$. Найдем его корни:

$$x_{1,2} = -1 \pm \sqrt{1+3} = -1 \pm 2; \quad x_1 = 1 \text{ и } x_2 = -3. \quad \text{Ответ: } x_1 = 1, \quad x_2 = -3.$$

Комментарии. Формально решение абсолютно верное, и преподаватель обязан ставить за него оценку «+». Но признать решение приемлемым нельзя, ведь исходное уравнение решается устно! Здесь в левой части стоит произведение двух скобок. Оно равно нулю, когда или $x-1=0$, или $x+3=0$. Отсюда сразу находятся $x_1 = 1, \quad x_2 = -3$.

Мы же, перемножив скобки, усложнили себе задачу. В данном случае такая «двойная работа», хотя и огорчительна, но не так страшна. Иное дело, например, уравнение

$$\left(x - \frac{\sqrt{2}}{3}\right) \left(x + \frac{\sqrt{3}-1}{2}\right) = 0. \text{ Его корни легко находятся: } \frac{\sqrt{2}}{3} \text{ и } \frac{1-\sqrt{3}}{2}.$$

А если переходить к квадратному уравнению, то получим:

$$x^2 + \frac{3\sqrt{3}-2\sqrt{2}-3}{6}x - \frac{\sqrt{3}-1}{3\sqrt{2}} = 0.$$

Быстро получить корни этого уравнения вряд ли возможно...

3. Решить неравенство: $|4-x| < 2$.

«Решение». Выражение под модулем равно нулю при $x = 4$. Применяя метод интервалов, рассматриваем неравенство на двух промежутках:

$$\text{а) } \begin{cases} x \geq 4, \\ 4-x < 2 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x \geq 4, \\ x > 2 \end{cases} \Leftrightarrow x \in [4; +\infty); \quad \text{б) } \begin{cases} x < 4, \\ -4+x < 2 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x < 4, \\ x < 6 \end{cases} \Leftrightarrow x \in (-\infty; 4).$$

Объединяем получившиеся решения. Ответ: $x \in (-\infty; +\infty)$.

Комментарии. Выражение под модулем в самом деле равно нулю при $x = 4$. Но почему-то считается, что справа от точки $x = 4$ это выражение положительно, а слева - отрицательно. Это довольно распространенное заблуждение. Часто

решающий задачу даже не задумывается над этим: справа - «плюс»; слева - «минус». На самом деле в данном случае в выражении $4 - x$ перед x стоит отрицательный коэффициент, поэтому справа от 4 выражение будет отрицательно, а слева - положительно. Значит:

$$\begin{aligned} \text{а) } \begin{cases} x \geq 4, \\ -4 + x < 2 \end{cases} &\Leftrightarrow \begin{cases} x \geq 4, \\ x < 6 \end{cases} \Leftrightarrow x \in [4; 6); \quad \text{б) } \\ \begin{cases} x < 4, \\ 4 - x < 2 \end{cases} &\Leftrightarrow \begin{cases} x < 4, \\ x > 2 \end{cases} \Leftrightarrow x \in (2; 4). \end{aligned}$$

Но, конечно, решать такую задачу методом интервалов явно не стоит. Гораздо проще: $|4 - x| < 2 \Leftrightarrow -2 < 4 - x < 2 \Leftrightarrow x \in (2; 6)$.

Или же можно воспользоваться «переводом» формулировки задачи на язык геометрии: «найти те значения x , при которых расстояние от точки x до точки 4 будет меньше 2». Очевидно, что это значения x , лежащие между 2 и 6.

4. При каких значениях параметра a уравнение $ax^2 + 4x - 2 = 0$ имеет два различных корня?

«Решение». Условие положительности дискриминанта дает: $D = 16 + 8a > 0$. Поэтому $a > -2$. Ответ:

$$a \in (-2; +\infty).$$

Комментарии. Упущен один важный нюанс: мы сразу, без раздумий, рассматриваем это уравнение как квадратное. А ведь при $a = 0$ оно перестает быть квадратным! И тогда говорить о каком-либо дискриминанте просто бессмысленно. И, разумеется, при $a = 0$ наше уравнение имеет только одно решение ($x = \frac{1}{2}$). Поэтому ответ в этой задаче:

$$a \in (-2; 0) \cup (0; +\infty).$$

5. В уравнении $x^2 + (3k - 3)x + k^2 - 5k + 22 = 0$ определить число k так, чтобы один из корней был вдвое больше другого.

«Решение». Если данное уравнение имеет корни x_1 и x_2 , то имеют место соотношения (первое получено из условия, а два других - из теоремы Виета): $x_1 = 2x_2$; $x_1 + x_2 = 3 - 3k$; $x_1 \cdot x_2 = k^2 - 5k + 22$. Отсюда сле-

дует $3x_2 = 3 - 3k$; $2x_2^2 = k^2 - 5k + 22$, а поэтому $2(1 - k)^2 = k^2 - 5k + 22$. Решая это уравнение относительно k , получим: $k^2 + k - 20 = 0$; $k_1 = 4$, $k_2 = -5$.

$$\text{Ответ: } k_1 = 4, k_2 = -5.$$

Комментарии. Найти ошибку в этом решении весьма не просто. Во-первых, отметим одну неточность. Использование теоремы Виета возможно, только если данное уравнение имеет корни, т.е. обычно в таких случаях необходимой является проверка условия $D \geq 0$. Это условие приводит к неравенству: $5k^2 + 2k - 79 \geq 0$. Легко убедиться, что и при $k = 4$, и при $k = -5$ это неравенство выполняется.

Заметим, что можно было бы обойтись и без этой проверки, если бы мы, подставив полученные значения k , получили корни (при $k = 4$ это $x_1 = -6$; $x_2 = -3$, а при $k = -5$: $x_1 = 12$; $x_2 = 6$). Мы получили корни в явном виде, а значит, они существуют!

Так или иначе, в изложении решения существование корней должно быть как-то обосновано. Просто обойти молчанием этот вопрос нельзя.

Но самое интересное - в другом. Прочитаем внимательно формулировку задачи: «один из корней вдвое больше другого». Тогда при $k = 4$ получается, что $(-6) = 2 \cdot (-3)$, т.е. число (-6) как бы вдвое больше числа (-3) . Но ведь это не так! Число (-6) даже меньше числа (-3) . Обычно этот парадокс ставит решающего задачу в тупик. Ошибки-то в решении как будто бы нет, а результат странный. А разгадка проста: формулировка «число a в n раз больше числа b » не эквивалентна формуле $a = n \cdot b$. Мы можем сравнивать таким образом числа только если оба они *положительны*! Т.е. формулировка «число a в n раз больше числа b » означает: $a = n \cdot b$, $a > 0$, $b > 0$. А поэтому наше решение следовало бы дополнить неравенствами $x_2 > 0$ и $x_1 > 0$ (легко убедиться, что достаточно любого одного из них).

Таким образом, ответ в этой задаче только один: $k = -5$ - ведь только тогда оба корня положительны. Заметим, что подобная ошибка в ответах встречается у составителей многих сборников задач.

Библиографический список

1. Субботин, И.Я. Обучающая функция ошибки / И.Я. Субботин, М.С. Якир // Математика в школе. - 1992. - № 2-3.
2. Зеленский, А.С. Улучшение математической подготовки учащихся с помощью специально сконструированных ошибочных решений, определений и теорем // Образовательные технологии. - 2006. - № 3.

Статья поступила в редакцию 11.12.09

УДК 37:01

О.Ю. Левченко, канд. пед. наук, доц. Забайкальского института предпринимательства, г. Чита,
E-mail: levchenkozir@mail.ru

РОЛЬ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕКАБРИСТОВ В ПЕРИОД ИХ ПРЕБЫВАНИЯ В БАЙКАЛЬЕ

Представленная статья посвящена исследованию роли иностранных языков в жизни декабристов в период их пребывания в Забайкалье. Автор показывает, что декабристы активно занимались изучением и преподаванием древних и современных иностранных языков и переводческой деятельностью.

Ключевые слова: декабристы, самообразовательная деятельность, изучение и преподавание иностранных языков.

С момента присоединения Забайкалья к Российской империи оно на длительное время становится местом ссылки и каторги, причинами чего были географическая удаленность от центра страны, обеспечивающая надежную изоляцию уголовных и политических преступников, малонаселенность территории, а также интенсивное развитие горнорудной промышленности требовавшей значительного количества трудовых ресурсов. Именно поэтому история далекой провинциальной Читы оказалась, тесно связанной со многими знаменательными событиями российской истории.

Наряду с уголовными преступниками, в Забайкалье отбывали наказание и политические «государственные преступники», представители различных оппозиционных движений, однако, особое место в истории каторги занимают декабристы. После разгрома декабрьского восстания в 1825 году многие его участники были осуждены на длительные сроки тюремного заключения, другие отправлены на каторгу по отдаленным уголкам страны, каким и являлось в тот момент Забайкалье.

Многогранная деятельность декабристов в период ссылки в Забайкалье неоднократно привлекала внимание историков, литераторов, краеведов, что нашло свое отражение в многочисленных научных публикациях, монографиях, диссертационных исследованиях. Тем не менее, некоторые аспекты деятельности декабристов заслуживают более детального изучения. К числу таковых можно отнести определение роли и места иностранных языков в жизни декабристов в период их пребывания в Забайкалье, что, в свою очередь, может быть сделано только в контексте анализа просветительской и образовательной деятельности, проведенной ими в рассматриваемый период времени.

25 октября 1826 года на Благодатский рудник на каторжные работы прибыли первые восемь декабристов (С.Г. Волконский, С.П. Трубецкой, Е.П. Оболенский, А.З. Муравьев, В.Л. Давыдов, А.И. Якубович, братья А.И. и П.И. Борисовы). Следующие партии декабристов, прибывшие в Забайкалье с января по апрель 1827, были размещены в Чите, вскоре к ним присоединились первые восемь узников. Можно только догадываться, что испытывали люди, лишившиеся в одночасье всего, что они любили, к чему они были привязаны, оказавшись в ситуации, когда чтение книги стало для них недоступной радостью. Необходимо осознавать, что значительная часть прибывших в Забайкалье декабристов принадлежала к дворянскому сословию, имела блестящее по тем временам образование, свободно говорила на нескольких языках и активно занималась умственной разносторонней деятельностью.

Единственным средством преодолеть душевную боль, не поддаваться отчаянию стало для них самообразование и саморазвитие. Эпистолярное наследие и воспоминания декабристов, их родственников и друзей, архивные документы свидетельствуют о той огромной роли, которую сыграли книги в культурно-просветительской, литературной, научной и хозяйственной деятельности декабристов в Забайкалье, причем значительное количество книг составляли издания на иностранных языках. Вся получаемая литература просматривалась комендантом, и только после его разрешительной резолюции она попадала к декабристам. Характеризуя личность коменданта Станислава Романовича Лепарского, А.Е. Розен отмечает его хорошее образование, и в частности, подчеркивает, что он «... знал язык латинский, свободно и правильно выражался и писал по-французски и по-немецки, читал классических писателей на этих языках» [1, с. 221].

В недрах читинского каземата сложилась и успешно действовала так называемая «каторжная академия» представлявшая собой по определению современников «вольный сибирский университет». Следует отметить, что деятельность каторжной академии в воспоминаниях многих декабристов получила исключительно высокую оценку.

«Записки декабриста» А.Е. Розена оцениваются историками как одна из работ, наиболее полно и достоверно раскрывающих многие стороны жизни декабристов в период их ссылки в Забайкалье. В воспоминаниях А.Е. Розена мы нахо-

дим перечень дисциплин, по которым читались лекции, так сообщается, что Ф.Б. Вольф читал лекции по физике, химии, анатомии, П.С. Бобрищев-Пушкин по высшей и прикладной математике, А.И. Одоевский по русской словесности, А.О. Корнилович и П.А. Муханов по истории России. Даже само перечисление дисциплин свидетельствует о богатой духовной жизни декабристов в период их заточения в читинском каземате. «Образованность умных товарищей имела большое влияние на тех из нас, которые прежде не имели ни времени, ни средств обогатиться познаниями», подчеркивает А.Е. Розен [1, с. 234].

Значительное количество времени отводилось в каторжной академии на изучение иностранных языков. По свидетельству А.Е. Розена многие изучали не только книжный язык, но и разговорный. «В последнем отношении всего забавнее было с английским языком по выговору слов: сколько споров и сколько смеху! И сколько звуков, нисколько не соответствовавших сложению букв! Так что М.С. Лунин, знавший до совершенства этот язык, всегда упрекал: «Читайте, господа, и пишите по-английски сколько хотите, только не говорите на этом языке!», вспоминает А.Е. Розен [1, с. 235].

Вот как описывает в своих воспоминаниях обучение иностранным языкам декабрист Д.И. Завалишин: «... Лунин, Оболенский и др. учились у меня по-гречески; ... Беляевы, Одоевский и др. по-английски; Бестужев по-испански; Корнилович по-итальянски и пр. Я сам занимался по латыни с Бригеном и Никитой Муравьевым, по-немецки с Александром Крюковым, Вольфом и Фаленбергом, по-итальянски с Поджио, по-новогречески с Мозганом, по-польски с Люблинским и Сосиновичем, по-голландски с Торсоном» [2, с. 346].

Как видим, перечень иностранных языков весьма широк, изучались как древние языки - греческий и латинский, так и новые языки, причем большинство из них не изучались в учебных заведениях Российской империи. Именно в стенах «каторжной академии» впервые на территории Забайкалья пусть даже ограниченным контингентом лиц начинают изучаться многие современные европейские языки, такие как испанский, итальянский, польский. Есть основания полагать, что языковое образование осуществлялось весьма успешно, особо отмечаются в этой связи успехи Д.И. Завалишина, который кроме греческого и латинского «научился писать и выражаться на тринадцати языках» [1, с. 234].

В августе 1830 года закончился Читинский период жизни декабристов, и они были переведены в новую специально построенную для них тюрьму в Петровском Заводе, где каторжная академия продолжила свою работу. Иностранные языки по-прежнему изучались «по методу взаимного обучения» о которой М.А. Бестужев пишет следующее: «...польскому и латынскому я учился у поляка Рукевича, итальянскому - у Поджио, английскому - у Чернышева, испанскому - у Завалишина, уча их, в свою очередь, тем языкам, в которых уже сделал успехи» [3, с. 280].

Описывая пребывание в Петровском заводе А.Е. Розен вспоминает, что по воскресеньям и праздничным дням декабристы собирались чтобы послушать священное писание или проповеди из лучших духовных книг, чтцами при этом были «... Корнилович из английских проповедников, Оболенский и Пушкин из французских, я из немецких; мы переводили иностранные подлинники без пера, а прямо читая по-русски вслух иностранную книгу» [1, с. 264].

Как позднее писал в своих воспоминаниях М.А. Бестужев «... мы погрузились с наслаждением в волны умственного океана, чуть не захлебнувшись им» [3, с. 176]. Культурная и интеллектуальная жизнь декабристов в Петровском заводе была весьма интенсивной, они организовывали диспуты, литературные вечера, занимались музыкой и живописью. Чтобы лучше узнать, понять и наметить перспективы развития Забайкалья, многие из них занимались изучением животного и растительного мира, географии, истории и этнографии края, селекционной деятельностью, вели метеорологические наблюдения.

В Петровском Заводе декабристы получали значительное количество периодических изданий, в том числе и иностран-

ных, чтение которых являлось нормой жизни для русской интеллигенции XIX века. М.А. Бестужев, вспоминая данный период времени, среди газет и журналов на иностранных языках называет следующие издания: *Revue Britanique*, *Revue de Paris*, *Revue industrielle*, *Cabinet de Lecture*, *Journal pour rire*, *Times*, *Quarterly Review*, *Edinburgh review*, *Morning Post*, *English Illustration*, *Journal de Hambourg*, *Algemeine Zeitung*. Кроме этого, он также упоминает о получении несколько польских и итальянских газет, не называя их.

Стараниями декабристов начала складываться многоотраслевая научная библиотека со значительным фондом на иностранных языках, в которой правила пользования литературой были четко определены и строго соблюдались всеми декабристами. Знание языков давало декабристам возможность непосредственного восприятия мировой художественной культуры, позволяло своевременно знакомиться с последними достижениями техники, механики, медицины, экономики, сельского хозяйства. Для чтения иностранной литературы, относящейся к различным сферам профессиональной деятельности, требовались словари, которые также имелись в библиотеке в достаточном количестве. Сохранившиеся письма М.Н. Волконской свидетельствуют о том, что она неоднократно обращалась к родственникам и друзьям с просьбами выслать словари и грамматики иностранных языков.

Известно, что в Петровском Заводе имелись и личные библиотеки, также включающие издания на иностранных языках. Например, С.П. Трубецкой просил прислать ему книги по медицине на русском и немецком языках, и начал изучать греческий язык, для того чтобы иметь возможность в подлинниках познакомиться с религиозно-философскими учениями. Декабрист Ф.Б. Вольф, лечивший не только декабристов и членов их семей, но и многих местных жителей, владел большой медицинской библиотекой.

Другой известный декабрист М.С. Лунин, являясь по свидетельству многих знавших его людей человеком весьма эрудированным, на протяжении всего периода проживания в Забайкалье не переставал пополнять свою библиотеку, содержащую многие уникальные издания на латинском и греческом языке. В этом ему оказывала помощь его сестра Е.С. Уварова, регулярно обращавшаяся с просьбами к сильным мира сего с просьбами о разрешении на высылку книг.

Особого уважения заслуживают жены декабристов в полной мере разделившие с ними все тяготы их положения. Прикасаясь к эпистолярному наследию, не перестаешь удивлять их стойкости духа, величю души и твердости характера, с которыми они сносили все выпавшие на них невзгоды. Деловая и личная переписка занимала значительную часть их времени, т.к. как «государственным преступникам» она была запрещена. При этом многие из дошедших до нас писем, следуя принятой в то время традиции, написаны на французском языке.

Одним из доступных видов интеллектуальной деятельности для декабристов в условиях их забайкальской ссылки была работа по переводу с иностранных языков на русский язык произведений зарубежных авторов. Вначале в Чите, а позднее и в Петровском Заводе, где условия для подобной деятельности были более благоприятными, декабристы (В.Л. Давыдов, П.С. Бобрищев-Пушкин, А.П. Беляев, А.И. Одоевский и др.) активно занимались переводами, удовлетворяя тем самым их жажду литературной деятельности. К сожалению, отсутствие возможности опубликовать свои переводы отрицательно сказывалось на настроении декабристов, однако, работа, проделанная декабристами по переводу произведений европейской литературы, не была бесполезной, многие из них все же стали достоянием читателей в рукописных вариантах, а отдельные по прошествии времени были изданы.

Педагогическая деятельность декабристов получила широкое освещение в историко-педагогической литературе. Система образования в России в первой половине XIX века развивалась недостаточно интенсивно, что касается Забайкалья, то здесь ощущалась крайняя необходимость открытия учреждений общего и профессионального образования. В сложив-

шейся ситуации большое распространение в этот период получило домашнее частное обучение, к которому, несмотря на существовавшие запреты, часто привлекались и политические ссыльные.

В эпистолярном и литературном наследии декабристов имеются сведения о деятельности школы в Петровском Заводе. М.А. Бестужев в своих воспоминаниях отмечает, что при создании школы пришлось прибегать к хитрости, т.к. «государственным преступникам» никто бы не разрешил её открыть. Началось все с обучения церковному пению, что запретить было нельзя, а так как нельзя петь, не зная грамоты, было разрешено обучать читать.

Описывая деятельность школы, Д.И. Завалишин подтверждает все вышесказанное и упоминает об изучении иностранных языков. «Вслед за тем духовные лица затруднились приготовлением детей своих в семинарию и обратились с просьбой к коменданту дозволить детям учиться в каземате; поэтому мне и разрешили учить их по-латински и по-гречески», вспоминает он [2, с. 348]. Вероятно, за этим разрешением последовали и другие послабления, обучали не только греческому и латинскому, но и современным иностранным языкам. Как с удовлетворением вспоминает М.А. Бестужев «дело пошло так хорошо, что многие дети горный чиновников поступили первыми в высшие классы Горного института и других заведений» [3, с. 160]. Испытав на себе культурное и нравственное влияние декабристов, многие их ученики добились значительных успехов в различных сферах деятельности и стали достойными представителями забайкальской интеллигенции.

Всеми силами декабристы стремились обеспечить и свои детям, рожденным в Забайкалье, достойное образование, что предполагало обязательное обучение иностранным языкам. Как известно, в среде русского дворянства французский язык был более употребителен, чем свой родной русский и обучать ему начинали с самого раннего возраста, нанимая в качестве гувернанток носительниц языка. Большое значение уделял С.П. Трубецкой воспитанию и образованию своих детей, что прослеживается в отрывках его дневника, обращая внимание на важность изучения иностранных языков. В письме к С.Н. Муравьевой (Нонушке) из Петровского завода написанном в конце 1837 года С.П. Трубецкой рассказывая об учебных успехах своей дочери Сашеньки, пишет, что она «каждый день учится читать и писать по-русски и по-французски» [4, с. 89].

Отбыв положенный срок каторги, декабристы разъезжались из Петровского Завода, многие из них были определены на поселение в Забайкалье, и, получив относительную самостоятельность действий, развернули энергичную педагогическую, литературную и хозяйственную деятельность. Оставшиеся на поселении в Забайкалье декабристы П.В. Аврамов, К.П. Торсон, В.К. Кюхельбекер (Акша), А.И. Вегелин (Средтенск), Д.И. Завалишин (Чита), И.И. Горбачевский (Петровский Завод), А.Н. Луцкий (Нерчинск) стремились передать местному населению частицу своих знаний и опыта.

Одним из самых известных декабристов по праву считается В.К. Кюхельбекер - литератор, переводчик, лицейский друг А.С. Пушкина. В сентябре 1839 года он был переведен на поселение в крепость Акша Нерчинского уезда тогда еще Иркутской губернии. Живя в Акше, В.К. Кюхельбекер, активно занимался педагогической и литературной деятельностью, стремясь таким способом не только реализовать свой творческий потенциал, но и приобрести необходимые средства для содержания своей семьи. Население Акши в основном составляли служащие и отставные казаки и их семьи, в одну из них, семью майора, командира третьей казачьей сотни А.И. Разгильдеева он был нанят для обучения четверых детей. Кроме этого, по имеющимся сведениям он давал уроки детям казачьего атамана Истомина и детям других офицеров.

Можно с уверенностью сказать, что в лице В.К. Кюхельбекера вышеперечисленные семьи получили одного из самых лучших специалистов в области преподавания иностранных языков. В.К. Кюхельбекер имел не только блестящее образо-

вание, но и немалый педагогический опыт, т.к. до ссылки в Сибирь преподавал в ряде учебных заведений русский и латинский языки. Подробно изучив жизнь и педагогическую деятельность В.К. Кюхельбекера во время его поселения в Акше, Е.В. Ваганова приводит данные о том, что он «... давал уроки словесности, истории, географии и французского языка постоянно и периодически 12 ученикам» [5, с. 92].

Широко развернул образовательную деятельность в Чите после выхода на поселение Д.И. Завалишин, бывший преподаватель Кадетского корпуса. Он не только активно занимался созданием образовательных учреждений для местного населения, но и успевал уделять внимание своей семье, обучая жену А.С. Смольянинову и её сестер различным наукам, в том числе латинскому и французскому языкам.

Заслуживает особого упоминания М.С. Лунин, один самых ярких представителей декабристов, отбывавших каторгу в Забайкалье. Его активное занятие публицистикой требовало поистине энциклопедических знаний, которые он неустанно пополнял, находясь в забайкальских казематах. Превосходное знание многих событий отечественной и мировой истории позволили ему написать ставшие известными статьи и сибирские письма, многие из которых на иностранных языках.

М.С. Лунина можно по праву назвать полиглотом, т.к. он в совершенстве владел английским, немецким, французским, латинским и греческим языком. Кроме того, прожив длительное время в Польше, он прекрасно говорил по-польски и даже писал на этом языке стихи. Являясь знатоком и ценителем языков, он утверждал: «Языки - то, что они есть, по закону, превосходящему наше разумение» [6, с. 201].

М.С. Лунин настаивает на необходимости чтения литературы именно в подлинниках, т.к. по его мнению, перевод не позволяет передать всю полноту чувств и мыслей. «Перевод передает только мысль, но не чувство в его свежести и полноте. Чувство излучается самой речью, как благоухание - цветком», аргументирует он свою точку зрения [6, с. 195].

Анализ писем М.С. Лунина свидетельствует о его огромном уважении древних языков. «Зачем называют эти языки мертвыми? В них более жизни, чем в наших современных языках. Греческий язык остается орудием благодати, языком ангелов. Латынь, принятая среди ученых и подвергается тем же изменениям, что и языки живые», утверждает он [6, с. 197]. Характеризуя древние языки, М.С. Лунин пишет, что латинский язык «...служил выражению человеческой и божественной мысли; второй был орудием соединенных материальных и умственных сил» [6, с. 195].

Являясь близким другом семьи Волконских, М.С. Лунин составляет для их сына Миши «План начальных занятий, разделенный на 3 этапа с 8-летнего возраста до 14 лет». Данный план датируется 1838-1839 годами и написан в период проживания декабристов в селе Урик близ Иркутска. Первый период с 8 до 10 лет в отношении языкового образования предполагал изучение русского, французского и английского языков, при этом пояснялось, что ученик уже понимает по-французски. На втором этапе - с 10 до 12 лет рекомендовалось изучать русский, французский, английский и латынь. Третий этап с 12 до 14 лет посвящался изучению русского, французского, английского, латинского и немецкого языков. М.С. Лунин настаивает: «Больше всего прилежания - к языкам, ибо они - ключ к знаниям» [6, с. 149]. Кроме этого, в плане перечислена учебная литература, необходимая для изучения языков, грамматики и словари.

В конце марта 1841 года М.С. Лунин был вновь арестован и отправлен в Забайкалье, на сей раз в Акатуй. В письмах из страшной Акатуйской каторжной тюрьмы декабрист продолжал постоянно интересоваться успехами своего ученика, особенно изучением иностранных языков. Письмо М.С. Лунина семье Волконских датированное 30 января 1842 года написано, как и большинство его посланий на французском

языке, а к их сыну Мише он обращается на английском языке, высказывая своё удовлетворения по поводу успехов мальчика в овладении этим языком.

В своих более поздних письмах он интересуется, выписали ли для Миши немецкого педагога, что, по его мнению, являлось необходимым, и настаивает на том, что мальчик должен до 16 лет в совершенстве овладеть латынью и греческим. В письме, адресованном М.Н. Волконской, М.С. Лунин пишет: «Главное сейчас - это изучение языков. Помимо французского и английского, необходимы безусловно латынь и немецкий. Эти четыре языка - ключи современной цивилизации» [6, с. 258].

Безусловно, прав М.С. Лунин, утверждая, что необходима регулярная языковая практика, только она обеспечивает свободное владение языком. «Заклинаю вас всегда говорить с Мишей по-французски или по-английски и никогда по-русски. Вначале это вас будет несколько стеснять, но вы постепенно привыкните, а он извлечет из этого величайшую пользу. Одна беседа стоит десяти уроков», просит он [6, с. 258].

Мысли опытного и много испытавшего человека звучат в тех советах, которые содержали тайные послания декабриста из Акатуй. В письме М.Н. Волконской, написанном приблизительно в сентябре-октябре 1844 года, он рекомендует следующий метод изучения иностранных языков, многократно использованный им самим: «Пусть Миша читает вам вслух страницу английского текста, переводя устно одну фразу за другой, для неизвестных слов пользуясь словарем. После этого вы ему прочтете ту же страницу, но очень медленно и внятно. Таким образом слова и выражения запечатлеваются в памяти одновременно и через зрение и через слух» [6, с. 264]. Позднее в письме к С.Г. Волконскому он советует данный метод и для изучения латинского языка.

М.С. Лунин, находясь в Акатуе, не прерывал своих занятий языками. Благодаря заботам сестры и помощи своих друзей Волконских он имел возможность наслаждаться произведениями Платона, Геродота, Тициана, Цицерона. В своем письме С.Г. Волконскому, написанному им предположительно в начале 1844 года, он с радостью рассказывает о своих занятиях греческим языком, с помощью высланных ему сестрой из Берлина книг и описывает свое изучение религиозных верований у Гомера. По имеющимся сведениям, после смерти М.С. Лунина его библиотека была продана с аукциона, а значительное количество книг, в том числе и на иностранных языках, было приобретено В.Ф. Янчуковским, учеником декабристов, подготовленным ими в Петровском Заводе к поступлению в Горный корпус.

Знакомство с эпистолярным наследием декабристов и их мемуарами представляет значительный интерес как для изучения истории декабризма в целом, так и для определения роли и места иностранных языков в период их каторги и поселения в Забайкалье. В изученных нами источниках подчеркивается, что именно интенсивная умственная деятельность, последовательное стремление к знаниям, возможность самобразования и саморазвития явились тем основанием, которое позволило декабристам достойно выдержать все испытания.

Каторжная академия, представляющая собой уникальную добровольную просветительскую организацию единомышленников позволила декабристам приобрести знания во многих отраслях науки. Не вызывает сомнений активное изучение декабристами иностранных языков, что подтверждается мемуарами и эпистолярным наследием декабристов. Декабристы не просто продолжили существовавшую и ранее в Забайкалье практику педагогической деятельности ссыльных, но и поставили её на более высокий уровень, занимаясь и языковым образованием. Без преувеличения можно сказать, что декабристы своей активной педагогической и просветительской деятельностью внесли большой вклад в развитие Забайкалья.

Библиографический список

1. Розен, А.Е. Записки декабриста. - Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1984.
2. Завалишин, Д.И. Воспоминания. - М.: Захаров, 2003.

3. Воспоминания Бестужевых / Ред., ст. и коммент. М.К. Азадовского. - М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1951.
4. Трубецкой, С.П. Материалы о жизни и революционной деятельности. - Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1987. - Т.2.
5. Ваганова, Е.В. В.К. Кюхельбекер на поселении в Сибири 1836-1846 гг. - Улан-Удэ: Издательско-полиграфический комплекс ВСГАКИ, 2001.
6. Лунин, М.С. Письма из Сибири. - М.: Наука, 1987.

Статья поступила в редакцию 16. 12.09

УДК 37.035; 376.6

С.В. Кривых, д-р. пед. наук, проф., ректор Института декоративно-прикладного искусства;
Н.Н. Кузина, канд. пед. наук, доц., г. Санкт-Петербург, E-mail: k182@km.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЗДАНИЯ МОЛОДЕЖНОГО КАМПУСА ДЛЯ ВЫПУСКНИКОВ-СИРОТ

Одним из средств подготовки к самостоятельной и семейной жизни мы видим в усилении роли проживания учащихся-сирот в социальной гостинице, которую мы представляем структурным подразделением разработанной нами теоретической модели «Молодежный кампус». Молодежный кампус временного пребывания создается для социально-педагогической поддержки и патронатного воспитания выпускников сиротских учреждений, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, с целью обеспечения успешной постинтернатной адаптации и интеграции в общество.

Ключевые слова: выпускники-сироты, постинтернатная адаптация, социальная гостиница, социально-психологическое сопровождение.

Молодежный кампус - некий центр помощи молодым людям, испытывающим временные затруднения в жизни: это и выпускники детских домов - студенты профессиональных учебных заведений, студенты из приемных семей, и категория выпускников, которые продолжают свое образование на вечерних и заочных отделениях и одновременно работают. А также это могут быть юноши и девушки, которые по воле обстоятельств потеряли родителей во время обучения в профессиональном учебном заведении.

Главной проблемой подготовки к будущей жизнедеятельности является способность к индивидуальному выбору - из спектра предоставляемых социумом возможностей. За этой способностью стоит развитие «Я» - субъект осмысления мира и своих потребностей, построения взаимоотношений и жизненной активности. Воспитание в изолированной среде учреждения для детей-сирот ведет к формированию групповой специфической субкультуры низкого уровня. Её 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 других учреждений или в самостоятельную взрослую жизнь, отмечается многими исследователями [1; 2; 3; 4].

После окончания профессионального учреждения у выпускника-сироты 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.

Вхождение в социальную среду, процесс усвоения социального опыта, приобщение к системе социальных связей у сирот сильно искажены и имеет 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 социально-профессиональной адаптации и, в частности, трудоустройству или дальнейшему обучению [5]. Молодежный кампус для выпускников-сирот - юношей и девушек, обучающихся в учреждениях профессионального образования, создается для решения следующих задач:

- оказание социальной и психологической помощи бывшим воспитанникам детских домов и школ-интернатов на начальном этапе их поступления в профессиональные заведения;
- защита прав и интересов выпускников сиротских учреждений в период поступления, обучения и окончания учреждений профобразования;
- организация помощи в устройстве в общежития;
- создание необходимых материальных и психолого-педагогических условий для развития личности в период пребывания в Молодежном кампусе;
- создание благоприятных условий, способствующих освоению программы обучения в профессиональных учреждениях;
- обеспечение сохранения и укрепления физического и психического здоровья юношей и девушек, проживающих в кампусе;
- оказание необходимой социальной и психолого-педагогической помощи на всем протяжении обучения;
- организация при необходимости реабилитационной работы;
- организация спортивной и социокультурной деятельности.

Молодежный кампус организует деятельность:

- по оказанию непосредственной помощи выпускникам детских домов, школ-интернатов и приемных семей, оказавшимся в трудной жизненной ситуации;
- по созданию условий социально-профессиональной адаптации и гармоничной интеграции в общество нуждающихся в этом выпускников сиротских учреждений;
- по опережающей подготовке воспитанников детских домов, школ-интернатов, приемных семей к самостоятельной взрослой жизни по всем направлениям, разрабатывая и внедряя эффективные программы обучения и воспитания будущих выпускников.

В организационную структуру Молодежного кампуса в качестве подразделений и служб входят:

- 1) социальная гостиница;
- 2) социально-психолого-педагогическая служба;
- 3) учебно-тренинговый центр;
- 4) спортивно-оздоровительный комплекс;
- 5) учебно-методический центр профессиональной подготовки и повышения квалификации;
- 6) вспомогательные помещения (прачечная, кладовые, склады, гараж).

Социальная гостиница на 100 - 120 мест как структурное подразделение Молодежного кампуса имеет два подразделения (мужское и женское), в состав каждого из них входят:

- жилые комнаты на 2 человека (кровати, платяной шкаф, тумбочки, книжный шкаф, рабочий стол, стулья);
- на этаж общий холл, оборудованный мягкой мебелью, телевизором, DVD-проигрывателем, музыкальным центром;
- на этаж кухня-столовая, оборудованная плитой, посудным шкафом, посудой, обеденным столом, холодильником, микроволновой печью, электрическим чайником и т.д.

- на этаж душевая комната;
- на этаж туалетная комната;
- гигиеническая комната (в женском подразделении).

Оптимальным вариантом является проживание 3 учащихся-сирот в четырехкомнатном номере (квартире) в отдельных комнатах площадью не менее 10 метров с общей гостиной и местами общего пользования. Каждая из комнат может быть оборудована диваном-кроватью или тахтой, шкафом для одежды, тумбочкой, письменным столом, книжными полками, двумя стульями, небольшим радиоприемником. Гостиная (комната отдыха) оборудована комплектом мягкой мебели, столом, 6 стульями, телевизором, телефоном. Кухня со встроенной мебелью оснащена газовой плитой, холодильником, столом и стульями. В квартире должны быть отдельный туалет, комната с умывальником, зеркалом и душевой кабиной, небольшое помещение, в котором расположена стиральная машина, гладильная доска с утюгом, подставка-сушилка. В общем коридоре в квартире - шкаф-купе для верхней одежды и обуви. Квартиры предназначены для раздельного проживания юношей и девушек. Уборка квартиры полностью закрепляется за проживающими. Для соблюдения необходимых санитарно-гигиенических требований каждая квартира обеспечивается ежемесячно санитарными средствами и перчатками. Ежемесячно проводится коллективная генеральная уборка квартиры. Первоначально каждому проживающему в квартире предоставляются 2 комплекта спального белья. В дальнейшем юноши и девушки самостоятельно распоряжаются деньгами, выделяемыми на их содержание, сами полностью покупают пищу, готовят еду, обслуживают себя. Оплата проживания, электроэнергии, отопления и др. производится проживающими в квартире юношами или девушками. Социальные и жизненные навыки они совершенствуют при поддержке и методическом сопровождении педагогов-наставников.

На первом этаже располагаются следующие помещения - кабинет директора социальной гостиницы, кабинеты заместителей по воспитательной работе и административно-хозяйственной работе, 2 кабинета педагогов-наставников, кабинет социального педагога, кабинет психолога, компьютерный класс, помещение для занятий, зал для коллективного отдыха, помещение для дежурного администратора, вспомогательные помещения для административно-хозяйственного персонала - уборщиц. Кабинеты специалистов должны быть оснащены компьютерами, зал для коллективного отдыха - музыкальным центром и, желательно, мультимедийной установкой.

Штатное расписание социальной гостиницы:

- директор социальной гостиницы - 1 ставка,
- заместитель директора по воспитательной работе - 1 ставка,
- заместитель директора по административно-хозяйственной работе - 1 ставка,
- дежурный администратор - 4 ставки,
- педагог-наставник - 6 ставок,
- педагог-организатор - 2 ставки,
- социальный педагог - 1 ставка,
- психолог - 1 ставка,
- уборщица - 4 ставки.

Заместитель директора по воспитательной работе обеспечивает контроль за организацией благоприятного социально-психологического климата, созданием условий для развития социального опыта юношей и девушек, успешного обучения, организации досуга и оптимального отдыха. Заместитель директора по административно-хозяйственной работе обеспечивает контроль за соблюдением санитарно-гигиенических норм, безопасности жизнедеятельности, комфорта проживания.

Круглосуточное дежурство в социальной гостинице обес-

печивается дежурным администратором, который одновременно отвечает за охрану порядка, прием и выдачу ключей, и 2 педагогами - наставниками. За дежурства - сутки через трое суток - предусматриваются дополнительные выплаты. Психолог, социальный педагог, педагоги-наставники осуществляют социально-психолого-педагогическую диагностику сформированности навыков самостоятельности и на этой основе разрабатывают групповые и индивидуальные программы, организуют проведение тренинговых занятий, индивидуальных консультаций и бесед с юношами и девушками. Уборщицы убирают помещения первого этажа и лестничные площадки.

В функциональные обязанности педагогов-организаторов входят информирование о социокультурных событиях и возможностях города и организация разнообразного совместного досуга для создания духовной атмосферы общения, развития эмоционально-позитивных связей, ощущения успешности и уверенности в своих силах, укрепление традиций. Работники социальной гостиницы могут помочь юношам и девушкам сформировать комплекс качеств, благодаря которым они совершают осознанный выбор и адаптируются в новой ситуации. К таким качествам можно отнести:

- автономность;
- информированность и соотнесение информации со своими особенностями;
- умением принимать решения;
- умение планировать;
- самостоятельность;
- положительное отношение к необходимости сделать выбор и принять решение.

Социальная гостиница как модель самостоятельного проживания включает в себя:

- ведение домашнего хозяйства;
- рациональное использование денежных средств;
- проживание в хороших отношениях с соседями по коммунальной квартире;
- рациональную организацию времени на учебную и досуговую деятельность;
- знание, когда и где платить за квартиру;
- умение защитить свои гражданские права;
- знание, куда обращаться, если есть проблемы со здоровьем;
- знание, где находятся кризисные центры и для чего они существуют;
- куда обращаться, если нужна работа.

В Молодежном кампусе производится комплексная диагностика каждого воспитанника при его поступлении в учреждение с целью выявления у него социальных навыков, характерологических особенностей личности и профессиональной направленности. На основании этого разработаны диагностические карты уровня социального развития, психологических особенностей. На основании психодиагностики составляется индивидуальная программа работы с воспитанником, которая затем обсуждается с педагогическим коллективом, чтобы определить его дальнейшее обучение и воспитание. Фактором, значительно осложняющим самостоятельную жизнь учащихся-сирот, является личностные проблемы (трудности в общении, не сформирована потребность и способность трудиться, иждивенчество, недостаточное развитие индивидуальности, нравственного иммунитета, ограниченность знаний).

Социально-психолого-педагогическая служба в Молодежном кампусе многофункциональна:

- защита и улучшение положения студентов, находящихся в трудной жизненной ситуации, комплексное решение проблем социализации студентов-сирот, профилактика социального сиротства и семейного неблагополучия;
- психологическая диагностика с целью выявления проблем и трудностей социально-профессиональной адаптации и гармоничной интеграции в обществе;
- помощь в социально-профессиональной адаптации

(адаптационные сборы, тренинги, консультирование), в случае необходимости реализация программ коррекции тех или иных нежелательных качеств и свойств личности;

- создание адресной поддержки учащихся-сирот в соответствии с их способностями, в том числе на основе инновационных технологий и образовательных программ;
- обеспечение доступности социальной реабилитации, адаптации и интеграции в студенческое сообщество;
- создание условий для личностного развития, психологического благополучия и оздоровления сирот, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- достижение уровня толерантности через осознание и признание абсолютного приоритета безопасности человеческой жизни как непреходящей ценности.

Работниками службы создаются и реализуются индивидуальные программы сопровождения: реабилитационные, коррекционные, адаптирующие, развивающие, креативные, коммуникативные, социальные и т.д. Сотрудники службы оказывают правовую, социальную и психологическую помощь воспитанникам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации при непосредственном обращении выпускников. Кроме того, знакомясь с учебной деятельностью студентов, совместно с их руководством предотвращают кризисные ситуации (академические задолженности, дисциплинарные проступки и нарушения студентов), а также решают вопросы социальной защиты: обеспечение государственных гарантий и льгот, улучшения условий проживания выпускников детских домов и приемных семей и т.д.

При решении вопросов подготовки и адаптации к успешной учебной деятельности и жизни педагогический коллектив Дома ведущими считает следующие направления:

- 1) защита прав и интересов выпускников сиротских учреждений на всех уровнях обучения и подготовка к позитивному жизненному выбору;
- 2) вскрытие причин неуспеха в обучении и возможная педагогическая и коррекционная работа с этими юношами и девушками;
- 3) проведение работы по преодолению предрасположенности к негативным жизненным выборам;
- 4) формирование умений и навыков, в том числе и в семейных отношениях;
- 5) формирование экономических и правовых знаний и умений, организация помощи в получении жилья и работы;
- 6) научное обеспечение сопровождения выпускников интернатных учреждений в период обучения в вузах: сбор статистических материалов, анализ данных, разработка программ работы, создание методических материалов, организация конференций, обучение специалистов по сходной проблематике.

По мнению некоторых практиков [6; 7; 8], работа социально-психолого-педагогической службы организуется по нескольким направлениям:

1. *Информационное направление.* Формирование знаний о профессиях, об образовательных услугах региона, о специфике рынка труда в регионе, о востребованных профессиях и специальностях, показателях и противопоказаниях к условиям и характеру труда. Для реализации данного направления используются индивидуальные консультации, встречи с представителями разных профессий, знакомство с рабочими местами.

2. *Диагностическое направление.* Данное направление является важным в социально-психологическом сопровождении. С помощью него будут расширены границы самовосприятия, сформирован образ своего «Я», сформировано чувство своей изначальной ценности как индивидуальности, будут определены интересы и склонности молодых людей в соотношении с конкретными профессиями. Психологическая диагностика охватывает все сферы, характеризующие индивидуальные психологические ресурсы личности:

- психофизиологическую - психические и поведенческие направления основных свойств нервной системы;
- мотивационную - присущие личности склонности и интересы, связанные с выбором профессии;
- характерологическую - черты характера, проявляю-

щиеся в системе ведущих отношений личности к деятельности, другим людям, самому себе, предметному миру;

- эмоционально-волевую - типичные для личности эмоциональные состояния;
- интеллектуальную - сформировать интеллектуальную способность с учётом показателей интеллектуальной продуктивности;
- социально-психологическую - коммуникативные качества личности, проявляющиеся в условиях взаимодействия с людьми.

3. *Консультативное направление.* Умение выбрать и нести ответственность за свой выбор. Обращение за помощью в различных жизненных ситуациях в такие организации, где будет оказана действенная помощь.

4. *Тренинговое направление.* Практическое выполнение тренинговых знаний, групповых игр и упражнений. Это направление осуществляется через реализацию программ образовательных курсов.

Учебно-тренинговый центр Молодежного кампуса в своем составе имеет:

- актовый зал,
- учебные комнаты,
- компьютерный класс с выходом в Интернет,
- современную библиотеку,
- консультационно-тренинговый центр (специалисты

центра проводят как на своей базе, так и выезжая в регионы занятия-тренинги под условным названием «Погружение в самостоятельную жизнь», для чего штатные сотрудники центра разрабатывают программы тренинговых занятий и непосредственно проводят эти занятия. На базе центра организуются занятия по индивидуальному предпринимательству, обучению ремеслам, оказывается содействие в открытии собственного дела).

Спортивно-оздоровительный комплекс Молодежного кампуса имеет два подразделения:

- 1) спортивный комплекс, представленный спортзалом, тренажерным залом, бассейном и сауной. Штат комплекса состоит из тренеров, инструкторов и т.д.
- 2) медицинский центр представлен процедурным, массажным и физио-кабинетом, в своем штате имеет дежурных медицинских сестер и врачей специалистов: терапевта, дефектолога, гинеколога и др.

Учебно-методический центр профессиональной подготовки и повышения квалификации в составе Молодежного кампуса - лицензированный Центр дополнительного профессионального образования различных специалистов сиротских учреждений с правом выдачи документов государственного образца (диплом о профессиональной переподготовке, свидетельство и удостоверение о повышении квалификации).

Кроме того, Молодежный кампус должен иметь вспомогательные помещения: прачечная, кладовые, склады, гараж и т.д., располагаемые в цокольном этаже или подвальном помещении. На первом этаже здания располагаются холл, ресепшин, административно-хозяйственные кабинеты и службы, а также помещения спортивно-оздоровительного комплекса. На втором этаже - учебно-тренинговый и учебно-методический центры. Кабинеты специалистов социально-психолого-педагогической службы и медицинских работников. Выше находятся помещения социальной гостиницы, имеющие отдельные входы в мужское и женское отделение.

Роль Молодежного кампуса - помочь юноше или девушке стать самостоятельными, взрослыми людьми, придерживающимися своих собственных ценностей, способными вести себя с другими людьми надлежащим образом, исходя из своего «Я», не опираясь на внешние правила, чуждые их «Я». При этом условия проживания в таком учреждении должны быть приближены к реальным условиям жизни; юноши и девушки должны самостоятельно решать возникающие проблемы, формировать позитивный жизненный опыт. Под самостоятельностью понимается одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ста-

вить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами. Самостоятельность предусматривает ответственное отношение человека к своему поведению, способность действовать сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, в том числе, требующих принятия нестандартных решений.

Специфика Молодежного кампуса в постинтернатной адаптации учащихся-сирот заключается в создании для них условий проживания, максимально приближенных к условиям реальной жизни. Под руководством специалиста силами проживающих проводится ремонт комнат и помещений. У ребят появляется возможность на практике применить ремонтно-строительные умения и навыки. Для многих выпускников данные навыки возможно станут второй профессией и источником дополнительного дохода, а также появляется возможность раскрыть свой личностный потенциал, проявить творческую фантазию в оформлении помещений.

Поскольку жизнь постояльцев кампуса построена на принципе полного самообслуживания, то ежедневно назначаются дежурные из числа проживающих по уборке помещений, приготовлению ужина. Данные навыки будут необходимы им для проживания в коммунальной квартире, а также пригодятся и в будущей семейной жизни. Особое внимание в период проживания в кампусе уделяется становлению индивидуальности, активного и творческого отношения к жизни; формированию у каждого проживающего опыта индивидуальных достижений в развитии своих способностей; формированию здорового образа жизни, и предотвращению возможных правонарушений; развитие чувства патриотизма и любви к истории и культуре места проживания.

Разнообразный совместный досуг создает духовную атмосферу общения среди выпускников - возможность развития эмоционально-позитивных связей, потребности в общении, созданию ощущения успешности и уверенности в своих силах. В этот период в кампусе реализуются различные программы, направленные на успешную адаптацию юношей и девушек к условиям учебного заведения, возможностям города в удовлетворении разнообразных потребностей молодежи, на организацию культурно-досуговой деятельности.

Образовательная программа Молодежного кампуса направлена на вопросах нравственного воспитания, развитие индивидуального сознания проживающих. Особое место в программе занимает гражданско-правовое просвещение, воспитание навыков семейных отношений обучение правилам проживания в коммунальной квартире, обучение правильному оформлению документов, квитанций и т.д. Большое внимание уделяется вопросу воспитания семейных отношений среди выпускников сиротских учреждений, у которых никогда не было опыта семейной жизни. Проводятся беседы, во время которых ребята знакомятся семейным кодексом РФ, где определяется статус семьи, роль обоих родителей в воспитании детей, права и обязанности супругов и т.д. Педагогические работники службы оказывают постоянную консультативную помощь проживающим в кампусе, необходимую им для выполнения домашних заданий (подготовка к семинарам, коллоквиумам, проектирование и т.д.), при подготовке к зачетам и экзаменам.

Возможности Молодежного кампуса позволяют социально психологически подготовить выпускников к вступлению в самостоятельную жизнь, помогают им развивать индивидуальность, созидательное отношение к собственной судьбе, интегрироваться в общество, оказывают помощь в обучении, в решении бытовых, жилищных проблем, в профессиональном самоопределении и ценностной ориентации, формировании жизненных планов. Педагогический коллектив социальной гостиницы строит свою работу таким образом, чтобы за время проживания у каждого воспитанника социальной гостиницы сформировалась модель самостоятельного проживания.

Вместе с тем и в этих учреждениях существуют типичные проблемы в решении вопросов подготовки выпускников-сирот к самостоятельной жизни: отсутствие современных научно обоснованных методик по подготовке к самостоятельной жизни; отсутствие специальной подготовки кадров, умеющих входить в контакт с воспитанниками; недостаточное количество штатных единиц разнообразного педагогического персонала, неразработанность их должностных обязанностей.

Библиографический список

1. Куричкис, И.В. Управление процессом социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в учреждениях начального профессионального образования. Методическое пособие. - СПб.: УМЦ, 2004.
2. Левин, С.А. Проблемы адаптации. Выпускников детских домов к самостоятельной жизни / С.А. Левин, Ю.В. Логинова. Материалы Межрегиональной конференции "Сироты России: проблемы, надежды, будущее". - М., 1994.
3. Травникова, Н.Г. Психологическая адаптация выпускников детского дома. - СПб.: 1999.
4. Социальное закалывание детей-сирот: учебно-методическое пособие / под ред. С.В. Кривых. - М.: Издательский дом «ИнформБюро», 2007.
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. - Выпуск 2.
6. Лактионова, С.В. Социально-профессиональная адаптация выпускников сиротских учреждений: дисс.... канд. пед. наук. - СПб., 2008.
7. Семья, Г.В. Социально-психологические технологии постинтернатной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Г.В. Семья, С.А. Левин, А.И. Панов, Н.Н. Юдинцева. - М.: СИМС, 1999.
8. Школьник, Т. Центр социальной адаптации и независимого проживания детей-сирот в работе с выпускниками и старшеклассниками школ-интернатов // Дети России: право ребенка на семью: Материалы общероссийской конференции. - М., 2001.

Статья поступила в редакцию 16.12.09

УДК 74.58

И.В. Никитин, соискатель Учреждения РАО «ИПО», г. Санкт-Петербург, E-mail: irakonstant@yandex.ru

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ПОСТРОЕНИЮ КУЛЬТУРЫ ОТНОШЕНИЙ В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГ-РЕБЕНОК» НА ОПЫТЕ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье рассматривается один из вариантов подготовки педагогов в системе повышения квалификации на основе разработанной и предложенной цикловой модели обучения на опыте. В сфере образования и социуме действуют негативные факторы, противоречия, управленческий формализм, стереотипы, значительно затрудняющие реализацию гуманистической позиции педагогов и администрации. В основу подготовку педагога-тренера к построению культуры отношений нами заложены разные идеи, лежащие в основе социального взросления ребенка, значимого для построения культуры отношений.

Ключевые слова: повышение квалификации педагогов, ситуации взаимодействия, культура отношений.

Многие исследователи отмечают, что обучение в системе повышения квалификации через организацию лекционно-семинарской системы - непродуктивно [1; 2; 3; 4]. Изменились социокультурные условия, изменился характер межсубъектного взаимодействия, изменились ценности и ценностные отношения, изменилась обучающая среда, что ставит вопрос включения иных форм обучения. Изменение характера обучения с учетом опыта педагога может проходить на основе внедрения «циклической модели обучения на опыте» в сжатые сроки и конкретными действиями. В этом ключе обучение рассматривается как изменение поведения, которое происходит в ходе накопления опыта. «Опыт» может быть наблюдение за другими людьми, использование источников информации, ощущение последствий собственного поведения. Такой способ адаптации к окружающему миру имеет большое значение, при рассмотрении вопросов «культуры отношений», он связан с индивидуальными отличиями в установках, перцепции и чертах личности.

Нами предложена модель процесса обучения педагога на опыте в системе повышения квалификации, которая схематически представлена на рис. 1. В этой модели приобретение знаний представляется в виде цикла, имеющего четыре стадии. Сначала педагог в системе повышения квалификации приобретает некий конкретный опыт. За ним следует осмысление и рефлексивное наблюдение, что приводит к построению абстрактных концепций, которые требуют активной опытной проверки, т.е. приводят к столкновению с новым опытом, и цикл повторяется. Необходимо пополнение нового знания, которое педагог получает самостоятельно, в зависимости от степени его интеллектуальных потребностей, необходимых для осмысления нового опыта.

Организация процесса обучения слушателей в системе повышения квалификации осуществляется поэтапно. В преддверии организации курсов предполагаемый преподаватель предлагает выполнить задание - наблюдение за конкретным опытом (сбор ситуаций), выявление знания о своем собственном «незнании», затем в условиях обучения на курсах повышения квалификации, дается информация о своем «незнании», андрагог анализирует все позиции слушателей, классифицирует их по степени «схожести», предлагает информацию, раскрывающую отдельные аспекты культуры отношений, организует рефлексивную деятельность по осмыслению ситуаций, собранных в ходе наблюдения до начала курсов с использованием собственного опыта и знаний полученных в период обучения на курсах.



Рис. 1. Модель процесса обучения педагога на опыте в системе повышения квалификации

В ходе исследования нами выделены типы ситуаций - взаимодействия:

- Ситуации репродуктивные
- Ситуации «тупикового разрешения»

- Ситуации «многовариативного разрешения»
- Ситуации развития
- Ситуации творчества
- Ситуации воспроизведения

Описание ситуаций, приведенных в рисунке представлено в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика ситуаций - взаимодействия, характеризующих культуру отношений

№	Название ситуации- взаимодействия	Содержательная характеристика ситуаций
1	Ситуации репродуктивные	Ситуации, разрешение которых позволяют отрабатывать навыки репродуктивного характера (диагностика, установление коммуникаций с родителями ...)
2	Ситуации «тупикового разрешения»	Ситуации, в которых способ разрешения не будет иметь однозначной нравственной оценки
3	Ситуации «многовариативного разрешения»	Ситуации, которые позволяют подобрать множественность вариантов решения и предоставить право выбора одного из способов решения
4	Ситуации развития	Ситуации разрешения, которых помогают в развитии коммуникативных навыков и способствуют более целенаправленному построению культуры отношений
5	Ситуации творчества	Ситуации разрешения, которых возможно в ходе творческого взаимодействия и подключения дополнительных средств (культурные мероприятия, совместное посещение, обсуждение ...) в построении культуры отношений
6	Ситуации воспроизведения	Ситуации разрешения, которых возможна на основе воспроизведения ранее известных поступков, особенностей культуры отношений в различных системах взаимодействия «педагог-тренер - ученик», «педагог - тренер - родитель»

Реализация предложенной модели осуществляется поэтапно. Поэтапный процесс организации процесса подготовки слушателей к построению культуры отношений в системе повышения квалификации на основе цикловой модели обучения на опыте представлен в таблице 2.

Таблица 2

Этапы организации процесса обучения построению культуры отношений слушателей в системе повышения квалификации

№	Название этапа обучения	Содержательная характеристика этапа организации процесса обучения построению культуры отношений
1	Наблюдательно-сборный	Осуществляется наблюдение, сбор ситуаций, характеризующих культуру отношений в своей профессиональной деятельности, фиксация результатов наблюдения, выявление знания о своем «незнании» и др.
2	Информационно-системный	На основе полученной информации, осуществляется сбор банка данных ситуаций, их систематизация, выявление критической трудности при их разрешении
3	Рефлексивно-деятельностный	Организация деятельности по осмыслению банка ситуаций, характеризующих культуру отношений, получение представления «Каков я сейчас» в аспекте межсубъектного взаимодействия.
4	Когнитивно-проектный	Изучение теории вопросы культуры отношений при реализации учебной программы «Построение культуры отношений», организация процесса обсуждения ситуаций на основе полученных теоретических знаний и опыта практической деятельности при использовании технологии «образовательный ретренинг», выход на проекты разрешения ситуаций межсубъектного взаимодейст-

		вия. Использование технологий образовательный ретренинг, технологии модерации.
--	--	--

С позиций антропозологического подхода [5] образование строится на интеграции в сфере образования любого этапа педагогического процесса. Информационный компонент педагогической деятельности в системе «педагог-тренер - ребенок» объединяет в себе знания о физической природе человека (медико-биологические основы деятельности), о психической природе человека (психолого-педагогические основы деятельности) и социальной природе человека (историко-социологические основы деятельности), последнее имеет отношение к построению культуры отношений. Поэтапная конструкция обучения личности соотносится с особенностями динамики разворачивания педагогического процесса.

Решение задач образования в актуализации - активном овладении, воспроизведении и целенаправленном использовании разнообразных форм и разновидностей физкультурной деятельности, обеспечивающие формирование собственного индивидуального опыта и создание новых индивидуальных образцов и ценностей физической культуры, непосредственно связанных с удовлетворением личных интересов и потребностей, составляющих основу культуры отношений.

Реализуя антропозологический подход в процессе подготовки педагога в системе повышения квалификации мы определили основные принципы к содержанию образования, ориентированного на построение культуры отношений:

1 группа принципов описывает содержание и характер деятельности педагога-тренера:

1. Культуросообразность содержания, отражающая физическую культуру как социальное явление, ее непосредственную связь с другими видами и формами культуры человека и общества - как условие и результат развития личности ребенка в единстве его физического, интеллектуального и духовно-нравственного здоровья.

2. Личностная ориентация содержания, проявляющаяся в освоении социально-значимых, предметно- и личностно-ориентированных образцов физической культуры, обеспечивающая познание индивидуальных особенностей развития собственных физических качеств и способностей, овладение индивидуальными способами их углубленного развития и совершенствования на основе личных интересов и потребностей.

3. Фундаментальность содержания, позволяющая целостно формировать естественнонаучное и социогуманитарное мировоззрение на каждом этапе образования, понимание существа развития таких отношений как организм-личность; активность-труд; существование-развитие; человек-общество и т.п.

4. Возрастная периодизация содержания, ориентирующая на соответствие учебного материала физическим и психическим возможностям учащихся, особенностям возрастной динамики развития их физических качеств и интереса к занятиям физическими упражнениями.

5. Профилирование и дифференцирование содержания, отражающиеся в возможностях детей специализироваться в базовых видах физкультурно-спортивной деятельности, осуществлять личностно-ориентированные занятия физическими упражнениями, общую и специальную профессионально-прикладную физическую подготовку, в том числе к предстоящей трудовой деятельности и службе в армии.

6. Креативность содержания, создающая возможность разрабатывать собственное индивидуализированное содержание разнообразных форм занятий физической культурой с функционально различной направленностью, организовывать и проводить эти занятия в самостоятельных и самостоятельных формах физкультурно-оздоровительной деятельности.

2 группа принципов ориентирует на характер построения культуры отношений как процесса воспитания:

- принцип природосообразности,
- принцип целостности в подходе к ребенку,
- деятельностный принцип,

- эгоцентрированный принцип,
- возрастной принцип,
- принцип гуманизма,
- принцип самоактуализации,
- принцип индивидуализации,
- принцип субъективности,
- принцип выбора,
- принцип творчества и успеха,
- принцип доверия и поддержки,
- принцип ориентации на социально-ценностные отношения,
- принцип принятия ребенка как данности,

Мы выделяем уроки физической культуры структурным основанием физкультурной деятельности, целью которых является на начальном этапе - идентификация личности учащихся в физической культуре посредством овладения основами физкультурной деятельности с общеразвивающей направленностью; в среднем звене - индивидуализация личности учащихся в физической культуре посредством овладения основами физкультурной деятельности с общеприкладной спортивно-рекреационной направленностью; в старших классах - актуализации личности школьников в физической культуре посредством овладения основами физкультурной деятельности с профессионально-прикладной и оздоровительно-корректирующей, мы формируются комплексы частных задач, которые можно классифицировать по следующим направлениям.

1. Развивающие задачи, предполагающие личностное развитие школьника по интеллектуальному вектору в направлении формирования научного мировоззрения с широким спектром мировоззренческих представлений и понятий в сфере физической культуры, освоение основных законов развития человека средствами физической культуры, максимально возможного развития физкультурной лексики в ее системных отношениях с различными речевыми компонентами, формирования интеллектуальных способностей в виде операций и приемов мышления, способов и форм познавательной деятельности. По физическому вектору в направлении развития оптимального личностного уровня развития комплекса основных физических качеств (быстроты, силы, выносливости, гибкости) и координационных способностей. По интенциональному вектору в направлении формирования комплекса устойчивых мотиваций, потребностей и интересов к физическому самосовершенствованию, широкому использованию средств физической культуры в учебной и досуговой деятельности.

2. Обучающие задачи предполагают традиционное освоение комплекса общетеоретических операционных знаний, двигательных умений и навыков в широком кругу существующих видов физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы.

3. Оздоровительные задачи предполагают укрепление физического и психического здоровья, формирование двигательных и поведенческих основ здорового образа жизни.

Для решения всего комплекса задач предполагается использовать систему занятий, преимущественно решающих каждую из задач. При этом, кроме традиционных комплексных уроков, выделяются: интеллектуально-развивающие, кондиционно-развивающие, интенционально-развивающие, преимущественно решающие развивающие задачи, и соответственно обучающие занятия, оздоровительные и воспитательно-формирующие занятия. Выделение контрольных уроков решает задачи результирующего технологического блока по оценке оперативных, текущих и этапных состояний учащихся как субъектов педагогического процесса.

Важнейшей методологической основой антропозологического подхода в физкультурном образовании является определение условий, в которых должен проходить личностно-ориентированный педагогический процесс освоения запланированного содержания дисциплины. Если содержание образования определяет обучение, то условия образования составляют воспитание, которое влияет на культуру отношений. В ходе организации системы повышения квалификации в со-

держании следует перевести вектор взаимодействия с родителями из установки «Вы должны» в отношение «Что бы вы хотели и могли сделать?»).

Взаимодействие, сотрудничество, поддержки, взаимопонимание, взаимодействие - эти качества отношений детей и взрослых составляют отличительные качества личностно-ориентированного образования. Не всякая воспитательная система и не каждый педагог, в том числе и педагог-тренер могут обеспечить *отношения*, в которых ребенок и взрослый действуют как значимые друг для друга участники в интересной и продуктивной для них деятельности. Эти качества взаимоотношений строятся на особой гуманной педагогической этике и составляют основное содержание жизнедеятельности школ, которые называются по-разному, свободные, демократические, открытые, альтернативные, спортивные, общеобразовательные, музыкальные ит.д.. Педагоги этих школ преодолевают традиционную, функциональную ограниченность и формализм отношений «учитель-ученик», «воспитатель-воспитуемый», «тренер-педагог-ученик» которые основаны на

установке (и привычке) взрослого эффективно управлять послушным ребенком и определять все, что и как тому нужно знать и делать.

Организация жизнедеятельности детей не на основе целенаправленного воздействия (которое, чаще всего, приносит больше вреда, чем пользы), а на основе разностороннего взаимодействия, отражающего заинтересованную активность каждого ребенка в самореализации. Взаимодействие, которое превращает ребенка и взрослого в значимые друг для друга личности и открывает пути подлинного человеческого, глубинного влияния на саморазвитие ребенка. Оно двухсторонний процесс (в отличие от одностороннего «воздействия»). Во взаимодействии педагог-тренер и ребенок выступают оба (возможно в разной степени) как инициаторы, организаторы и эксперты деятельности. Педагог-тренер выполняет и новую для него функцию супервизора. Взаимодействие, сотрудничество, поддержка, взаимопонимание, взаимодействие - нормы построения и обеспечения гуманных, демократических взаимоотношений в школе.

Библиографический список

1. Вершловский, С.Г. Андрагогика постдипломного образования: научно-методическое пособие / под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. - СПб.: СПбАППО, 2007.
2. Красношлыкова, О.Г. Профессионализм педагога в контексте развития муниципальной системы образования // Педагогика. - 2006. - № 1.
3. Кудрявцева, М.Е. Учитель как субъект творчества. - СПб.: НОУ «Экспресс», 2006.
4. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. - М.: ТЦ Сфера, 2004.
5. Кривых, С.В. Антропологический подход в образовании: монография / С.В. Кривых, А.А. Макареня. - СПб.: НОУ «Экспресс», 2007.

Статья поступила в редакцию 16. 12.09

УДК 371:002

Н.С. Кольева, аспирант ГОУ ВПО «ЧГПУ», г. Петропавловск, Казахстан, E-mail: nkoleva@mail.ru

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК КЛЮЧЕВОЙ СПОСОБНОСТИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ

В работе описаны проблемы формирования информационной компетентности, которые являются ключевым фактором развития конкурентоспособной личности в быстроменяющемся информационном обществе. Представлена модель формирования информационной компетентности.

Ключевые слова: информационная компетентность, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Начиная с последней трети XX века? общество в развитых странах мира все чаще называют информационным. Сегодня это утверждение превратилось в тезис, не нуждающийся в доказательствах. Можно уверенно предсказать дальнейший рост объема информации и стремительное совершенствование информационных и коммуникационных технологий ее передачи и приема. В связи с этим возникает проблема когнитивного диссонанса: возможности человека по переработке информации совершенствуются медленнее, чем осуществляется развитие технических средств приема, передачи и хранения информации. Возникновение когнитивного диссонанса означает обострение проблем социальной адаптации личности в информационном обществе.

Система образования, на которую возложена обязанность подготовки новых поколений в информационно перенасыщенной среде, вынуждена пересматривать образовательные идеалы прошлого, ставя задачи соответственно новым потребностям. Поэтому едва ли не ведущей целью современного образования должно стать повышение уровня информационной компетентности учащихся на всех его ступенях. С такой постановкой масштабной задачи нужно как можно более точно представлять себе цель на каждом операционном уровне системы образования. Поэтому первое, что необходимо сделать - это определить объем и понятие «информационная компетентность».

Прежде чем определять понятие «информационная компетентность», следует определиться в понятии «информация». Проанализируем существенные признаки данного понятия. В философском энциклопедическом словаре [1] информация определяется как:

— сообщение, осведомление о положении дел, сведения о чем-либо сообщаемые людьми;

— уменьшаемая, снимаемая неопределенность в результате получения сообщений;

— сообщение, неразрывно связанное с управлением, сигналами в единстве синтаксических, семантических и прагматических характеристик;

— передача, отражение разнообразия в любых объектах и процессах живой и неживой природы.

Как видим, значение понятия «информация» зависит от контекста. Исходя из темы исследования, связанной с педагогическими аспектами информационной компетентности нам следует сосредоточиться на толковании информации как отражения и ее применения для управления.

Теория информации обычно имеет дело именно с относительной информацией, которая тесно связана с отражением.

Следуя аксиомам элементарной логики понятие обладает объемом (количество предметов, определяемых данным понятием) и содержанием (перечень признаков данного понятия), и не может быть определено иначе как с помощью других понятий. Все «другие понятия» так же обладают объемом и содержанием. При использовании их для определения другого понятия из содержания выбираются признаки, существенные в контексте данного определения. В этом состоит смысл «отражения» в определении информации.

В [2] подчеркивается, что с середины XX века понятие информации превратилось в общенаучное понятие «включающее обмен сведениями между людьми, человеком и автоматом, автоматом и автоматом; передачу признаков от клетки к клетке, от организма к организму». Одна из приведенных трактовок понятия «информация» связывает его с управлением. Сигналы, воспринимаемые организмом, изменяют его состояние, что в свою очередь ведет к модификации поведения.

ния. В этом смысле сигналы управляют состоянием и поведением. Если информация, содержащаяся в сигнале, воспринята правильно в соответствии с воздействием среды, то изменения в поведении адекватные условиям внешней среды и ведут к удовлетворению потребностей индивида.

Свойство человека адекватно воспринимать информацию и отражать ее в своем поведении и есть информационная компетентность. Но данное определение информационной компетентности не может удовлетворить нас полностью. Так как при таком определении нет никаких оснований связывать ее с личностью и тем более с новыми информационными и телекоммуникационными технологиями, поскольку информационный обмен, приводящий к изменению поведения происходит и так между людьми.

Если вместо «свойство организма» применить термин «способности», который чаще всего используется применительно к человеку, то определение информационной компетентности меняет смысл.

«Способности - психические свойства индивида, регулирующие его поведение и служащие условием его жизнедеятельности. Потенциально способности представлены организацией морфологических структур, приспособленных для выполнения какой-либо деятельности. Наиболее общая способность человека - чувствительность» [3].

М.Е. Вершадский дает такое определение информационной компетентности «... это способность организма воспринимать и распознавать сигналы внутренней и внешней среды, а также трансформировать и сохранять в этой же или иной форме следы их воздействия для управления собственным поведением с целью удовлетворения потребностей организма» [4].

Если в этом определении заменить понятие «организм» на понятие «человек», то при определении информационной компетентности придется учитывать, что человек избрал знаки, заменяющие реальные объекты. То есть человек, передавая информацию о каком-либо предмете другому человеку, может не просто показать этот предмет, а описать его, рассказать о его свойствах. Таким образом, человеку необходима способность к восприятию и распознаванию знаковой информации. Распознавание знаковой информации не может быть осуществлено с помощью безусловно рефлекторных инстинктивных реакций. Это означает, что для восприятия и отражения знаковой информации человек нуждается в специальном обучении.

Как видим, в структуре информационной компетентности человека можно выделить две составляющие. Первая связана с распознаванием сигналов от естественных природных объектов, включая и собственный организм человека, и их использованием для удовлетворения собственных потребностей. Данный механизм базируется на безусловных рефлексах и связываемых с ними условных рефлексах, возникающих в результате различных манипуляций наблюдений, а также преднамеренного обучения.

Вторая составляющая информационной компетентности человека не имеет аналогов в животном мире, так как связана с распознаванием знаковой информации. В этом случае сигналы от знакового объекта несут двойную нагрузку с одной стороны, знак является реальным объектом, и он должен распознаваться именно в этом качестве. С другой стороны, значение этого объекта не сводится к комплексу сведений и его свойствах, как физического тела или процесса. Важная замещающая функция знака, благодаря которой он репрезентирует другой объект или явление.

Благодаря знакам стало возможным обучение не только на основе личного опыта. Знания о мире, добытые множеством индивидов, стали аккумулироваться, образуя отчужденный от конкретного носителя банк информации, пользуясь которым человек мог моделировать свое поведение даже в тех ситуациях, в которых ранее он никогда не был, что безусловно повышает адаптационные возможности человека. В каждой конкретной ситуации человек мог бы пользоваться совокупным разумом человечества, если он обладает информационной компетентностью.

Первые изобретенные человеком знаки, носили ярко вы-

раженный имитационный характер. С течением времени это внешнее сходство перестало играть определяющее значение. Знаки все более превращались в абстрактные символы. Понимание мира абстрактных знаков не дано человеку биологически. Распознаванием значений абстрактных знаков по Л.С. Выготскому «связано с образованием цепочек условных рефлексов, которые формируются в результате спонтанного и преднамеренного обучения» [5]. Биологические способности к распознаванию сигналов, служащие основой информационной компетентности, без этих условных рефлексов могут лишь помочь обнаружить знак как физическое тело или процесс, но бессильны в расшифровке его значения.

В результате обучения биологические способности дополняются системой рефлексов, обеспечивающих распознавание и декодирование сигналов от людей, объектов и процессов. Эта система лежит в основе способностей второго рода, которые в философском слове определяются так: «Под способностью в специальном смысле понимают комплекс психических свойств человека, делающий его пригодным к определенному, исторически сложившемуся виду профессиональной деятельности. Формирование способностей предполагает усвоение индивидом выработанный человечеством в процессе общественно-исторического развития способов деятельности. Таким образом, способности человека определяются не только деятельностью его мозга, наследуемыми анатомо-физиологическими особенностями индивида, задатками, умениями, навыками, но прежде всего, достигнутого человечеством исторического развития. В этом смысле способности неразрывно связаны с общественной организацией труда и приспособленной к ней системой образования» [6].

С течением времени, ходом исторического развития человечества значимость этих способностей строго рода только возрастает. В современном информационном обществе она достигла критического уровня, характерного для перехода в новое качество. Исходя из этого, определение информационной компетентности следует строить с учетом этого нового качества, связанного с появлением и развитием технических средств генерации, передачи и приема информации, а также информационных и телекоммуникационных технологий их применения в профессиональной и социальной сферах.

Информационную компетентность следует рассматривать как одну из ключевых способностей современного человека. Причины такой оценки состоят, во-первых, в возрастании скорости прироста новой информации. Статистик говорит о том, что объем научной информации удваивается каждые 10 лет. Данные 2007 года показывают, что удвоение информации произошло за два года и очевидно, что скорость накопления информации не уменьшится. Поэтому информационная компетентность современного человека включает в себя комплекс способностей, необходимых для адаптации к жизни в перманентно изменяющейся информационной среде.

Во-вторых, растет не только объем новой информации, но и ее качественное разнообразие. Непрерывно появляются новые объекты исследования, развиваются новые методы их изучения, возникают новые научные направления. В результате научных исследований появляются промышленные технологии по производству качественно новых продуктов, включающих и средства обработки информации.

Общение человека с миром становится все более опосредованным многочисленными системами знаков, кодирующих информацию об окружающем мире. Отсюда следует, что информационная компетентность включает в себя способности, необходимые для освоения новых знаковых систем, иначе человек не сможет получать информацию, представленную на их языке. Формируясь в сознании человека, эти языки превращаются в когнитивные средства, с помощью которых осуществляется восприятие поступающей информации. Если эти средства отсутствуют, то информация либо не опознается и не воспринимается, либо искажается.

В-третьих, процесс получения информации все более опосредуется разнообразными информационными и телекоммуникационными средствами, взаимодействие с которыми

первоначально осуществлялось с помощью специальных языков программирования. Именно в этом и кроется основная психологическая причина необходимости формирования и развития информационной компетентности.

Представим модель формирования информационной компетентности, для того, чтобы четко осмысливать его объем и содержание выделим из последнего аспект, являющийся собственно предметом настоящего исследования.

Итак, из содержания понятия информационная компетентность мы выберем аспект способности восприятия знаковой информации, получаемой с помощью информационных и телекоммуникационных технологий, которая требует специального образования, овладения информационных компетенций.

Как видим, «информационная компетентность» обладает большим объемом и содержанием. Исходя из целей и задач исследования сузим содержание данного понятия. В нашем контексте определение понятия «информационная компетентность» будет звучать так: *Информационная компетентность есть ключевая способность человека воспринимать знаковую информацию, достаемую с помощью информационных и телекоммуникационных технологий, распознавать, транс-*

формировать и сохранять на основе которой человек принимает решения относительно своего поведения, выбирает способы и приемы различных видов деятельности.

Данное определение является валидным, так как в определении сохранилось определяющее понятие ключевая способность и признаки понятия - воспринимать, трансформировать, сохранять, использовать и передавать информацию, а также употреблен дифференцирующий признак восприятия «знаковой информации».

Кроме того, мы включили в определение выбор линии поведения, способов и приемов деятельности. На наш взгляд, актуальность такого включения необходима. Так как с помощью информационных и телекоммуникационных технологий можно получить практически любую информацию. Поэтому важно выработать ответственное отношение к информации.

Таким образом, информационные и телекоммуникационные технологии, применение которых приведет к увеличению у каждого обучаемого скорости, глубины и полноты переработки информации, должны учитывать и воспитательный аспект образования, более того воспитательный аспект должен доминировать.

Библиографический список

1. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. - М.: Сов. Энциклопедия, 1983.
2. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. - М.: Гардарики, 2006.
3. Петровский, В.А., личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. - Ростов, 1996.
4. Основы когнитивного обучения физике // Школьные технологии. - М.: Народное образование, 2002. - №5.
5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в шести томах / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. - М.: Педагогика, 1982.
6. Современный философский словарь / под ред. В.Е. Кемерова. - Лондон, Минск, 1998.

Статья поступила в редакцию 16.12.09

УДК 378:74.58

Л.В. Горбанева, соискатель ДВГТУ, г. Хабаровск, E-mail: largorbaneva@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ

В работе отражены результаты проведенного теоретического анализа существующих подходов к изучению профессиональной креативности. Обоснованы требования к будущим учителям. Предложены подходы к подготовке учителей физики, которые способствовали бы развитию профессиональной креативности.

Ключевые слова: креативность, креативная личность, профессиональная креативность будущего учителя физики, методы активного обучения.

Активные процессы социальных преобразований, имеющие место в настоящее время в России, требуют инициативного, свободно мыслящего, творческого специалиста, способного к восприятию новых идей и принятию нестандартных решений. Изменения, происходящие во всех сферах современного общества, формируют образовательную ситуацию, в которой каждый специалист должен быть подготовленным к творческому решению общественных и личных проблем. Исходя из этого, сегодня востребован человек творческий, интеллектуально развитый, умеющий учиться, гибко адаптироваться к постоянно меняющимся жизненным ситуациям, способный применять полученные знания на практике, искать пути рационального и нестандартного решения возникающих проблем. Так, в Концепции модернизации российского образования отмечается, что «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью» [1].

Поэтому развитие образовательной системы должно идти по пути превращения ее в сферу полноценной жизнедеятельности участников образовательного процесса, создания условий для проявления и реализации творческого потенциала личности. Для этого необходимо активизировать творческий потенциал, развивать творческие способности учащихся. В образовании, таким образом, создание условий для развития

творческих, потенциально заложенных возможностей учащихся становится одной из главных установок.

Реализация этих установок во многом зависит от готовности учителя осуществить профессионально-педагогическую деятельность, ориентированную на формирование творческого потенциала школьника, его способности к творчеству, поддержанию развития гибкости, оригинальности мышления.

Для развития профессиональной креативности будущего учителя в педагогических учебных заведениях необходимо переосмысление задач, содержания и технологии подготовки, пересмотра форм и методов организации образовательного процесса.

Значимость развития профессиональной креативности будущих специалистов обусловлена также усложнением ситуаций социального взаимодействия, повышением их нестандартности, усилением требований к специалистам в рамках профессиональной деятельности. При этом очевидна недостаточная теоретическая разработка вопросов, касающихся понятия профессиональной креативности, ее структуры и этапов развития; налицо недостаточная методическая разработанность данной проблемы. Все это определяет высокую социальную, научную и практическую актуальность нашего исследования.

Все вышесказанное актуализирует необходимость обращения к проблеме развития креативности учителя, позволяющей ей самореализовываться и самосовершенствоваться в новых условиях, быть субъектом своей жизнедеятельности.

Для ответа на вопросы, что такое креативность, профессиональная креативность, возможно ли ее развивать и, если можно, то как, мы обратились к научной (философской, психологической, педагогической) литературе.

Креативная личность или человек творческий - одна из наиболее сложных проблем философского изучения. Значительный вклад в развитие представлений о креативности личности внесли философы: Сократ, Платон, И. Кант, Н.А. Бердяев, М. Хайдеггер, Ф. Бэкон и др.

Философские идеи об экзистенциальной сущности человека, обоснованные Н.А. Бердяевым, В.С. Соловьёвым, М. Хайдеггером, позволили увидеть самореализацию человека в свободе, задаваемой, прежде всего, его внутренней свободой, как феноменологическую сущность человека, проявляющуюся в его самораскрытии и самоосуществлении через творчество.

Анализ философских идей позволил обратить особое внимание на уникальное право человека быть творцом самого себя, хотя этот путь «обременителен» и требует усилий. И эта мысль, нашедшая подтверждение у Н.А. Бердяева, о пересотворении человеческой личности в процессе творческой деятельности оказалась чрезвычайно плодотворной для отечественной философии, она продолжает развиваться и в настоящее время [2].

Креативное существование человека определяется личностными смыслами, которые исходят только от него. Человеку предстоит всю жизнь образовывать себя и творить свою сущность, творить окружающий мир своего бытия. «От человека не зависит то, что ему диктует природа или социальная эволюция; другое дело - отношение к этому диктату. От человека не зависит, что у него есть природные инстинкты, но как ему распорядиться ими, зависит от человека. От человека не зависит необходимость жить в обществе, но как жить, во многом зависит от него самого», - пишет И.М. Ревич [3, с. 20].

С философской точки зрения, творчество человека рассматривается как его сущностная характеристика, требующая проявления продуктивной активности человеческого сознания. Для раскрытия своего творческого потенциала, заложенного в каждом человеке «от бога», философы определяют необходимость интеллектуальной и духовной работы над собой.

Анализ философской литературы позволяет считать, что человек рождается с творческим потенциалом, а задача психологов и педагогов увидеть и развивать его.

В психологических исследованиях понятия «творчество» и «креативность» разделяются. Понятие творчество более емкое.

Большой вклад в исследование феномена «креативность» внесли зарубежные психологи М. Воллах, Дж. Гилфорд, А. Маслоу, Р. Стернберг, П. Торренс и другие. В отечественной психологии эти исследования связаны с именами Б.Г. Ананьева, Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, М.А. Холодной и других.

Создатель теории креативности, американский психолог Дж. Гилфорд предложил обозначить креативность как универсальную способность к творчеству, которая может проявляться в психологических процессах (восприятие, мышление), различных видах деятельности, в поведении и общении. В работах К. Роджерса креативность выражается в поиске тенденций к удовлетворению потребностей [4]. Р. Стенберг определяет креативность как способность идти на разумный риск, готовность преодолевать препятствия, внутреннюю мотивацию, толерантность к неопределенности, готовность противостоять мнению окружающих [5]. Логика развития представлений о креативности ведет от упрощающих, чисто интеллектуалистических представлений о ее природе к более сложным, в соответствии с которыми креативность - это сложное образование, обязательными компонентами которого являются определенные личностные параметры.

В отечественной психологической науке проблема креативности рассматривалась в связи с проблемой способностей. В исследованиях уточняется соотношение интеллектуальных способностей, творческих качеств и мышления индивида

(В.И. Андреев, Д.Б. Богоявленская, И.С. Кон, Т.В. Кудрявцев, Я.А. Пономарев и др.), выявляются существенные признаки креативности как одного из интегральных, социально значимых качеств личности (Д.Б. Богоявленская, Е.Л. Яковлева, А.Ф. Эсаулов и др.), исследуются творческие способности и творческое мышление учащихся в процессе обучения в школе и вузе (Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Лук, А.И. Кочетов и др.).

Анализ работ Д.Б. Богоявленской, Е.Л. Яковлевой, Я.А. Пономарева и др., позволил сделать следующий вывод: креативность понимается как интегральное качество личности, которое проявляется в ее направленности (преобладание целенаправленности, познавательной мотивации, познавательного интереса, стремления к познанию, любознательность); в способностях (способность к преодолению стереотипов, способность чувствовать проблемы, беглость, гибкость мышления); характеризуется оригинальностью, инициативностью, нестандартностью, терпимостью к неопределенности, проницательностью.

Ученые считают, что для креативности необходимы прошлый опыт и ранее усвоенные знания (Дж. Гилфорд, Е.Л. Яковлева), а также новизна, оригинальность и прогрессивность продукта творчества (В.И. Андреев, З.И. Калмыкова, С.С. Гольденрихт).

Анализ психологической литературы позволяет утверждать, что креативность можно развивать: «воспитывать» мысль (Д. Дьюи), «познать и развивать приемы творчества» (Дж.И. Ниренберг). Вопросы развития личности, как сознательного, свободного творческого субъекта деятельности, исследованы К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном и др. Анализ научной литературы позволил сделать вывод, что педагогам, для решения этой задачи при моделировании системы обучения, предлагают использовать продуктивные методы (А.В. Брушлинский, И.А. Ильинская, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, М.Н. Скаткин, И.С. Якиманская, В. Оконь) и эвристические приемы (В.М. Полонский, А.В. Хуторской, В.И. Андреев).

Работа учителя всегда творческая, а креативность является профессионально-значимым качеством. На это указывают работы В.А. Сухомлинского, Ю.К. Бабанского, В.В. Краевского, М.М. Поташника, М.Н. Скаткина, В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, Ю.Н. Кулюткина, И.Ф. Исаева и др. В.А. Сухомлинский подчеркивал, что по своей сути творчество педагога имеет много общего с научным творчеством. «Открытие, сделанное ученым, когда оно оживает в человеческих взаимоотношениях, в живом порыве мыслей и эмоций, предстает перед учителем как сложная задача, решить которую можно многими способами, и в выборе способа, в воплощении теоретических истин в живые человеческие мысли и эмоции как раз и заключается творческий труд учителя» [6, с. 15]. В конце 70-х годов наблюдается интерес к изучению креативных качеств личности педагога. Так, в работах Ю.К. Бабанского, В.В. Краевского, М.М. Поташника, М.Н. Скаткина и др. исследуется проблема готовности учителей к введению новшеств. В.В. Краевский отмечает, что готовый «сценарий» практической педагогической деятельности не может предусмотреть каждую из тех неповторимых ситуаций, с которыми учитель сталкивается повседневно. В каждой новой непредвиденной ситуации учитель должен действовать самостоятельно, решать практические задачи. Для того чтобы воспроизвести опыт или передать его другим, его нужно осмыслить. Простое копирование хорошего образца без понимания его сути может привести к неудачам. По мнению В.В. Краевского, важно креативно относиться к своей работе и обладать научно-педагогической подготовкой. Чтобы самостоятельно «выводить мысль из опыта», необходимо быть образованным [7].

Деятельность педагога характеризуется как творческая. В этом заключается специфика педагогической деятельности. На эту особенность указывают многие авторы педагогической науки, исследовавшие проблемы сущности и специфики педагогического творчества В.И. Загвязинский, Ю.П. Азаров, С.Н.

Бондаревская, Ю.Л. Львова, В.А. Сластенин и др. Так, В.А. Сластенин педагогическое творчество рассматривает как деятельность педагога, связанную с решением бесчисленного множества учебно-воспитательных задач в меняющихся обстоятельствах. Во время такой деятельности вырабатываются и воплощаются оптимальные, нестандартизированные педагогические решения [8, с. 41]. То есть, исследуя педагогическое творчество как процесс, учеными анализируется деятельность педагога - «способность видеть, ставить и оригинально решать педагогические проблемы, быстро ориентироваться в создавшихся педагогических ситуациях, а также предвидеть результаты своего труда» [8, с. 41].

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что современный педагог - это креативная личность, компетентный специалист, способный эффективно взаимодействовать с детьми, на основе выявления и развития их творческих и интеллектуальных задатков, способностей, стремления к саморазвитию и совершенствованию. Креативность становится специфическим компонентом педагогической деятельности, без которого она оказывается недостаточно эффективной. А это требует новых подходов к подготовке учителя.

Широко и многоаспектно изучается творческая природа педагогической деятельности и пути формирования креативной личности учителя (В.А. Бухвалов, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Ю.Л. Львова, Н.Д. Никандров, М.М. Поташник, В.А. Сластенин и др.) Разработка базовой психологической модели учителя (В.А. Крутецкий, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина и др.) обосновывает актуальность формирования психологического облика профессионала, способного подходить к решению проблем креативно.

В отношении профессиональной креативности исследования практически отсутствуют. Наиболее близкими к понятию профессиональной креативности являются понятия «профессиональный потенциал педагога» (И.П. Подласый), «профессиональная компетентность» (Л.Н. Захарова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова), «педагогическая креативность» (дисс. исслед. Е.Е. Щербаковой, 2000).

Можно заметить, что в психолого-педагогической литературе и практике профессиональной подготовки специалистов нет единого подхода к решению интересующей нас проблемы - развития профессиональной креативности будущих учителей. Проблема развития креативности на предметах естественно-математического цикла практически не исследовалась, а физика как область научного знания предоставляет огромные возможности для развития креативности студентов.

Анализ философских, психологических и педагогических источников, наблюдение за педагогической реальностью показал, что в современной науке создана определенная база, сформулирован круг идей, положений и подходов к обозначенной проблеме. Это подтверждает её значимость и создаёт реальные предпосылки для разработки теории и практики развития профессиональной креативности будущих учителей физики.

Вышесказанное свидетельствует об актуальности проблемы развития профессиональной креативности студентов в системе высшего профессионального образования.

Проблема исследования состоит в необходимости конкретизации понятия «профессиональная креативность» будущих специалистов средствами философской, психологической и педагогической литературы, а также определения эффективности механизмов развития профессиональной креативности будущих специалистов при изучении физики.

Наряду с исследованиями, раскрывающими специфику и особенности профессионально-педагогической деятельности, направленной на развитие креативной личности учащегося отечественными и зарубежными психологами, мы считаем вполне обоснованным стремление к построению системы подготовки современного педагога, в основе которой найдено место развитию профессиональной креативности.

Данная проблема рассматривается в нашем исследовании с позиции системного подхода (В.П. Беспалько, Д. Клиланд, В. Кинг, Л.И. Новикова, Ю.К. Татаренко, Д.Ф. Карева, Е.К.

Дворянкина), который позволяет рассматривать образование в вузе как целостный, взаимосвязанный комплекс, технологический режим взаимодействия которого позволяет гарантировать получение результата - высококвалифицированного специалиста. Кроме того, нами были использованы положения теории моделирования систем (И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Л.М. Фридман, Ю.О. Овакимян).

Целью нашего исследования является разработка теоретических основ и механизмов развития профессиональной креативности у будущих учителей средствами предметной области физики.

В работе проверялась гипотеза о том, что развитие профессиональной креативности будущих учителей будет результативным, если:

- конкретизировано содержание понятия профессиональной креативности, определены параметры и показатели проявления профессиональной креативности у будущего учителя;
- определены стратегические, оперативные и тактические цели системы обучения в вузе, направленные на развитие профессиональной креативности будущих учителей;
- разработаны механизмы, адекватные целям развития профессиональной креативности у студентов в системе образования (субъектное развитие студентов, которые станут носителями целей, принятых на основе свободы их выбора и технологий их реализации, на базе которых моделируется созидательное поведение личности);
- будет осуществляться моделирование гуманитарно-образовательного пространства в вузе, в котором будет обеспечиваться развитие профессиональной креативности будущих учителей.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в разработке и применении, для развития профессиональной креативности студентов, системного подхода, с целью развития студентов как субъектов становления своего профессионального потенциала; выявлены условия и факторы развития профессиональной креативности студента педагогического вуза в процессе профессиональной подготовки; обоснованы структура и содержание диагностической и формирующей программ, направленных на изучение и развитие профессиональной креативности студента.

Результаты исследования позволяют оптимизировать профессиональную подготовку специалистов.

Сложной педагогической задачей подготовки мы считаем подготовку будущего специалиста к сложностям жизни, освоение студентами доступных видов творческой деятельности, накопление субъективного творческого опыта как основы для самореализации личности при выполнении конкретных видов профессиональной деятельности и для мобильной адаптации их в динамичных условиях. Это обуславливает объективную потребность профессионального образования в определении средств и методов развития креативности студентов.

Содержание образования в школах стало вариативным. Многим учителям представляется возможность разрабатывать и внедрять в практику своей педагогической деятельности авторские программы и элективные курсы. Стремление к свободе и самостоятельности учителей по большому счету необратимо. Анализ требований общеобразовательных учреждений к учителям школы показывает, что студенты за период обучения в педагогическом вузе должны приобрести опыт и быть готовыми полученные знания преобразовывать в конкретные технологии их применения. Студентам в системе обучения необходимо научиться ориентироваться в разнообразной информации, быть способными ставить новые проблемы, находить качественно новые решения в условиях неопределенности, создавать условия вариативного выбора, постоянного совершенствования знаний, что и обуславливает развитие их креативных способностей.

Подтверждение этому мы находим у В.В. Краевского: «Продолжается действие мощного инновационного импульса, охватившего все стороны педагогической практики - содержание образования, методы обучения и воспитания, управление образованием. Этот же импульс повлек за собой разнооб-

разие подходов к научному осмыслению и обоснованию этой практики» [7]. Изменения связаны с постоянно растущими потребностями современного общества в активной творческой личности.

Анализируя деятельность учителя и работы психологов, педагогов выявили, что профессиональная креативность у будущих учителей проявляется в способности видеть, ставить и оригинально решать педагогические проблемы, в умении прогнозировать учебно-воспитательный процесс, быстро и правильно ориентироваться в создавшейся экстремальной педагогической ситуации, предвидеть педагогический результат.

Профессиональную креативность мы рассматриваем как интегральную характеристику личности, свидетельствующую о ее возможностях создавать новое, оригинальное, неповторимое. Ядром креативности выступает способность личности к созиданию этого нового, оригинального, т.е. способность к творчеству. Вместе с тем, креативность не может быть сведена только к этой способности, последнее не существует как нечто отдельное, изолированное от других качеств личности. Креативность, наряду с названной способностью, предполагает сформированность системы других, тесно связанных с ней и взаимопроникающих качеств личности. Среди них, прежде всего ее интеллект, направленность и др. Такой подход к развитию профессиональной креативности представляется нам подходом целостным, системным, в противовес подходу функциональному, вырывающему из целостной личности отдельные ее свойства.

Профессиональная креативность имеет своеобразную психологическую структуру в зависимости от содержания профессиональной деятельности, которое составляет специфический компонент профессиональной креативности. Инвариантным компонентом профессиональной креативности является общая творческая способность или творческий потенциал личности как система мотивационных, интеллектуальных, эмоциональных, волевых и ценностно-смысловых свойств личности, создающих возможность находить новое, принимать решения и действовать нестандартно. Развитие профессиональной креативности зависит от ряда факторов и обеспечивается совокупностью условий и средств.

К важной характеристике профессиональной креативности, на наш взгляд, относится субъектная позиция педагога, которая способствует более глубокому осознанию им смысла креативности в своей профессии; позволяет разработать программу требований к себе, к процессу и результатам своей деятельности; способствует последовательному обобщению своего профессионального опыта и мастерства. Специфика самих «объектов», подлежащих осмыслению и анализу педагогом (системы обучения, воспитания и т.д.), также способствует развитию профессиональной креативности. Выбор альтернативных подходов и их оценивание к осуществлению своей педагогической деятельности, способность ее коррекции и перестройки, способность к самоанализу, ориентацию на саморазвитие мы считаем показателями профессиональной креативности будущего учителя.

В системе обучения будущих учителей важно мотивировать к «самонаблюдению» за собственными реакциями и действиями, т.е. активному личностно-творческому рефлексированию. Осмысление педагогической проблемы, как правило, протекает от обобщенных представлений о выходах из затруднения к конкретным творческим способам его преодоления (к успешному решению). Рефлексивная аналитическая деятельность требуется при моделировании систем обучения и воспитания, при непосредственной реализации построенной модели и проведении самоанализа результатов педагогической работы. Поскольку процедурами самоанализа являются самонаблюдение, самооценка, самоконтроль, то именно им необходимо обучать будущих учителей, т.е. рефлексия выступает как совокупность когнитивных приемов, способствующих развитию профессиональной креативности.

Чтобы реализация профессиональных требований к современному специалисту стала возможной, студентам в период обучения в вузе необходимо помочь в развитии их субъектно-управленческих способностей: овладение технологиями

целеполагания, моделирования и организации деятельности и технологиями по управлению развитием своего интеллектуального, духовного и профессионального потенциала и готовностью экстраполировать приобретенный опыт в профессиональную деятельность.

В нашем исследовании сформулирован ряд положений, способствующих развитию профессиональной креативности учителя: системное видение педагогической реальности; преемственность, обеспечивающая непрерывность и целостность формирования профессиональной креативности будущего учителя, которая должна найти отражение в содержании учебного материала, в наборе индивидуально-дифференцированных заданий, формах, методах и средствах их выполнения; проблемность, предполагающая наличие учебных и внеаудиторных ситуаций, содержащих проблемы, преднамеренно разработанные преподавателем и предлагаемых студентам для реализации цели развития их креативности; приоритетность духовно-нравственной основы при целенаправленном формировании мотивации к активной общественно-полезной деятельности как свойство личности; организация учебной деятельности, направленной на выявление способностей студентов и развитие их как субъектов креативной деятельности.

Согласно этим положениям развитие профессиональной креативности будущего учителя происходит не во время изучения одного или нескольких спецкурсов, а на протяжении всего времени обучения в вузе.

Для развития профессиональной креативности студентов преподавателю необходимо изменить свое мышление, оно должно стать телеологическим (целевым), овладеть технологией целеполагания, что закономерно изменит характер, содержание и направленность его деятельности в учебной работе со студентами. Взаимодействие преподавателя и студентов должно стать субъектно-субъектным, в которых студент перестает быть пассивным приемником, а становится активным субъектом образовательной деятельности, преподаватель перестает при этом быть транслятором информации. В его деятельности важным становится прогнозирование целей обучения, разработка технологий их достижения, организация деятельности студентов для реализации целей, управление взаимодействием систем преподавания и учения, воспитания и самовоспитания, рефлексия полученных результатов.

В связи с этим профессиональная деятельность педагога меняет свои ориентиры, осуществляя переход от традиционного обучения к обучению системно-синергетическому. Он создает условия для реализации успешной познавательной деятельности студентов, мобилизует и стимулирует их деятельность, корректирует и оказывает помощь, оценивает результаты.

Развитию креативных качеств студента способствует внедрение в педагогическую практику новых, научно обоснованных и экспериментально проверенных технологий системы обучения.

Одним из социально-педагогических условий развития креативности является использование программ, методов и приемов обучения, направленных на развитие креативности.

Для этого важна потенциальная многовариантность, неопределенность и незавершенность, наличие образов креативного поведения и др. Необходимо внесение изменений в организацию учебного процесса (использование нетрадиционных форм преподнесения материала, формирование проблемных вопросов, совместный поиск решений, стимулирование познавательной активности и творческого потенциала студентов и лектора через преобразование их внутреннего и внешнего мира).

Основной акцент при развитии профессиональной креативности падает на практические занятия, где преобладают такие средства обучения, как метод проблемных педагогических ситуаций, метод дискуссий, метод профессиональных ролевых игр и другие активные методы обучения.

Эффективность методов активного обучения связана с тем, что они: моделируют реальную школьную жизнь; способствуют формированию навыков коллективной работы;

формируют не только профессиональные способности, но и социальные, нравственные, этические нормы поведения будущего педагога; дают системное представление о содержании профессиональной деятельности; способствуют самообучению и самовоспитанию будущего учителя.

Таким образом, развитие субъектной позиции педагога, развитие субъектно-управленческих способностей студентов,

внедрение в педагогическую практику новых, научно обоснованных и экспериментально проверенных технологий обучения, деловые, имитационные игры являются важным структурным компонентом развития профессиональной креативности будущего учителя и выполняют функцию связующего звена между педагогической теорией и непосредственной практикой в школе.

Библиографический список

1. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Народное образование. - 2002. - № 4.
2. Бердяев, Н.А. Философия свободы. - Харьков: Фолио; М.: ООО «Издательство АСТ», 2002.
3. Ревич, И.М. Философия как учение о человечности. - Хабаровск: ХГПУ, 2003.
4. Роджерс, К.К. теории творчества // Личность: внутренний мир и самореализация: идеи, концепции, взгляды / сост. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. - СПб.: Тускарора, 1996. -
5. Стернберг, Р. Инвестиционная теория креативности / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Психологический журнал. - 1998. - Том 19. - № 2.
6. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы // Избр. пед. соч.: в 3 т. - М., 1981. - Т.3.
7. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования. - Самара, 1994.
8. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. - М.: Магистр, 1997.

Статья поступила в редакцию 16.12.09

УДК 159.922

Е.В. Козлова, канд. психол. наук, доц. БПГУ им. В.М. Шукшина, **А.В. Ворстер**, аспирант БПГУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: annavorster@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время проблема компетентности дошкольников в понимании и выражении эмоций стоит достаточно остро, т.к. эмоции - это механизм, который приводит в движение все процессы, активизируя поведение, изменяя направленность и избирательность процессов, влияя на становление и расширение жизненного мира ребенка.

Ключевые слова: социально-эмоциональное развитие дошкольника, социально-эмоциональная компетентность дошкольника, знание базовых эмоций, узнавание эмоций партнера по взаимодействию, понимание своих эмоций.

В настоящее время отмечается наличие работ, посвященных вопросам понимания эмоций, языка эмоций [1; 2]. Понимание своих эмоций и узнавание эмоций партнера по взаимодействию авторы называют по-разному: эмоциональный интеллект, компонент социального интеллекта, компонент социально-психологической компетентности, социально-эмоциональное развитие. Поэтому остается актуальным уточнение понятия «социально-эмоциональная компетентность дошкольника», исследование ее структурных компонентов.

Исследователи констатируют рост эмоционально-психического напряжения среди взрослых, приводящий к распространению невротических явлений среди детей, и ставят задачу развития умения дошкольников соотносить особенности своего жизненного мира с жизненным пространством окружающих их сверстников и взрослых, уметь отозваться на чужие переживания, т.е. стать социально-эмоционально компетентным. Г.А. Широкова ставит проблему социально-эмоциональной компетентности, не описывая ее структурных компонентов для детей старшего дошкольного возраста, а приводя только уровни социально-эмоционального развития, предлагая методы коррекции и развития социально-эмоциональной сферы. Это дает нам основания для постановки проблемы социально-эмоциональной компетентности дошкольника, выделения ее структурных компонентов [3].

Н.М. Ань констатирует, что «кардинальные экономические, политические, социальные преобразования и процесс глобализации оказывают на современного дошкольника большое влияние и подвергают таким эмоциональным испытаниям, к которым не может естественным образом адаптироваться человеческая природа. Окружающая действительность в какой-то мере тормозит развитие эмоциональности ребенка, либо искажает этот процесс» [4, с. 80].

Многие отечественные психологи, такие как, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, выводили ряд принципиально важных положений относительно зависимости эмоций от характера деятельности субъекта, о регулирующей их роли в этой деятельности и об их развитии в процессе усвоения человеком общественного опыта [5].

Кроме того, в отечественной психологии существует информационная теория эмоций, которую выдвинул П.В. Симонов. По словам П.В. Симонова, эмоция выступает как «отражение мозгом человека... какой-либо актуальной потребности (ее качества и величины) и вероятности (возможности) ее удовлетворения, которую мозг оценивает на основе генетического и ранее приобретенного индивидуального опыта» [6]. М.И. Станкин выдвинул теорию о том, что эмоции приводят психику в такое состояние, когда информация усваивается активно [7].

Эмоции отражают не отношения, не предметы (в их физических параметрах), а смыслы и ценности этих предметов как особых их (предметов) системных сверхчувственных качеств, формирующихся при взаимодействии психологической системы с амодальным миром. Потому эмоции и «отвечают» за содержание того, что попадает в сознание, сами оставаясь на поверхности сознания. Это и есть главный принцип работы сознания - видеть то, что надо, но так, как оно есть «на самом деле» [8]. Эмоции не просто «сопровождают», не просто «контролируют» взаимоотношения между сознанием человека и миром. Их роль глубже и значительнее. Они составляют центральное звено механизма, переводящего «мир в себе» (без человека, до человека) в реальный, предметный мир, в котором человек живет и действует, в мир, соответствующий человеку, имеющий ценностно-смысловые характеристики, что и позволяет человеку действовать в нем, понимая смысл и ценность собственных действий. Эмоции не устанавливают соответствие мира человеку. Они фиксируют это соответствие, а потому и входят в число причин, обеспечивающих избирательное взаимодействие человека с миром.

Проблема организации и развития эмоций в онтогенезе является предметом исследования многих психологов. Так Н.Д. Былкина, Д.В. Люсин рассматривают в качестве основной единицы организации знаний об эмоциях когнитивную схему, уточняя, что при идентификации эмоций окружающих играют роль внешние проявления эмоций: выражение лица, вокальные изменения, физиологические проявления, поведенческие изменения, что особенно важно для понимания эмоций детьми дошкольного возраста [1].

О.А. Прусакова и Е.А. Сергиенко полагают, что вопрос о генезисе способности понимания эмоций другого человека во многом дискуссионный. Развитие детского понимания эмоций авторы характеризуют как «постепенный переход от «внешней» ориентации, когда ребенок представляет эмоцию как реакцию на ту или иную ситуацию, к «внутренней», когда он принимает во внимание как наличную ситуацию, так и желания и намерения человека, его прошлый опыт» [2, с. 25].

При анализе литературных источников обнаруживаются варианты теоретических концепций, имеющих отношение к формированию понятия «социально-эмоциональная компетентность». Так, О.Л. Князева вводит понятие «социально-эмоциональное развитие» и понимает его как способность ребенка на собственный выбор в поведении, умеющего воспринимать эмоции, мнения и предпочтения окружающих, владеющего навыками социального поведения и общения с другими людьми [9]. Автор предлагает программу, развивающую социально-эмоциональную сферу детей дошкольного возраста, причем по тексту встречается как «социально-эмоциональное развитие», так и «социальная компетентность», «социально-психологические особенности в системе отношений с другими людьми». Принципиальная разница в том, что социально-эмоциональное развитие - это направление работы с дошкольниками, лежащее в основе формирования определенных качеств личности ребенка.

Так, О.Л. Князева отмечает, что работа в данном направлении способствует развитию социальной восприимчивости, как способности учитывать чувства и желания других людей, самооценки и образа «Я», эмоционально-потребностной сферы, нравственных ценностей и установок, однако четкого разграничения компонентов, входящих в понятие «социально-эмоциональное развитие» автор не приводит (табл.).

С.Ю. Головин отмечает, что социально-психологическая компетентность - это способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений [10]. Он утверждает, что данная способность формируется в ходе освоения индивидом систем общения и включения в совместную деятельность. В ее состав входят: умение ориентироваться в социальных ситуациях; умение правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей; умение выбирать адекватные способы общения и реализовывать их в процессе взаимодействия (табл.).

Таблица

Различные подходы к структуре социально-эмоциональной компетентности

Основатели под-хода	Концепту-альный подход	Компоненты
П. Сэловей	Эмоциональ-ный интел-лект	распознавание собственных эмоций; владение эмоциями; самомотивация; понимание эмоций других людей
Р. Ульрих, Р. Ульрих	Социальная компетент-ность	достижение цели наиболее эффективным образом; правильное понимание желаний, ожиданий и требований других людей; забывание блокирующих неприятных чувств; стремление к пониманию собственных чувств; построение собственного поведения исходя из поведения других людей; анализ ситуации и включение этих знаний в собственное поведение
Ю. Мель	Социальная компетент-ность	вера человека в себя; выполнение требований проблемной социальной ситуации для разрешения; эффективность функционирования
Г.Г. Гарскова	Эмоциональ-ный интел-лект	управление эмоциями на основе интеллектуального анализа и синтеза; понимание отношений; понимание эмоций; принятие решений на основе отражения и осмысления эмоций

И.Н. Анд-реева	Эмоциональ-ный интел-лект	ассимиляция эмоций в мышлении; понимание эмоций; осознанная регуляция эмоций; различение эмоций; выражение эмоций
Н.М. Тро-фимова, Н.М. Ань	Эмоциональ-ный интел-лект	самосознание; уверенность; контроль импульсивности; умение эффективно выстраивать взаимоотношения с другими людьми; самомотивация; оптимизм; коммуникативные навыки
С.Ю. Голо-вин	Социально-психологи-ческая компетентность	умение ориентироваться в социальных ситуациях; умение выбирать адекватные способы общения и реализовывать их во взаимодействии; умение правильно определять личностные особенности
О.Л. Кня-зева	Социально-эмоциональ-ное развитие	способность на собственный выбор в поведении; умение воспринимать эмоции, мнения; наличие навыков социального поведения

В данном контексте социально-психологическая компетентность включает способность ориентироваться, выбирать и реализовывать способы социального взаимодействия на основе определения личностных особенностей и эмоций других людей.

В своих исследованиях Ю. Мель формирует понятие социальной компетентности, которое связывает с верой человека в себя, эффективностью его функционирования, с требованиями проблемной социальной ситуации, которую необходимо разрешить [11, с. 61.] (табл.). У. Пфингстен и Р. Хинтч определяют социальную компетентность как владение «когнитивными, эмоциональными и моторными способами поведения, которые в определенных социальных ситуациях ведут к долгосрочному благоприятному соотношению положительных и отрицательных следствий» [11].

Интерес представляет концепция Р. Ульриха и Р. Ульрих. Учеными сформулированы шесть характеристик социально-компетентного человека, в соответствии с которыми он в состоянии [11] (табл.): правильно понимать желания, ожидания и требования других людей; достигать цели наиболее эффективным образом; забывать блокирующие неприятные чувства; стремиться к пониманию собственных чувств; вести себя, принимая во внимание поведение, права и обязанности других людей; анализировать ситуации и включать полученные знания в собственное поведение.

В литературе встречается понятие «эмоциональный интеллект». Г.Г. Гарскова пишет, что понятие «эмоциональный интеллект» было введено в научный обиход недавно Дж. Майером и П. Сэловей [12] и получило широкое распространение в англоязычной литературе благодаря работам Д. Големана [13]. По П. Сэловей, «эмоциональный интеллект» включает в себя ряд способностей (табл.): распознавание собственных эмоций, владение эмоциями, понимание эмоций других людей, самомотивацию. Самомотивация в данном контексте связана с тем, что эмоции являются своеобразным двигателем активности человека при вступлении в разного рода деятельности.

Как полагает Г.Г. Гарскова, эмоции отражают отношение человека к различным сферам жизни и к самому себе, а интеллект служит для понимания этих отношений [12]. Следовательно, эмоции могут быть объектом интеллектуальных операций. Эти операции осуществляются в форме вербализации эмоций, основанной на их осознании и дифференцировке. Таким образом, по Г.Г. Гарсковой, эмоциональный интеллект - это способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза (табл.). Необходимым условием эмоционального интеллекта, как пишет далее автор, является понимание эмоций субъектом.

Конечным продуктом эмоционального интеллекта является принятие решений на основе отражения и осмысления эмоций, которые являются дифференцированной оценкой

событий, имеющих личностный смысл. Эмоциональный интеллект продуцирует неочевидные способы активности для достижения целей и удовлетворения потребностей.

И.Н. Андреева, анализируя подходы различных авторов к пониманию эмоций, как особого типа знаний, и интеллекта, как совокупности взаимосвязанных друг с другом способностей, определяет понятие «эмоциональный интеллект» как: способность действовать в внутренней средой своих чувств и желаний; способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза; способность эффективно контролировать эмоции и использовать их для улучшения мышления; совокупность эмоциональных, личностных и социальных способностей, которые оказывают влияние на общую способность эффективно справляться с требованиями и давлением окружающей среды; эмоционально-интеллектуальную деятельность.

И.Н. Андреева делает вывод о том, что «индивиды с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта обладают выраженными способностями к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, а также к управлению эмоциональной сферой, что обуславливает... адаптивность и эффективность в общении...» [14, с. 81].

Эмоциональный интеллект И.Н. Андреева предлагает рассматривать как подструктуру социального интеллекта. В структуру эмоционального интеллекта она включает: осознанную регуляцию эмоций, понимание (осмысление) эмоций, ассимиляцию эмоций в мышлении, различение и выражение эмоций (табл.1).

И.Н. Андреева считает, что «в настоящее время существует потребность в дальнейшем исследовании феномена эмоционального интеллекта...» [14, с. 85].

Н.М. Трофимова и Н.М. Ань, говоря об эмоциональном интеллекте (табл. 1), понимают его как способность человека управлять самим собой, другими людьми и включает в себя самосознание, контроль импульсивности, уверенность, самомотивацию, оптимизм, коммуникативные навыки, умение эффективно выстраивать взаимоотношения с другими людьми [15].

В данном исследовании эмоции рассматриваются в социальном контексте. Так, социально-эмоциональная компетентность дошкольника рассматривается как совокупность знаний базовых эмоций, узнавания эмоций партнера по взаимодействию, понимания своих эмоций, эмпатии, эмоциональной саморегуляции (рис.). Понимание эмоций рассматривается как механизм, влияющий на возникновение активности человека в ситуации взаимодействия.

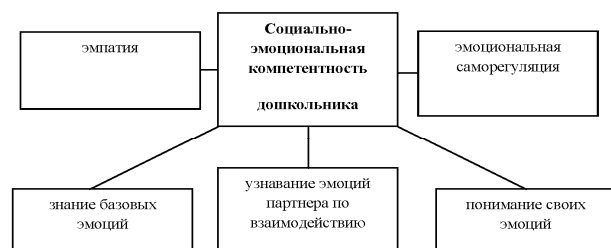


Рис. Структура социально-эмоциональной компетентности по Е.В. Козловой, А.В. Ворстер.

Анализ различных методик диагностики эмоциональной сферы дошкольника позволил выделить ряд методик, дающих возможность проведения исследования социально-эмоционального развития дошкольников. Так, для диагностики знания базовых эмоций была использована методика «Определение эмоций по пантомимике» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной [16]; для диагностики узнавания эмоций другого человека - методика «Связь эмоциональных состояний с мимикой» Л.С. Цветковой [17]; для диагностики понимания своих эмоций - методика «Часики» А.О. Прохорова [18]. Авторами исследования на основе выбранных методик выявлены уровни развития социально-эмоциональной компетентности дошкольника. Было выделено, что социально-эмоциональная

компетентность дошкольника имеет три уровня проявления: высокий (дошкольник называет правильно 5-6 базовых эмоций; узнает эмоции партнера по взаимодействию и может нарисовать эмоции страха, радости, грусти, гнева, спокойствия, удивления в 66% - 100% случаев; понимает свои эмоции - положительной эмоции соответствует цвет основной группы, отрицательной эмоции соответствует цвет дополнительной группы в 66% - 100% случаев), средний (дошкольник путается в назывании базовых эмоций, правильно называет только 3-4 эмоции; распознает не все эмоции партнера по взаимодействию и может нарисовать эмоции страха, радости, грусти, гнева, спокойствия, удивления в 33% - 65% случаев; частично понимает свои эмоции - положительной эмоции соответствует цвет основной группы, отрицательной эмоции соответствует цвет дополнительной группы в 33% - 65% случаев), низкий (дошкольник ошибается в назывании базовых эмоций, правильно называет 1-2 эмоции или не называет их вообще, с трудом узнает некоторые эмоции партнера по взаимодействию и может нарисовать эмоции страха, радости, грусти, гнева, спокойствия, удивления в 32% - 0% случаев, не понимает своих эмоций - положительной эмоции соответствует цвет основной группы, отрицательной эмоции соответствует цвет дополнительной группы в 32% - 0% случаев).

В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 54 человека, обучающиеся в Школе раннего развития муниципального учреждения дополнительного образования «Центре детского творчества № 4».

После проведения методики «Определение эмоций по пантомимике» было отмечено, что дошкольник ввиду интенсивного когнитивного развития все более точно идентифицирует и называет разные оттенки эмоций, увеличивается число параметров, по которым он их различает. Но уровень знаний базовых эмоций еще недостаточно высок, так как знание соответствующих слов, обозначающих название эмоции, оторвано от опыта и характеризует скорее речевое развитие (словарный запас), чем эмоциональное. В результате экспериментального исследования выяснилось, что около 40% детей знают базовые эмоции на низком уровне - были отмечены трудности в назывании эмоций «спокойствие», «грусть», «удивление»; 45% детей показывают знания базовых эмоций на среднем уровне - испытываемые путались в назывании эмоций; 15% детей демонстрируют высокий уровень - дети правильно называли почти все эмоции. Положительные эмоции дети интерпретировали как хорошее настроение, при назывании отрицательных эмоций использовали глаголы: хочет ударить, плачет. Можно констатировать, что дети узнают эмоции, но объясняют их через описание поведенческих реакций.

В младшем дошкольном возрасте ребенок уже способен к различению и сравнению ярко выраженных контрастных эмоций. В старшем дошкольном возрасте их возможности возрастают, дети способны узнавать более широкий круг эмоций, находят черты их сходства, различия и даже устанавливать причины разных эмоций. Дети обращают внимание на особенности внешнего проявления эмоций (положение бровей, уголков рта, выражение глаз, жесты, поза, интонация). По результатам диагностики уровня узнавания эмоций партнера по взаимодействию при помощи методики «связь эмоциональных состояний с мимикой» обнаружено, что дети, в основном, узнают эмоции партнера по взаимодействию на среднем уровне (71%). В процессе узнавания дети использовали для обозначения эмоций похожие слова «улыбается», «радость», «хорошее настроение», «плохое настроение», «ему плохо», «она сейчас заплачет», «он хочет ударить», «нормальное настроение» и т.д. Узнавание эмоций партнера по общению на низком (14,5%) и высоком (14,5%) уровне имеют одинаковый процент в исследуемой выборке детей. Ошибки в узнавании эмоций партнера по взаимодействию явились прямым продолжением ошибок в назывании базовых эмоций, так как детям трудно узнать эмоцию, которую они не знают или узнают с трудом. К особенностям можно отнести, что детям легче было узнавать отрицательные эмоции партнера,

особенно такие, как злость, печаль. Положительные эмоции, такие как спокойствие, удивление дети чаще всего называли однозначно «ему хорошо», «он радуется», «она веселая». Во время проведения процедуры диагностики дети обращали особое внимание на особенности внешнего проявления эмоций педагогом-психологом (положение бровей, уголков рта, выражение глаз, жесты, поза, интонация), что выражалось в сосредоточенном взгляде, улыбке, комментариях («у вас так интересно лицо двигается»).

Результаты, полученные после проведения методики «Часики» показывают, что половина детей (50%) понимают свои эмоции, т.е. цвет как показатель эмоции и выбранная им эмоция совпадают: положительным эмоциям (радость, удивление) соответствуют цвета основной группы (красный, желтый, зеленый, синий); а отрицательным (гнев, печаль, страх) - цвета дополнительной группы (фиолетовый, серый, черный, коричневый). Однако половина детей (30% детей понимали свои эмоции на низком уровне; 20% детей понимали свои эмоции на среднем уровне) недостаточно понимают свои эмоции, что показывает на необходимость проведения специальных мероприятий по развитию исследуемого компонента. К тому же было выявлено, как и при проведении двух предыдущих методик, что отрицательные эмоции дети распознают лучше, чем положительные. Так, например, детям проще было назвать эмоцию гнева или печали, чем эмоцию спокойствия и удивления. Данный факт говорит о том, что дети чаще сталкивались с отрицательными эмоциями - переживали их сами или наблюдали за окружающими. Доминирование отрицательных эмоций над положительными эмоциями негативно сказывается на развитии дошкольника, на становлении его жизненного мира. Также была замечена заинтересованность детей в выполнении процедуры диагностики, они просили дать им еще листок, чтобы порисовать, как они хотят, проявляли инициативу в разукрашивании других пиктограмм, обосновывая «просто хочется», «они тоже хотят, чтобы их разукрасили» и т.д. Значит можно говорить о том, что у детей существует заинтересованность в выражении их эмоций.

После проведения диагностики показателей социально-эмоциональной компетентности был проведен анализ для определения уровня развития социально-эмоциональной компетентности детей (рис.).

Данные исследования показывают, что 31% детей имеют низкий уровень развития социально-эмоциональной компетентности. Это проявляется в том, что дошкольники с низким уровнем часто ошибаются в назывании базовых эмоций, путаются в названиях, заменяя «спокойствие» на «печаль» или не называют их вообще; с трудом узнают некоторые эмоции партнера по взаимодействию, причем распознают чаще отрицательные, чем положительные; не понимают своих эмоций, т.е. не могут назвать свое настроение, либо называют ошибочным словом.

Средний уровень развития социально-эмоциональной компетентности принимается у 44% дошкольников. Так, дошкольники со средним уровнем путаются в назывании базовых эмоций, подменяя одно название другим, либо называют эмоции не существительным словом - «грусть», а глаголом - «хочет плакать». Дети распознают и правильно называют не все эмоции сверстников, причем отрицательные эмоции рас-

познают лучше положительных, особенно понятны для дошкольников эмоции «гнева» и «страха», видимо как наиболее часто переживаемые детьми эмоции. Дошкольники частично понимают свои эмоции, могут озвучить некоторые свои эмоции соответствующим словом «радость», «злость», либо общими словами «хорошее настроение» или «плохое настроение».

Высокий уровень развития социально-эмоциональной компетентности проявляется у 24% испытуемых. Так, дошкольники с высоким уровнем развития знают практически все базовые эмоции, узнают и правильно называют эмоции сверстников или взрослых, с которыми взаимодействуют, понимают свои эмоции, могут в разных ситуациях в разное время озвучить свое эмоциональное состояние.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста есть свои особенности социально-эмоционального развития. Большинство детей знают названия базовых эмоций на среднем уровне, путаются в назывании эмоций. Положительные эмоции называют - «хорошее настроение», при назывании отрицательных использовали глаголы «хочет ударить», «плачет». То есть, дети узнают эмоцию, но объясняют ее через описание поведенческих реакций.

Дошкольники недостаточно понимают свои эмоции, что показывает на необходимость проведения специальных мероприятий по развитию исследуемого компонента. К тому же выяснилось, что отрицательные эмоции дети распознают лучше, чем положительные. Так, например, детям проще было распознать эмоцию гнева или печали, чем эмоцию удивления спокойствия.

Установлено, что дети, в основном, узнают эмоции партнера по взаимодействию на среднем уровне. Дошкольники делают ошибки в узнавании эмоций, для обозначения эмоций используют похожие слова «улыбается», «радость», «хорошее настроение», «плохое настроение», «ему плохо», «она сейчас заплачет», «он хочет ударить», «нормальное настроение» и т.д. Детям легче было узнавать отрицательные эмоции партнера, особенно такие, как злость, печаль. Положительные эмоции, такие как интерес, удивление дети чаще всего называли однозначно «ему хорошо», «он радуется», «она веселая».

Действительно, к 5-6 летнему возрасту, дети способны понимать эмоции свои и узнавать эмоции партнеров по взаимодействию, однако эта способность выражается у детей в разной степени, что говорит об актуальности создания условий для развития социально-эмоциональной компетентности дошкольников. Известно, что знакомство с названиями и языком эмоций, выразительными средствами которого являются позы, мимика, жесты, движения, позволяет детям старшего дошкольного возраста учиться пользоваться ими как для адекватного выражения своих эмоций, лучшего понимания эмоций других, так и для знания самих базовых эмоций. Снятие эмоционального дискомфорта детей, развитие понимания своих эмоций и адекватного выражения их с помощью цвета, мимики, слов, движений способствует повышению активности ребенка в освоении жизненного пространства. Распознавание по внешним признакам различных эмоций, понимание своих эмоций, принятие позиции другого человека способствует развитию социально-эмоциональной компетентности дошкольников.

Библиографический список

1. Былкина, Н.Д. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе / Н.Д. Былкина, Д.В. Люсин // Вопросы психологии. - 2000. - №5.
2. Прусакова, О.А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста / О.А. Прусакова, Е.А. Сергиенко // Вопросы психологии. - 2006. - № 4.
3. Широкова, Г.А. Справочник дошкольного психолога. - Ростов н/Д: «Феникс», 2004.
4. Ань, Н.М. Развитие эмоционального интеллекта // Ребенок в детском саду. - 2007. - №5.
5. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб.: Союз, 1997.
6. Симонов, П.В. Лекции о работе головного мозга. Потребности - информационная теория высшей нервной деятельности. - М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1998.
7. Станкин, М.И. Психология общения: Курс лекций. - М.: МПСИ, 1996.
8. Ключко, В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). - Томск: ТГУ, 2005.
9. Я-Ты-Мы. Программа социально-эмоционального развития дошкольников / сост. О.Л. Князева. - М.: Мозаика-Синтез, 2005.
10. Словарь практического психолога (сост. С. Ю. Головин). - Минск: Харвест, 1998.
11. Мель, Ю. Социальная компетентность как цель психотерапии: проблемы образа Я в ситуации социального перелома // Вопросы психологии. - 1995. - №5.

12. Гарскова, Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию // Ананьевские чтения-99: Тезисы научно-практической конференции. - СПб., 1999.
13. Mayer, J.D., Salovey, P. Emotional intelligence. 2005. Mode of access: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/
14. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена Андреева // Вопросы психологии. - 2006. - № 3.
15. Трофимова, Н.М. Развитие эмоционального интеллекта / Н.М. Трофимова, Н.М. Ань // Начальная школа плюс До и После. - 2007. - №9.
16. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. - М.: Просвещение - Владос, 1995.
17. Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. - М.: Когнитив-центр, 1998.
18. Практикум по психологии состояний: учебное пособие / под ред. А.О. Прохорова. - СПб: Речь, 2004.

Статья поступила в редакцию 16.12.09

УДК 371.215

С.В. Сидоров, канд. пед. наук, доц. ШГПИ, г. Шадринск, E-mail: serwsi@yandex.ru

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЦЕЛОСТНОСТИ РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Выявлены особенности воспитательной системы сельской школы. Обоснована необходимость целостного развития воспитательной системы. Выделены и охарактеризованы аспекты обеспечения целостности развивающейся воспитательной системы с учётом особенностей сельской образовательной среды.

Ключевые слова: сельская школа, воспитательная система, целостность развивающейся воспитательной системы, обеспечение целостности развития.

Воспитание - особая сфера педагогического процесса. С одной стороны, воспитание нельзя рассматривать только как дополнение к учебному процессу, с другой - воспитание осуществляется и на учебных занятиях, поскольку обучение выполняет воспитательную функцию. Учебные занятия, внеучебная воспитательная работа, взаимодействие школы с семьями учащихся и своим социальным окружением - всё это различные стороны целостного педагогического процесса. При этом очень важно, чтобы все части педагогического процесса были взаимосвязаны, объединены общими целями воспитания, не противоречили друг другу, а были подчинены этим целям. В этом случае можно говорить о наличии системы воспитывающего взаимодействия: воспитательной системы.

Воспитательная система является сложным социальным и психолого-педагогическим образованием. Она охватывает весь педагогический процесс, объединяя учебные занятия и внеучебную работу, разнообразную деятельность и свободное общение взрослых и детей [1]. В основе современной теории воспитательных систем лежит опыт зарубежных (Л. Кольберг, Р. Хенви, Р. Штейнер и др.) и отечественных педагогов (Ш.А. Амонашвили, И.П. Иванов, В.А. Караковский, А.И. Кочетов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.). В исследовании воспитательной системы сельской школы огромную ценность имеют труды В.А. Сухомлинского.

Воспитательная система сельской школы имеет ряд особенностей, обусловленный её удалённостью от культурных центров, численностью и составом педагогического коллектива и контингента обучающихся, особенностями режима работы, организации учебно-воспитательного процесса и учебно-методической обеспеченности и т.д. Л.К. Гребенкина и Н.В. Мартишина в этой связи справедливо указывают: «При создании воспитательной системы сельской школы следует учитывать малочисленность школьного коллектива, особый стиль взаимоотношений педагогов, родителей и учащихся, многочисленные и постоянные контакты сельской школы с социумом» [2, с. 31].

Важной особенностью сельских школ России является огромное разнообразие сельской среды (в частности, Л.В. Байбородова, В.Г. Бочарова, М.П. Гурьянова, А.И. Субетто отмечают, что сельская образовательная среда в России гораздо разнообразней городской [3]). Это фактически требует учёта не только типичных особенностей сельских школ, но и особенностей каждой школы.

Воспитательные системы - особый тип сложноорганизованных образовательных систем. Школьная воспитательная система обязательно должна быть связана со средой, включать не только детей и педагогов, но и родителей, представителей общности, охватывать взаимодействие школы и социума. Тесная связь школы со средой особенно актуальна для сельской местности, поскольку от сельской школы в значи-

тельной степени зависит социальное и экономическое развитие современного села, решение его демографических, экологических и духовных проблем, повышение культурного уровня сельского населения [4].

В ходе исследования нами были выявлены общие положения успешного воспитания школьников, характерные как для городских, так и для сельских школ. К ним мы относим идентичные цели, задачи, методы воспитания, однотипность структур формируемых у ребёнка ценностных отношений. В то же время в воспитании городских и сельских школьников имеются различия, обусловленные спецификой сельского социума, особенностями сельской образовательной среды, отличиями личностных характеристик сельского школьника от городского.

Воспитательная система не является статичным, раз и навсегда сложившимся образованием. Она постоянно изменяется, развивается. Необходимость её развития обусловлена тем, что её глобальной целью является всестороннее развитие личности воспитанников. В то же время для любой развивающейся системы характерно снижение её стабильности, устойчивости к различного рода воздействиям. Дестабилизация обусловлена тем, что при быстром системообразовании различные компоненты системы, как правило, развиваются неравномерно, в результате чего в системе возникают частные противоречия между этими компонентами. Нарастание этих противоречий ведёт к разрыву имевшихся связей, к разрушению целостной структуры. Таким образом, накапливающиеся частные противоречия свидетельствуют о наличии дезинтегрирующих тенденций в развивающейся воспитательной системе.

Примером противоречия, дестабилизирующего воспитательную систему, является противоречие между фактическим уровнем самосознания школьников и представлениями, сложившимися о них у педагогов (в практике развития школьного самоуправления это становится причиной весьма распространённой ситуации, когда именно педагоги, а не учащиеся оказываются психологически не готовы к конструктивному диалогу «на равных»). Другой пример: ограничение развития воспитательной системы рамками внеучебной работы, с одной стороны, снижает эффективность воспитательного процесса, а с другой, неизбежно повлечёт за собой рассогласование между системами учебно-воспитательной и внеучебной воспитательной работы. Ещё один пример: активное внедрение в практику воспитательной работы новых, разнообразных и увлекательных организационных форм в практике сельских школ нередко сочетается с отсутствием адекватных методик диагностики воспитанности, позволяющих выявить истинную ценность этих форм; в результате инновационная деятельность грозит выродиться в погоню за «новизной ради новизны», без какой-либо нацеленности на результат.

Преодоление дезинтегрирующих тенденций в развиваю-

щейся воспитательной системе необходимо для сохранения целостности системы, что в свою очередь позволяет формировать в селе единую воспитывающую среду. Поэтому обеспечение целостности развивающейся воспитательной системы является важной задачей внутришкольного управления.

Целостность воспитательной системы проявляется, в первую очередь, в упорядоченности и особой организации её компонентов. Специально организованная деятельность педагогов и воспитанников является основным признаком процесса воспитания. Более того: без специальной организации невозможен любой процесс, тем более процесс педагогический. Организация деятельности предполагает упорядоченность деятельности в целях и мотивации, в содержании, в средствах и способах осуществления, в отношениях, в пространстве и времени. (Ю.А. Конаржевский, М.И. Рожков, Т.И. Шамова и др.).

Среди аспектов целостности воспитательной системы мы выделяем наличие общешкольных традиций как элемента, обеспечивающего преемственность в развитии. Приверженность традициям для села характерна в большей степени, чем для города. В сельской образовательной среде традиции объединяют педагогов, учащихся, родителей и общественность в единый коллектив, позволяя сравнивать настоящее с прошлым и будущим. При этом сохранение традиции не должно являться самоцелью, важно обеспечить постоянное развитие традиции, чтобы она не превратилась в скучную рутину и не утратила воспитательной ценности. Только в этом случае традиции становятся фундаментом для инноваций, а совокупность нового и традиционного в работе сельской школы образует единую структуру.

Ещё одним аспектом сохранения структурной целостности развивающейся воспитательной системы сельской школы мы считаем единство предметно-пространственной среды, которую В.А. Сухомлинский справедливо считал «необходимым условием полноценного педагогического процесса» и «средством воздействия на духовный мир воспитанников, средством формирования их взглядов, убеждений и хороших привычек» [5, с. 116]. Опираясь на труды В.А. Сухомлинского, мы определяем предметно-пространственную среду воспитания как особым образом организованную в пространстве и времени совокупность материальных вещей, окружающих педагога и учащихся в воспитательном процессе.

Единство предметно-пространственной среды в воспитании достигается посредством выработки и реализации в сельской школе единых требований, отражающих условия эффективности предметно-пространственной среды в воспитательном процессе. В сельской школе мы выявили ряд таких условий [6, с. 91-93]:

- соответствие целям и задачам воспитания;
- соответствие санитарно-гигиеническим нормам и технике безопасности;
- эстетичность и аккуратность;
- культуросообразность (соответствие общекультурным требованиям, учёт особенностей культуры данной национальности, данной местности);
- эмоциональная и информационная насыщенность;
- соответствие организации пространства организации педагогического процесса в данной школе;
- соответствие возрастным особенностям учащихся;
- многоканальность воспитательного воздействия предметно-пространственной среды (через различные органы чувств);
- поддержание в функциональном состоянии (своевременный ремонт, уборка, замена материальных средств; постоянное обновление, совершенствование предметно-пространственной среды);
- участие воспитанников в создании и поддержании предметно-пространственной среды.

В качестве следующего аспекта обеспечения целостности развивающейся воспитательной системы в условиях сельской школы мы рассматриваем наличие эффективной системы сбора и обработки данных о системе, её состоянии и тенденциях развития как системы в целом, так и её отдельных компонентов. Анализ проблем сельских школ показал, что весьма

распространённым недостатком, существенно снижающим эффективность развития воспитательной системы, является отсутствие надёжной системы диагностики, охватывающей все направления развития, учитывающей специфику различных сельских школ и позволяющей быстро фиксировать изменения в воспитательной системе, правильно их интерпретировать, оперативно реагировать на негативные тенденции.

Разработка системы диагностики в сельской школе в нашем опыте осуществляется по следующему алгоритму:

- 1) изучение социального заказа (в том числе, его местной специфики);
- 2) изучение опыта, проблем и ресурсов школы;
- 3) разработка модели ученика (комплекса моделей выпускников начальной, основной и средней школы);
- 4) выделение качеств, диагностика которых позволит соотнести полученный результат воспитания с желаемым (моделью);
- 5) подбор диагностических методик, позволяющих выявлять и оценивать уровень сформированности каждого качества;
- 6) разработка шкал оценивания;
- 7) апробация и корректировка разработанных элементов системы диагностики;
- 8) применение диагностики, интегрированной в систему работы школы.

Как показал наш опыт, формирования в сельской школе системы диагностики целесообразно осуществлять как реализацию единой школьной программы, включающей ряд подпрограмм. Цель такой программы - сформировать систему диагностики, обеспечивающую управленческую деятельность достоверной и достаточно полной информацией о ходе и результатах развития школьной воспитательной системы и её отдельных компонентов. Важными условиями успешности реализации программы являются повышение диагностической компетентности её участников, нацеленность работы на постоянное совершенствование школьной системы диагностики.

Подпрограммы, входящие в программу формирования системы диагностики, направлены на достижение частных целей, связанных с изучением эффективности используемых педагогических технологий, отдельных аспектов развития личности школьников, определённой возрастной группы учащихся. Каждая подпрограмма, входящая в пакет школьной программы, обеспечена необходимыми диагностическими методиками и рекомендациями по их корректному применению. Содержание пакета варьируется в зависимости от потребностей каждой сельской школы в изучении тех или иных аспектов образовательного процесса. Так, в 2000-2006 гг. в ряде сельских школ Курганской области с учётом специфики каждой из них были разработаны и внедрены:

- программа изучения уровня воспитанности школьников;
- программа изучения гуманистических отношений у старшеклассников;
- программа изучения подготовленности выпускников детского сада к школе;
- программа изучения потребностей педагогов в повышении профессиональной компетентности;
- программа изучения условий семейного воспитания;
- программа изучения удовлетворённости детей пребыванием в школе и др.

Открытость школьной воспитательной системы, её тесная связь с сельской средой требует обеспечения целостности воспитательной системы во взаимодействии различных субъектов воспитания, в интеграции их воспитательных возможностей. Этот аспект заключается в объединении усилий всех субъектов воспитания сельской среды и позволяет:

- увеличить зону поиска новых педагогических идей и ресурсов для их реализации за счёт источников, находящихся в непосредственной близости от школы;
- учесть пожелания родителей и «местную» специфику социального заказа при выборе инноваций;
- обеспечить поддержку осуществляемых инноваций родителями учащихся;
- усилить партнёрские связи внутри педагогического

коллектива, между педагогами и детьми, внутрипредметные и межпредметные связи;

- укрепить связи школы с сельским социумом в осуществлении совместной культурно-образовательной и воспитательной работы инновационного характера;
- повысить неформальный статус школы и ценность образования в глазах сельских жителей.

При этом возникают новые относительно стабильные структуры, укрепляются внутрисистемные и межсистемные связи. Основной (интегрирующей) системой, аккумулирующей и преобразующей воспитывающие отношения сельской образовательной среды, является школа.

Развитие школьного самоуправления в развивающейся воспитательной системе также можно рассматривать как существенный аспект обеспечения целостности системы, обусловленный необходимостью достижения характерных для высокоразвитой воспитательной системы свойств саморегулирования, самоуправления, взаимной ответственности, сотрудничества и сотворчества всех участников воспитательного процесса, взрослых и детей.

При всеобщем участии в управлении целостность развивающейся воспитательной системы обеспечивается посредством формирования совокупного субъекта управления. Совокупный субъект управления - это не простая совокупность субъектов, входящих в систему управления школой, он обладает рядом существенных признаков, объединяющих все индивидуальные и групповые субъекты системы внутришкольного управления. Среди этих признаков мы выделяем:

- общность представлений о целях воспитательного процесса, перспективах развития школьной воспитательной системы;
- единство, непротиворечивость взглядов по принципиальным вопросам педагогической деятельности и управления;
- общность ценностных отношений к образованию, личности ребёнка;
- наличие единой нормативно-правовой базы деятельности и признаваемых всеми участниками управления неписаных правил взаимодействия (этического кодекса);

Библиографический список

1. Воспитательная система школы: проблемы и поиски / сост. Н.Л. Селиванова. - М.: Знание, 1989.
2. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведения / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина [и др.]; под ред. В.А. Сластенина. - М.: Академия, 2002.
3. Актуальные проблемы развития инновационного потенциала сельской школы в России: сб. статей исследователей высшей школы и научных учреждений // Мат-лы Всеросс. науч.-практич. конф. «Развитие инновационного потенциала сельской школы: возможности и перспективы. Комплексные сельские образовательные системы как перспективные модели для возрождения и развития сельского социума в России» / гр. авторов. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2008.
4. Гурьянова, М.П. Российская сельская школа как фактор социально-экономического и духовно-нравственного развития села // Проблемы модернизации сельской школы: состояние, опыт, перспективы развития: мат-лы Всеросс. науч.-практич. конф., 24-25. сент. 2008 г., Курган. / ГОУ РАО «Институт социального развития», ГлавУО Курганской обл., ГОУ ДПО «ИПКипРО Курганской обл.» / редкол. В.И. Дружинин [и др.]. - Курган: ИПКиПРО Курганской обл., 2008. - Ч.1.
5. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа: обобщение опыта учеб.-воспитат. работы в сел. сред. школе. - М.: Просвещение, 1979.
6. Сидоров, С.В. Совершенствование воспитательного процесса в сельской школе: монография. - М. - Шадринск: Шадринский Дом Печати, 2008.

Статья поступила в редакцию 16.12.09

УДК 801.3

Ю.А. Маркина, преподаватель АГТУ им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: 5markins@mail.ru

РЕЛИГИОЗНЫЕ ИЗМЕНЕННЫЕ СОСТОЯНИЯ СОЗНАНИЯ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В психолингвистическом аспекте в статье рассматривается феномен религиозного измененного состояния сознания, а также осуществляется анализ матричного сакрального текста.

Ключевые слова: религиозное сознание, измененные состояния сознания, сакральный текст, матрица, вербальная суггестия.

Последние два десятилетия характеризуются постоянно растущим интересом лингвистов к различным аспектам религиозного текста, в том числе, к особенностям его влияния на сознание индивида. Поскольку психолингвистическая специфика религиозного текста обратила на себя внимание ученых сравнительно недавно, можно говорить лишь об отдельных

- распределение прав и обязанностей внутри совокупного субъекта управления;
- разнообразие горизонтальных и вертикальных (в том числе, обратных) связей внутри системы управления;
- коллегиальность, демократизм;
- открытость системы управления, широкое привлечение к управлению лиц, формально не включённых в управляющую систему.

Наличие совокупного субъекта управления позволяет интегрировать процессы управления и самоуправления, повышает восприимчивость образовательной системы к новому, обеспечивает гибкость управления на всех уровнях. Формирование совокупного субъекта управления воспитательным процессом основано на идее разумного распределения управленческих действий и управленческой ответственности между всеми участниками управляемого процесса. Оно выстраивается как организация участия во внутришкольном управлении всех членов педагогического коллектива, а также учащихся и их родителей. Важным фактором эффективности совокупного субъекта управления выступает развитие управленческой активности, что, в свою очередь, невозможно без вовлечения педагогов, учащихся и их родителей в активную управленческую деятельность.

Итак, деятельность внутришкольного управления по обеспечению целостности развивающейся воспитательной системы позволяет преодолевать дезинтеграцию элементов системы. Структурная целостность достигается благодаря упорядоченности элементов в целях и мотивации, в содержании, в средствах и способах, в отношениях, в пространстве и времени. В качестве важных аспектов обеспечения целостности развивающейся воспитательной системы в сельской школе целесообразно выделить содержательную и организационную преемственность разных периодов и направлений воспитательного процесса, создание единой предметно-пространственной среды воспитания, интеграцию воспитательных возможностей школы и социальной среды, а также единство управления и самоуправления.

работах, рассматривающих некоторые из аспектов этой обширной темы.

Религиозное сознание индивида, как полагает большинство исследователей, представляет собой продукт интериоризации сакральных текстов [1; 2; 6]. Эталонным сакрального текста можно считать Библию, к этой же категории относятся

тексты молитв, акафистов, жития святых и т.д. Процесс восприятия религиозных вербальных произведений, «погружение» в них вызывает измененное состояние сознания. Этот термин появился в науке сравнительно недавно, ранее же это состояние описывалось в религиозной литературе как переживание божественной благодати, испытываемое верующим человеком во время произнесения молитвы или чтения сакрального текста. Измененное состояние сознания сопровождается качественной перестройкой «свойственных состояний сознания обычных моделей психической деятельности, восприятий, ассоциативных связей, категоризацией чувственных данных, логики мышления и т.д.» [1, с. 880]. Д.Л. Спивак причисляет состояния, возникающие в процессе интериоризации сакрального текста к категории *суггестогенных состояний сознания* и ставит их в один ряд с фармакогенными и экзогенными измененными состояниями сознания [2, с. 11].

Кроме Д.Л. Спивака и другие ученые [3; 4; 5] считают степень воздействия сакрального текста на сознание индивида сопоставимой по мощности с психотропным влиянием фармакологических препаратов и гипнотического воздействия. Для нашего же исследования важно то, что вербальная суггестия религиозного текста вызывает «естественную фармакологическую реакцию самого организма», способствующую «переходу на качественно своеобразный модус организации языковой способности и речевой деятельности» [2, с. 11, 13].

Столь значительная степень влияния священного текста на верующего индивида объясняется тем, что религиозное сознание наделяет Откровение свойством сакральности: «священные слова, заповеди, записанные людьми Откровение мыслится как дарованное Богом *священное знание* - полное, совершенное и главное» [6, с. 310].

Важнейшим условием возникновения религиозных суггестогенных состояний мы считаем наличие веры в Бога. Все другие состояния измененного сознания возникают у любого человека, подвергшегося влиянию экстремальных внешних условий или получившего дозу психотропного препарата, независимо от его желания. Возникновение же религиозных измененных состояний сознания возможно *только* при условии веры индивида и *сознательном сосредоточении внимания на ее предмете*.

Д.Л. Спивак обратил внимание на совершенно особую структуру вербальных произведений, призванных ввести человека в измененное состояние сознания. Этот способ формирования текста исследователь назвал *матричным* [2, с. 205]. Специалист по лингвистике и культурологии В.П. Руднев говорит, что матричный текст «...не рассказывает о некоем отрезке реальности, а прямо повторяет всеми своими изгибами ее строение. При правильном чтении мы попадаем в резонанс с этим отрезком реальности и изменяем его. Собственно, текст не читается, он исполняется, сбывается» [7, с. 108]. Сказанное В.П. Рудневым подразумевает возможность изменения реальности под воздействием сакрального текста. Не только в Библии, но и в другой религиозной литературе описывается множество примеров изменения нежелательной или трагической реальности с помощью молитвы. Общеизвестны библейские примеры победы в битвах над врагом, имевшим большое численное превосходство, исцеления больных, пораженных тяжкими недугами, рождения детей у престарелых или бесплодных родителей.

В качестве примера матричного текста В.П. Руднев приводит один из фрагментов жития Сергия Радонежского, написанного в XV веке Епифанием Премудрым. Житие святого излагается стилем «плетения словес» [7, с. 107]. «Автор спокойно плетет житие, мысль движется тяжело и ровно, наконец он подходит к месту, где нужно сказать о несказуемом, (о том, что на этом месте будет построена церковь Живоначальной Троицы - Ю.М.) внедрить его как образец в сердце читателя. Текст начинает набухать, топчется на месте - и вдруг разламывается на слитки матрицы...» [7, с. 108]. Написанное Епифанием Премудрым «Житие Сергия Радонежского» представляет собой объемное литературное произведение, однако матричное построение было отмечено исследователем лишь в небольшом фрагменте, описывающем такое важное событие, как основание Троице-Сергиевой лавры.

Мы считаем, что измененные состояния сознания возникают не только в процессе «проживания» матричного текста, представляющего собой фрагмент сакрального вербального произведения. Логично предположить, что «попадание в резонанс» не происходит мгновенно, но требует определенной подготовки, соответствующего настроя. Отрезки, заполняющие текстовое пространство между матричными фрагментами, выполняют важную функцию. Они постепенно *подготавливают* читателя к восприятию сакральных ядерных смыслов, заложенных в матричных структурах, следовательно, поэтапное вхождение в измененное состояние сознания начинается задолго до прочтения самой матрицы.

Измененное состояние сознания, сопряженное с молитвой, сопровождается, как мы полагаем, прохождением через несколько стадий. Возможные этапы таких состояний описаны А. Дейкманом, и хотя выводы, к которым он приходит, касаются экзогенных и фармакогенных состояний, мы полагаем, что они передают специфику и религиозной суггестии:

- регрессия к более ранним стадиям онтогенеза, а именно, к пре- и невербальным когнитивным структурам;
- перестройка структуры концептов, их распад на атомарные когнитивные примитивы;
- дополнение структуры концептов путем перехода механизмов, обеспечивающих перцепцию, на особые модусы, возможно за счет изменения порогов восприятий [2, с. 15-16].

Сказанное позволяет сделать предположение, что молитва сопровождается *«атомизацией»* когнитивных структур, их распадом на элементарные компоненты, поскольку сознание индивида на период включения в молитву напоминает *tabula rasa* младенца. При этом патологические связи, присутствующие в сознании, распадаются; при выходе из молитвенного состояния когнитивные компоненты вновь структурируются, но уже в более гармонизированном виде. Это вполне согласуется с идеей Ю.М. Лотмана о том, что сакральный текст «...по-новому организует имеющуюся у субъекта информацию, «перекодирует» его личность» [8, с. 134]. Такое воздействие он объясняет тем, что структура религиозного текста аналогична структуре музыкального произведения. Сакральный текст, по его мнению, является не источником информации, а средством реорганизации уже имеющегося у индивида знания. При этом цель воздействия на сознание индивида достигается не прямым внушением, а косвенным путем, с помощью средств, специально для этого не предназначенных.

Матричные построения и характерные для них особенности свойственны многим сакральным произведениям. Рассмотрим в качестве примера пятидесятый псалом, известный как «покаянный псалом» царя Давида, входящий в ветхозаветный Псалтирь, которому, как мы полагаем, присуща матричная структура. Выбор для анализа текста одного из псалмов обусловлен не только тем, что псалмы являются общепризнанными классическими сакральными произведениями, но и тем, что изначально они представляли собой особым образом ритмически выстроенные молитвенные песнопения, исполнявшиеся в сопровождении музыкальных инструментов. Интересно, что само слово «псалтирь» означает струнный музыкальный инструмент. Учитывая сказанное, можно предположить, что в текстах псалмов особенно явственно должны проследиваться признаки музыкальной структуры, о которой говорит Ю.М. Лотман. Большинство псалмов, не исключая и тот, который избран нами для анализа, отличаются высокой степенью «ритмизованности и сегментированности», «упорядоченной постепенности», характерной как для матричных текстов, так и для музыкальных произведений [2, с. 223].

Псалом 50 (покаянный) известен по первым словам «Miserere» (лат.) и «Помилуй мя, Боже» (Церк.-слав.). Псалом был составлен иудейским царем Давидом, когда он каялся в том, что убил благочестивого мужа Урию Хеттеянина и овладел его женой Вирсавией. Выражает глубокое сокрушение о содеянном грехе и усердную молитву о помиловании. «Один из наиболее употребительных псалмов в богослужении римского и византийского обряда, известен также рядом музыкальных переложений» [13].

Важнейшим грамматическим средством экспрессии, характерным для рассматриваемого нами псалма, а также для молитвы вообще, является его принадлежность к **перформативному** типу речи. Своеобразие перформативного текста заключается не только в количественном преобладании глаголов, но и в особой энергии и напряженности повествования. Это коренным образом отличает перформативные высказывания от номинативных предложений, указывающих на статическое бытие предмета. Как отмечает И.Б. Голуб, «...в глаголе, образно говоря, течет самая алая, самая артериальная кровь языка» [10, с. 295]. Различные глагольные формы, использованные в тексте псалма, емко и образно описывают динамику духовной жизни его автора. Подобное выразительное языковое средство, присущее текстам молитв, создает ощущение неразрывного единства слова и действия, а точнее, ощущения, что слово по отношению к действию выступает в роли своеобразного «пускового механизма».

По мнению теологов, текст псалма, состоящий из 21 стиха, логически распадается на три части, каждая из которых состоит из семи стихов (1-7; 8-14; 15-21) [11]. Псалом представляет собой покаянную молитву царя Давида, целью которой является получение от Бога прощения. Однако прощению должно предшествовать исповедание греха и просьба о помиловании. Поэтому закономерно, что тема первой триады - покаяние, тема второй - просьба о помиловании, а тема третьей - выражение уверенности в принятии Богом молитвы.

Особую экспрессивность, интонационную выразительность лексике первой триады придает многократное повторение слов *беззаконие* и *грех* и однокоренных с ним слов (*согрешил*), а также близкого по значению слова *лукавое*: «*Помилуй меня, Боже, по великой милости Твоей, и по множеству щедрот Твоих изгладь беззакония мои. Многократно омой меня от беззакония моего, и от греха моего очисти меня. Ибо беззакония мои я сознаю, и грех мой всегда предо мною*». В общей сложности, в первой триаде, состоящей из семи стихов, присутствует девять вербальных репрезентантов слова *грех*, отличающихся равномерностью расположения в тексте. Таким образом, ведущей «мелодией» первой части, ее «музыкальной темой» является тема исповедания греха.

Не только лексика, но и синтаксическое строение первой части псалма характеризуется единообразием. Вся она состоит из сложносочиненных предложений, соединенных союзом «и», и только в одном случае для соединения частей предложения употреблен союз «так что», который, тем не менее, не нарушает синтаксической стройности отрывка. Стройная последовательность номинации опорных элементов (слов *беззаконие*, *грех*), а также синхронность синтаксических конструкций дают основание причислить данный отрывок к матричным построениям, поскольку «опорным признаком для реконструкции матриц являются именно параллелизмы» [2, с. 214].

Авторы работ по психолингвистике, исследующие структуру суггестивных текстов, используемых для самовнушения, говорят о том, что матричная структура этих текстов может представлять собой психолингвистическую реальность с точки зрения занимающегося [9, с. 53; 2, с. 206]. Эта идея позволяет высказать предположение, что для верующего индивида матричная структура сакрального текста также представляет собой инвариант сакральной молитвенной структуры. Размеренное произнесение (мысленно или вслух) особым образом структурированного сакрального текста, включающего в себя набор ключевых слов, вызывает в сознании индивида актуализацию комплекса когнитивных структур, связанных со сферой религии. Аффективно значимые сакральные ключевые слова активизируют определенную когнитивную доминанту, что индуцирует соответствующее религиозное чувство: благоговение, смирение, любовь к Богу и т.д.

Лексемы *грех*, *беззаконие*, отражающие ядерный смысл данного отрывка, пробуждают, по нашему мнению, чувство раскаяния в совершенном грехе, желание исповедать его. Молящийся в смирении склоняется перед Всевышним, поскольку сознает, что совершенное им преступление было, прежде всего, оскорблением Бога. Поэтому вполне закономерно, что эта часть псалма представляет собой диалог между Богом и чело-

веком, субъектная сфера которого представлена местоимениями «я» и «Ты». Выражая свое сокрушение о содеянном предикатами совершенного вида, автор как бы указывает на ограниченную временем предельность этих действий: «*Тебе, Тебе единому согрешил я, и лукавое пред очами Твоими сделал*». Давид одновременно исповедует свой грех и обращается к Богу с просьбой о помиловании, используя для этого идентичные императивные конструкции, параллелизм которых усилен краесогласием сказуемых: «*...помилуй меня, ...изгладь беззакония мои, ...омой меня от беззакония моего, от греха моего очисти меня*». Осознание собственной греховности сопровождается признанием величия и справедливости Бога: «*... Ты праведен в приговоре Твоем и чист в суде Твоем*». Таким образом, конечность и греховность человека противопоставляются вечности, праведности и чистоте Бога.

Синтаксический рисунок второй триады с точностью повторяет паттерн первой части псалма, представляющий собой совокупность императивных сложносочиненных предложений, соединенных союзом «и». Стратегия второй триады постепенно меняется с исповедальной на призывающую. Автор текста осознает, что совершенное им преступление стало причиной отчуждения от Бога и разрушения отношений с Ним, что побуждает его взывать об очищении: «*Окропи меня иссопом, и буду чист; омой меня, и буду белее снега*». Давид метафорически сравнивает себя с жертвенным животным, приговление которого к обряду жертвоприношения совершалось через окропление, вполне сознавая, что совершенный им тяжкий грех может быть смыт только кровью. За этим следует мысль об очищении, без которого невозможно воссоединение с Богом: «*Дай мне услышать радость и веселие, - и возрадуются кости, Тобою сокрушенные. Отврати лице Твое от грехов моих, и изгладь все беззакония мои*». Синхронность синтаксических конструкций, многократные лексические повторы, в том числе, явления анафоры и эпифоры, ряды однородных сказуемых, характерные для обеих первых частей псалма, создают ощущение монотонности, «топтанья на месте», напряженного ожидания. Текст первой и второй триад оставляет впечатление равномерного движения по горизонтали. Однако с 13 стиха текст «начинает набухать», как бы постепенно поднимаясь по ступенькам вверх: в каждом из трех последних стихов второй триады говорится о Святом Духе, представляющей собой наивысший из предметов: «*Сердце чистое сотвори во мне, Боже, и дух правый обнови внутри меня. Не отвергни меня от лица Твоего, и Духа Твоего Святого не отними от меня. Возврати мне радость спасения Твоего, и Духом владычественным утверди меня*». Автор псалма прошел все стадии молитвы, представляющей собой «возведение ума на небо». Душа его, молитвенно вознесшись к Богу, замирает пред Его лицом в ожидании ответа; речь его, обращенная к Всевышнему, на время умолкает: «*Господи! Отверзи уста мои, и уста мои возвестят хвалу Твою*». Мысль, наполненная активной динамикой до этого этапа, вдруг останавливается, наступает напряженная пауза.

Следующие за этим 18 и 19 стихи, которые, по нашему мнению, представляют собой матричный «разлом» текста, отчетливо выделяются в окружающем повествовании: «*Ибо жертвы Ты не желаешь, - я дал бы ее; к всесожжению не благоволишь. Жертва Богу дух сокрушенный; сердца сокрушенного и смиренного Ты не презришь, Боже*». Параллельные конструкции с императивными предикатами заменяются структурами с глаголами изъявительного наклонения; синтаксически предложения трансформируются из определенно-личных в обобщенно-личные, субъектная «я-сфера» уходит. Все это способствует тому, что модальность текста сдвигается от пожелания к утверждению. Совокупность перечисленных языковых средств создает ощущение перехода от личного - к общему; от тленного - к вневременному, вечному. Вектор движения текста резко меняется с горизонтального на вертикальный, звучит самый высокий аккорд псалма. Автор осознает, что глубокое сердечное сокрушение не только его самого, но и каждого согрешившего является для Бога лучшей жертвой, чем жертвы, сжигаемые на жертвенниках: «*Сердца*

сокрушенного и смиренного Ты не презришь, Боже». Давид полон дерзновенной уверенности, что Бог услышал его молитвенный вопль и готов восстановить общение с ним.

Финальная часть псалма представляет собой пример обратной градации: «Облагодетельствуй по благоволению Твоему Сион; воздвигни стены Иерусалима; Тогда благоугодны будут Тебе жертвы правды, возношение и всесожжение; тогда возложат на алтарь Твой тельцов». Давид призывает благословение Божье на гору Сион, (вершина, место совершения обряда поклонения Богу); молит о проявлении милости к Иерусалиму (стены Иерусалима не так высоки, как гора Сион), выражает уверенность в том, что Бог примет жертвы, возложенные на алтарь с благоговением и смирением (алтарь представляет собой очередную ступень нисхождения). Отдав все силы молитве, автор символически спускается по ступенькам вниз, возвращаясь от духовного к земному.

Более полный матричный анализ текста предполагает его рассмотрение с точки зрения нумерологической упорядоченности. Как упоминалось выше, текст распадается на три части, каждая из которых состоит из семи стихов. Представляется неслучайным, что в нумерологической структуре текста закодированы именно числа три и семь, обладающие глубоким сакральным смыслом. Присутствие в нумерологической кодировке псалма числа семь, символизирующего собой полноту и завершенность, представляется весьма закономерным. Книга Бытия повествует о семи днях сотворения мира, в ветхозаветном культе упоминается о семикратном окроплении жертвенного животного (как мы помним, Давид сравнивает себя с жертвенным животным), о семисвечии скинии и храма. Следует подчеркнуть, что число семь непосредственно связано и с ситуацией, при которой был составлен пятидесятый псалом. Семь дней Давид провел в посте и молитве после обличения его во грехе пророком Нафаном, на седьмой день умерло дитя, родившееся от преступной связи Давида с Вирсавией. Пятидесятый псалом состоит из 21 стиха, то есть представляет собой структуру 3х7, что символизирует троекратную полноту покаяния Давида в содеянном им грехе.

Триединство (троичность), в свою очередь, символизирует познавательно важную теологическую концепцию о единстве Бога в трех личностных выражениях: Боге-Отце, Боге-Сыне и Боге-Духе Святом. Кроме того, «...Святая Троица символизирует трехмерность места, времени и пространства. Эти три аспекта существуют независимо друг от друга и все же они представляют единого Бога, который про-

является в трех аспектах, как показывает символика триединства» [12, с.880]. Идея троичности места, времени и пространства связана с идеей молитвы, которая предполагает прорыв за рамки линейного времени и локуса в вечность, универсум. Вполне конкретные место, время и ситуация написания псалма как бы перестают существовать для молящегося, когда он, преодолевая трехтысячелетний разрыв, произносит этот псалом от собственного имени. Вышесказанное позволяет заключить, что нумерологическая кодировка псалма максимально адекватна его возвышенному предмету.

В.Б. Слезин, занимающийся исследованием специфики влияния молитвы на сознание индивида, приходит к выводу о том, что молитвенное состояние так же свойственно и необходимо человеческому организму, как и известные ранее состояния нормального сознания [3]. Словарь религиоведения называет измененные состояния сознания необходимым моментом функционирования психики, а потребность в их переживании одной из базисных потребностей человека. «Многие религиозные обряды, тексты являлись их следствием или выступали способом упорядочения их спонтанного проявления (курсив мой - Ю.М.)» [1, с. 880]. Следовательно, можно предположить, что *вся религиозная деятельность* так или иначе направлена на удовлетворение потребности индивида в переживании измененного состояния сознания. Не только молитва, но и чтение религиозных вербальных произведений, участие в богослужении, в таинствах церкви вводят человека в это состояние. Таким образом, религия выступает формой «аккумуляции и направленной переработки» материала измененных состояний сознания, осуществляя тем самым одну из своих важнейших функций - функцию контроля над измененными состояниями сознания (курсив мой - Ю.М.)» [1, с. 880].

Выводы, сделанные разными учеными о специфике воздействия религиозного текста на сознание, дают нам основание предположить, что переживание индивидом в течение определенного времени *серии религиозных измененных состояний сознания приводит к перекодированию его картины мира через смену приоритетов, поведенческих стереотипов, а также к ее общей гармонизации.*

На основании вышесказанного можно с полным основанием охарактеризовать направление, изучающее религиозные измененные состояния сознания как актуальное и перспективное направление современной психолингвистики.

Библиографический список

1. Религиоведение. Энциклопедический словарь. - М., Академический проект, 2006.
2. Спивак, Д.Л. Измененные состояния сознания: психология и лингвистика. - СПб.: «Издательский Дом Ювента», 2000.
3. Слезин, В.Б. Изменение функционального состояния мозга при христианской молитве / В.Б. Слезин, Н.И. Музалевская, В.М. Урицкий, И.Я. Рыбина // Парапсихология и психофизика. - 2000. - №1.
4. Тарт, Ч. Измененные состояния сознания. - М.: Изд-во «Эксмо», 2003.
5. Бехтерева, Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни. - СПб.: «Сова», 2007.
6. Мечковская, Н.Б. Язык и религия. - М., Агентство «ФАИР», 1998.
7. Руднев, В.П. Словарь культуры XX века. - М., Аграф, 1997.
8. Лотман, Ю.М. Проблема канона в древнем и средневековом искусстве Азии. - М., 1975.
9. Белянин В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста. - М., МГУ, 1988.
10. Голуб И.Б. Новый справочник по русскому языку и практической стилистике. - М.: «ЭКМО», 2007.
11. Православие и современность. Электронная библиотека. www.lib.eparhia-saratov.ru
12. Истомина Н.А. Словарь символов. - М., «Астрель», 2003.
13. www.wikipedia.ru

Статья поступила в редакцию 16.12.09

УДК 34.9

Г.Г. Ханцева, канд. пед. наук, доц.; Л.В. Шубина, канд. псих. наук, доц. Рубцовского индустриального института (филиала) ГОУ ВПО АлтГТУ им. И.И. Ползунова, г. Рубцовск, E-mail: shubina_mail@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕНИТЕНЦИАРНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Организация воспитательной работы в пенитенциарном учреждении должна ориентироваться на личность осужденного как объекта воспитания, со всеми присущими ей специфическими признаками, выявление которых необходимо для понимания особенностей организации воспитательного процесса осужденных в пенитенциарных учреждениях

Ключевые слова: особенности воспитательного процесса осужденных, пенитенциарное учреждение, пенитенциарная педагогика, превентивное исправление, педагогическая запущенность, воспитательное воздействие, социально-педагогическая среда, воспитательные отношения, правопослушное поведение.

Содержание воспитательного процесса обусловлено его целью, которая, в свою очередь, определяет средства достижения цели. Разнообразие педагогических целей и педагогических средств подразумевает особенности и закономерности конкретных воспитательных процессов и их составных элементов - объектов, субъектов и воспитательной среды, составляющих конкретную воспитательную систему. Необходимо отметить, что пенитенциарное учреждение ассоциируется в сознании большинства граждан с местом, где отбывают уголовное наказание преступники.

Исправление осужденных является педагогической целью, и цель эта официально провозглашена уголовно-исполнительным законодательством Российской Федерации, следовательно, пенитенциарное учреждение должно являться не только местом отбывания уголовного наказания, но прежде всего быть воспитательным учреждением со своими особенностями и закономерностями [1, с. 15 - 20].

Осужденный к лишению свободы, отбывая наказание в пенитенциарном учреждении, является специальным объектом воспитательного воздействия, организованного в целях его исправления. Условия изоляции и режима пенитенциарного учреждения необходимо рассматривать как обязательные элементы принудительности, сопутствующие воспитательному процессу, оставляя приоритет именно за воспитательной деятельностью, а не за самим фактом лишения свободы [2, с. 10].

Организация воспитательной работы в пенитенциарном учреждении должна ориентироваться на объект воспитания, т.е. на личность осужденного со всеми присущими ей специфическими признаками. Воспитательный процесс осужденных предусматривает наличие в пенитенциарных учреждениях социально-педагогической системы, обеспечивающей их исправление.

Эффективность социально-педагогических систем в пенитенциарных учреждениях в значительной степени оказывает влияние на уровень рецидивной преступности, а значит, и на общий уровень преступности в государстве. При этом социально-педагогическую систему пенитенциарного учреждения необходимо рассматривать в качестве подсистемы всей государственной образовательно-воспитательной системы, призванной воспитывать социального человека правопослушного поведения.

Педагогическая целесообразность диктует необходимость дифференциации осужденных по самым различным признакам - это могут быть типы темперамента, психологическая направленность личности, уровень интеллекта, профессиональная квалификация, наличие семейных и родственных связей и многое другое.

Особенности объектов пенитенциарного воздействия необходимо рассматривать не абстрактно, а только в связи с педагогической целесообразностью их дифференциации, т.е. всегда учитывать, насколько данная дифференциация повышает эффективность воспитательного воздействия.

Практическая деятельность в пенитенциарных учреждениях свидетельствует о том, что осужденные, поступающие из следственных изоляторов, где с ними не проводится воспитательная работа, характеризуются повышенной степенью педагогической запущенности [3, с. 56].

Для более полноценной картины организации воспитательного процесса в исправительных учреждениях необходимо рассмотреть понятие «превентивное исправление». Под превентивным исправлением понимается воспитательное воздействие на лиц, заключенных под стражу до судебного разбирательства в целях пресечения уклонения их от следственных и судебных органов и одновременного формирования у них правопослушного поведения.

Осужденным предоставляется право, в большинстве случаев, на платной основе, получить среднее специальное и высшее образование, что положительно влияет на повышение эффективности воспитательной работы.

То, что сами осужденные могут являться субъектом пенитенциарного воздействия, а не только быть объектом воспитания, присуще именно пенитенциарной педагогике и отличает её от других педагогических отраслей. Эта особенность позволяет при организации воспитательной работы в пенитенциарном учреждении использовать идеи сотрудничества, единого коллектива и достигать цели исправления совместными усилиями сотрудников и осужденных [4, с. 17].

Воспитательный процесс в пенитенциарном учреждении происходит в условиях ограничения прав и свобод осужденных, т.е. в специально организованной среде, ограничивающей возможности личности в удовлетворении различных потребностей. Такая среда одновременно позволяет с большей эффективностью стимулировать осужденных к определенным требуемым типам поведения: на производстве - к добросовестному труду, в быту - к правопослушному поведению, желанию повышать культурный и образовательный уровень и т.п.

Очень важно при организации воспитательной работы с осужденными поставить режим ограничений на службу педагогическим целям, а не использовать его лишь в качестве карательного средства.

В пенитенциарном учреждении, где содержатся совершеннолетние преступники, роль социальных факторов неизмеримо возрастает и несет в себе повышенную воспитательную нагрузку. Гуманные условия содержания осужденных являются первоначальным звеном всей социально-педагогической среды пенитенциарного учреждения. Процесс приобщения к нравственным ценностям голодных и озлобленных тяжелейшими условиями быта и труда осужденных просто не может быть эффективным. Взрослый человек, как правило, в отличие от ребенка, менее подвержен прямому воспитательному воздействию, что необходимо учитывать при формировании правопослушного поведения в условиях лишения свободы.

Необходимо устанавливать четкую зависимость условий отбывания наказания от поведения осужденного. Определенный воспитательный потенциал несет в себе изменение социальных условий (более облегченных для правопослушных осужденных и более строгих для нарушителей), в некоторой степени корректирующий поведение осужденных в требуемом направлении [5, с. 58].

Результаты воспитательной работы с осужденными зависят от возможности и желания сотрудников пенитенциарного учреждения эффективно организовать воспитательную деятельность. При этом эффективность воспитательного воздействия на осужденных зависит от степени реальности применяемых педагогических стимулов. Реальность педагогического стимула выражается в его постоянном подкреплении действиями администрации пенитенциарного учреждения, направленными на реализацию потребностей осужденных, являющихся для них безусловными стимулами, определяющими их сознание и поведение.

Закрытость пенитенциарных учреждений при организации в них социально-педагогической среды (исправительной) позитивно влияет на воспитательный процесс, однако необходимо всегда учитывать, что без организации такой среды фактор закрытости может негативно влиять на осужденных, которые будут перенимать друг от друга асоциальные привычки и сами организуют так называемую "воровскую" среду, существующую по "законам" преступного мира. [6, с. 19]

Система воспитательной работы пенитенциарного учреждения должна обязательно включать в себя только реальные педагогические стимулы, так как именно они обеспечивают эффективность исправления осужденных [7, с. 47- 48].

Изменить ситуацию к лучшему помогут четкие и понятные теоретические и методологические основы пенитенциарной деятельности, рациональный ведомственный и прокурорский контроль за деятельностью пенитенциарных учреждений, а также контроль со стороны общественности.

Библиографический список

1. Гербеев, Ю.В. Педагогика и политико-воспитательная работа с осужденными. - Рязань: РВШ МВД, 1985
2. Белослудцев, В.И. Содержание воспитательной работы с осужденными в пенитенциарных учреждениях // Правовые и организационные основы функционирования органов, исполняющих наказания: сб. науч. тр. - М.: НИИ МВД РФ, 1995.
3. Ветошкин, С.А. Оптимизация воспитательного процесса в исправительной колонии // Преступление и наказание. - 1999. - №8.
4. Алферов, Ю.А. пенитенциарная социология и перевоспитание осужденных. - М.: РИПК МВД РФ, 1996.
5. Ветошкин, С.А. Социально-педагогические условия воспитательной работы в пенитенциарном учреждении: учеб.-метод. пособие. - Екатеринбург, 1999.
6. Ветошкин, С.А. Пенитенциарная педагогика в теории и практике: монография. - Екатеринбург, 2004.
7. Асмолов, А.Г. Психология личности. - Москва, 1990.

Статья поступила в редакцию 16. 12.09

УДК -378.02 -- 159.9.07

Саламин Е.Е., аспирант КнАГТУ; **Изабеков З.А.**, старший преподаватель КнАГТУ; **Миханев В.И.**, соискатель кафедры «педагогика» АмГПУ; **Скупченко Е.А.**, Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет, мастер спорта России по греко-римской борьбе, г. Комсомольск-на-Амуре, E-mail: kayzersal@mail.ru

ПРОЦЕСС СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ВОЛЕВОЙ АКТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Статья состоит: из семи страниц, списка литературных источников (5 источников). Проблема исследования в данной статье состоит в выявлении процесса совершенствования индивидуального стиля волевой активности у студентов технического вуза.

Ключевые слова: студенты, технический университет, бокс, индивидуальный стиль, волевая активность.

Анализ отечественной литературы по данной проблеме показывает, что изучение воли и волевого поведения студентов технического вуза ведется в различных направлениях и во взаимосвязи с различными психическими свойствами. Однако в большинстве работ проявление воли изучается во взаимосвязи с какой-то одной стороной психики - эмоциями, особенностями личности, свойствами и качествами нервной системы, отдельными мотивами (М.М. Чекиров, В.П. Прядин, А.Ц. Пуни, Ю.Я. Киселев и др.).

В основе нашего подхода к изучению проявления волевой активности человека лежит теория интегральной индивидуальности, выдвинутая основателем Пермской психологической школы профессором В.С. Мерлиным и последовательно разрабатываемая в последние годы профессором Б.А. Вяткиным и их учениками.

Согласно названной теории индивидуальность студента-спортсмена как человека содержит ряд иерархических уровней индивидуальных свойств и качеств: биохимических, физиологических, психологических, социально-психологических, находящихся между собой в особой зависимости.

Мы полагаем, что волевую активность необходимо рассматривать как системное образование (многоуровневое и многокомпонентное), которому присущи как компенсаторный, так и системообразующие механизмы [1]. В волевой активности, по нашему мнению, должны быть представлены, во-первых, свойства разных уровней интегральной индивидуальности, начиная от нейродинамических особенностей и заканчивая социальным статусом личности студента технического вуза в обществе, между которыми существует определенная система связей. Во-вторых, она должна опосредовать характер взаимосвязей между свойствами разных уровней интегральной индивидуальности. Связи между разными уровнями индивидуальных свойств и качеств имеют многозначный характер и могут возникать равновероятно в онтогенезе благодаря опосредующей (системообразующей) функции цикла промежуточных переменных, различных в зависимости от возраста, пола, условий жизни, особенностей деятельности и т.д. Значение многозначных разноуровневых связей для развития индивидуальности заключается, во-первых, в том, что новообразование личности студента не может возникнуть до тех пор, пока не изменилась прежняя связь между разноуровневыми свойствами и качествами. Например, уверенность в своих силах у студента со слабой нервной системой не появится до тех пор, пока не разрушится связь между слабостью нервной системы и низкой самооценкой, присущая этим лицам [2]. Или, например, коммуникабельность у интроверта не

появится до тех пор, пока не разрушится связь между интроверсией и трудностью установления социальных контактов (В.С. Мерлин, 1986). Во-вторых, значение этих связей заключается в том, что одно и то же свойство какого-либо иерархического уровня в зависимости от изменяющейся связи со свойствами других иерархических уровней может выполнять различную приспособительную функцию.

Поэтому у различных студентов наблюдаются разные стили развития индивидуальности, которые проявляются как в динамике становления индивидуальных свойств, изменении интенсивности и частоты их проявлений, так и в возникновении новых связей между ними.

Спорт - деятельность особого рода. Ее специфические особенности общеизвестны - это регулярные интенсивные и максимальные физические нагрузки, в зависимости от графика соревнований (микро, макро, мезо циклы) требующие значительных волевых усилий; соревнования, насыщенные эмоциональными переживаниями, вызванными борьбой за чемпионство и др. Можно думать, что при одинаковых в целом условиях воспитания и учебно-тренировочной деятельности жизнедеятельности спорт является фактором, определяющим своеобразное развитие индивидуальности личности студента-спортсмена.

Изучение условий развития интегральной индивидуальности, предпринятое нами в 2007-2009 годах, показывает, что студент начинает сам активно искать наиболее эффективные приемы и способы учебно-тренировочной деятельности лишь в тех случаях, когда изменяются (повышаются) требования деятельности к будущему специалисту технического вуза, т.е. когда он вынужден проявлять активность.

Поэтому можно утверждать, что в студенческом спорте системообразующими факторами в развитии индивидуальности личности студента - спортсмена, прежде всего, могут быть индивидуальные стили ведущих видов активности: моторной, волевой и эмоциональной, которые опосредуют взаимосвязи индивидуальных свойств с различными подсистемами индивидуальных свойств: нервной системой, темпераментом, личностью.

Целью нашего исследования было решение следующих задач:

- экспериментально выявить различные индивидуальные стили волевой активности студентов, определить их структуру и детерминанты;
- дать им психологическую характеристику и описать различные индивидуальные стили волевой активности у студентов старших курсов и т.д.;

- экспериментально выяснить роль стиля волевой активности в структуре интегральной индивидуальности личности студентов.

Индивидуальный стиль волевой активности изучался в Комсомольском-на-Амуре государственном техническом университете на кафедре «педагогике и психологии профессионального образования», в контрольной и экспериментальной группах (по 20 студентов в каждой группе) 1-х, 2-х курсов занимающихся в секции бокса в техническом вузе, у студентов экспериментальной группы были диагностированы свойства нервной системы после проведенных спецкурсов на тему: «Совершенствование индивидуального стиля волевой активности у студентов технического вуза занимающегося в секции бокса» (опросник Стреля-Вяткина), свойства личности (14 PF опросник Кеттелла) и выраженность волевых качеств (целестремленность, решительность, смелость, выдержка, настойчивость, инициативность, самостоятельность, организованность, дисциплинированность, исполнительность), определяемые по "Методу обобщения независимых характеристик" А.И. Высоцкого.

В первый фактор с наибольшими весами вошли показатели решительность, самостоятельность, смелость, целестремленность, настойчивость. Этот симптомокомплекс основных и вторичных волевых качеств справедливо можно обозначить как стиль волевой активности, направленный на вызов действий, побуждающий к деятельности. Фактор второй объединил (с наибольшими весами) показатели исполнительность, инициативность, настойчивость. Этот набор волевых качеств образует стиль волевой активности, который направлен на саморегуляцию деятельности и гибкое приспособление к объективно складывающимся обстоятельствам. Наконец, фактор третий, объединивший организованность и выдержку, обозначен нами как стиль волевой активности, направленный на сдерживание, отказ от нежелательных действий, воздержание. Как видим, все выделенные нами стили соответствуют трем основным функциям воли: побудительной, регулирующей и тормозной. Хотя здесь представлены волевые характеристики, но косвенно они отражают и операциональную сторону стиля [3], и сами эти свойства определялись нами с помощью анкеты, в которой были представлены действия и операции, которые характеризуют волевою активность.

Одни волевые характеристики играют более существенную роль [4] (показатели с наиболее высокими весами), а другие - менее существенную (показатели с наименее высокими весами). Поэтому первые правомерно обозначить как основные, а вторые - как дополнительные (вторичные). Соответственно стиль волевой активности выступает как двухуровневая система, в которой основные волевые качества образуют первый уровень, дополнительные - второй.

С точки зрения теории интегральной индивидуальности [5] индивидуальный стиль рассматривается как целесообразная система взаимосвязанных целей, действий, операций, направленная на достижение определенных результатов в деятельности и адекватная индивидуальным особенностям человека.

В своем подходе мы исходили из того, что стили волевой активности способствуют наиболее оптимальному приспособлению студента-спортсмена к условиям учебно-тренировочной деятельности.

Мы полагаем, что если это действительно так, то по мере занятий спортом характер связей между нервной системой и свойствами личности студента-спортсмена (при условии выработки индивидуального стиля волевой активности) будет изменяться.

Испытуемые - группа студентов 17-21 лет (всего 40) - были диагностированы по свойствам нервной системы и личности. Для каждого студента-спортсмена была разработана программа волевой подготовки с учетом его индивидуальности. Формирующий эксперимент длился на протяжении 2-х лет с 2007-2009 года. Связи между свойствами нервной системы и личности путем вычисления коэффициента корреляции определялись дважды: до выработки стиля волевой активности и после, т.е. в начале и в конце формирующего эксперимента. Схемы этих связей представлены на рисунке.

Сравнение этих связей показывает, что после выработки стиля волевой активности связи между нервной системой и личностью студентов, сохраняя многозначный характер, значительно изменились и даже несколько обогатились благодаря появлению новых. Однако отдельные связи (например, уравновешенности и фактора В) сохранились в прежнем виде. Этот факт можно рассматривать таким образом: либо отдельные связи, определяющие природную обусловленность некоторых свойств личности, необычайно сильны и не подвержены влиянию стиля, либо формирование стиля у некоторых испытуемых не было достаточно эффективным. В целом результаты подтверждают предположение о том, что стиль волевой активности личности студентов является опосредующим звеном во взаимосвязях нервной системы и личности.

В заключении подчеркнем:

1. Индивидуальный стиль волевой активности (ИСВА) - это устойчивая и целесообразная система проявления волевых качеств и волевых действий, обусловленная симптомокомплексом разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, направленная на достижение результата деятельности и организацию поведения.

2. Различия в стилях проявляются в характере волевой активности. Один стиль отличается преобладанием смелости, инициативности. Этот стиль обозначен нами как "побудительный". Другой стиль отличается преобладанием выдержки, организованности, дисциплинированности. Этот стиль обозначен нами как "тормозной". Третий стиль отличается преобладанием исполнительности, инициативности, настойчивости. Этот стиль обозначен как "регулирующий" (гибкий).

3. В специфических условиях учебно-тренировочной деятельности в качестве звеньев, опосредующих разноуровневые связи, могут выступать индивидуальные стили волевой активности, которые выполняют системообразующую функцию и позволяют индивидуальности наиболее ярко проявить себя и добиться успехов.

4. Развитие интегральной индивидуальности проявляется как в появлении новых, так и в исчезновении старых связей между разными уровнями индивидуальных свойств.

5. Экспериментально доказано, что индивидуальные свойства волевой активности у студентов занимающихся в секции бокса могут быть сформированы и совершенствоваться в процессе учебно-тренировочной деятельности. Процесс формирования и совершенствования ИСВА должен строиться на основе учета особенностей нервной системы и личности студентов, причем индивидуализация процесса формирования и совершенствования воли обусловлена не столько степенью выраженности волевых качеств, сколько характером взаимосвязей между ними.

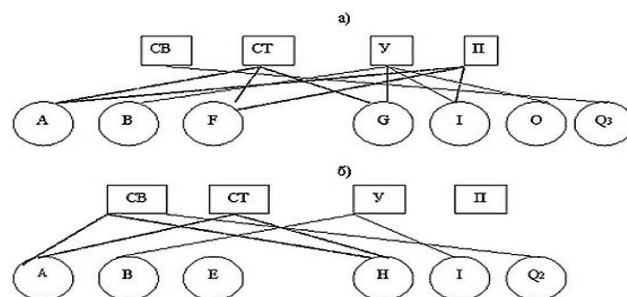


Рис. 1. Схема взаимосвязей показателей свойств нервной системы и личности до и после выработки индивидуального стиля волевой активности

а - до формирующего эксперимента, б - после формирующего эксперимента.

СВ - сила возбуждения, СТ - сила торможения, У - уравновешенность, П - подвижность. А - общительность, В - сообщительность, Е - беспечность, Г - выраженная сила "Я", И - жесткость, О - тревожность, Q2 - самостоятельность, Н - смелость, Е - независимость, Q3 - высокий самоконтроль.

Библиографический список

1. Горбунов, Ю.Я. Психозэмоциональная сфера спортсменов: монография. - Пермь: 2004.
2. Вяткин, Б.А. Психология интегральной индивидуальности человека. - М., 2008.
3. Хромина, Т.В. Волевая подготовка в боксе / Т.В. Хромина, Р.К. Киселев // ДВГАФК. - Хабаровск, 2004.
4. Пасниченко, А.Э. Оценка индивидуальных особенностей развития волевых качеств личности: дисс. ... канд. псих. наук. - М., 1996.
5. Мерлин, В.С. Теория интегральной индивидуальности. - Пермь, 1986.

Статья поступила в редакцию 26. 12.09

УДК 37.015.3:377.5

О.А. Бокова, канд. психол. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: olgbokova7@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе описаны современные подходы к психологическому сопровождению профессионально-личностного развития студентов образовательных учреждений системы среднего профессионального образования, которое позволяет определить возможности и направления оптимизации образовательного процесса, теоретические основы построения программы, принципы, условия, этапы и компоненты ее реализации, выделены направления практической деятельности в рамках процесса психологического сопровождения.

Ключевые слова: программа психологического профессионально-личностного развития студентов образовательных учреждений системы среднего профессионального образования, условия ее реализации, природа психологического сопровождения, принципы, этапы, компоненты.

Актуальность программы психологического сопровождения профессионально-личностного развития студентов в системе среднего профессионального образования обусловлена постоянной изменчивостью условий и содержания профессиональной деятельности специалистов, усложнением требований к стартовому профессиональному уровню и статичным характером образовательных программ, исключающих достижения достаточного уровня психологической, методической, творческой готовности к деятельности в определенной области [1; 2; 3].

На современном этапе развития общества, кроме вопросов организации и содержания профессиональной подготовки и повышения квалификации, неотложного решения требуют вопросы профессионально-личностного развития студентов в учреждениях среднего профессионального образования (СПО) в контексте решения общих и частных задач профессионального становления, что определяет цель данной работы.

Программа психологического сопровождения студентов в учреждениях СПО позволяет определить возможности и направления оптимизации образовательного процесса путем применения современных методов работы. Теория и практика личностного и профессионального развития будущего специалиста может быть рассмотрена и как составная часть общетеоретической области, и как компонент общей практики психологического сопровождения, направленного на формирование психологической культуры, умения ориентироваться в различных, часто неопределенных, жизненных ситуациях, стремления к самообразованию и самореализации в профессии.

Суть обсуждаемой проблемы заключается в определении основных теоретических положений программы психологического сопровождения профессионального становления, что способствует организации обучения, позволяющего будущему специалисту быть эффективным в учебно-профессиональной деятельности.

В данной работе новыми являются следующие положения. Выявлены теоретические основания, которые позволяют конструировать программу психологического сопровождения профессионального становления будущих специалистов, обучающихся в системе среднего профессионального образования.

Условиями реализации программы психологического сопровождения являются мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения; его непрерывность; приоритет интересов сопровождаемого; ответственность за принятие решения делегируется студентам как субъектам развития, сопровождающий обладает совещательным голосом; равнозначность программ сопровождения в проблемной ситуации и программ предупреждения возникновения проблемных ситуаций.

Анализируя процесс психологического сопровождения, следует отметить, что он представляет собой органическое единство с процессами обучения и воспитания и направлен на обеспечение развития личности, носит субъект-субъектный характер, а его предметом выступает помощь в освоении человеком искусства решать собственные проблемы таким образом, чтобы обеспечивать процесс самореализации внутреннего потенциала, а также направлен на обучение, сопровождаемого новым моделям взаимодействия с миром и с собой.

Предложение: в качестве критериев эффективности программы психологического сопровождения могут выступать как процессуальные характеристики качества, так и результативные: рост удовлетворенности качеством жизнедеятельности, конструктивность общения, позитивность стратегий преодоления трудностей, флексибельность, повышение общего уровня успешности, самоактуализации и т. д.

Психологическое сопровождение имеет интерактивную природу, в нем участвуют сопровождаемый и сопровождающий, взаимодействие которых направлено на освоение сопровождаемым (студентом) разнообразием моделей разрешения проблемных ситуаций и позволяет определить этапы данного процесса: запроса на психологическое сопровождение; диагностический; аналитический; проектирования пути решения проблемы; первичной помощи в реализации плана решения проблемы; оценивания первых результатов; нейтрализации деятельности сопровождающего и этап результата.

Остановимся на рассмотрении каждого из этапов более подробно. Цель запроса на психологическое сопровождение – получение заказа от субъекта или субъектов проблемы. Инициатором контакта может быть как сам носитель проблемы, так и любой представитель «субъектного четырехугольника», включая самого специалиста. Принципиально важным является вопрос о доверии сопровождаемого к сопровождающему, обеспечения которого, с нашей точки зрения, необходимы гарантии нераспространения информации, компетентности сопровождающего и согласованность языков общения.

Целью диагностического этапа является осознание сути проблемы, ее носителей и потенциальных возможностей решения. Он начинается с фиксации сигнала проблемной ситуации, затем вырабатывается логика проведения диагностического исследования. Сигналом проблемной ситуации является как состояние общего неблагополучия, испытываемого человеком, так и данные скрининговых исследований, а также прогностический анализ потенциальных трудностей.

Аналитический этап способствует выявлению основных участников проблемной ситуации, определению позитивных и негативных факторов влияния; установлению возможных взаимосвязей; определению тенденций развития, предпола-

гает дополнение полученной информации о теоретически возможных в данной ситуации путях решения проблемы.

На этапе проектирования способа решения проблемы основной целью является обобщение необходимой информации о путях и способах преодоления имеющихся трудностей, ее актуализация для всех участников проблемной ситуации, создание условий для осознания информации самим сопровождаемым (включая возможность адаптации информации). Ф. Флемминг считает, что на данном этапе важнее всего проявлять интерес к любым способам решения проблемы, которые называет сам человек, причем не высказывая ни оценочных, ни критических суждений [4]. Стимулирование такого рода активности – одна из важнейших задач правильно организованного процесса психологического сопровождения.

Процесс проектирования включает распределение обязанностей по реализации адекватного возможностям студента выбора, определение последовательности действий, уточнение сроков его выполнения, а также возможность корректировки планов. В результате разделения функций возникает возможность для самостоятельных действий по решению проблемы как у сопровождаемого, так и у сопровождающего.

Исследователи подчеркивают важность этапа первичной помощи в реализации плана решения проблемы для достижения желаемого результата, т. к. известно, что первые шаги к реализации любого замысла могут восприниматься студентами как самые трудные. Именно на этом этапе необходимо помочь участникам осознать продуктивность выполнения договоренности. Разрешение проблемы часто требует активного вмешательства внешних служб помощи и в этой ситуации специалист сопровождения принимает на себя координационные функции.

На этапе оценивания первых результатов психологическое сопровождение предполагает выделение двух этапов оценки: первичной, которая позволяет выявить общую целесообразность выбранного плана решения проблемы и принятие этого плана самим сопровождаемым; и отсроченной, которая позволяет оценить – обрел ли сопровождаемый опыт решения аналогичных проблем. Этот этап возможен как заключительный в отношении индивидуальной проблемы и стартовый в проектировании специальных методов предупреждения и решения массовых проблем, имеющих в той или иной социальной группе.

Для многих современных техник психологической помощи важнейшей заповедью выступает требование постепенного переноса акцентов активности с сопровождающего (на начальном этапе развития процесса) на сопровождаемого (на более поздних этапах), реализуемое на этапе нейтрализации деятельности сопровождающего. Выход сопровождающего из процесса выступает значимым принципом организации сопровождения и одним из критериев его эффективности. Процесс сопровождения завершается тогда, когда сопровождаемый обретает собственный опыт и уверенность в возможности позитивного решения проблемы, т. е. тогда, когда базовое противоречие, выступающее движущей силой сопровождения, нейтрализовано.

Для достижения высоких результатов психологического сопровождения необходимо строить обучение в контексте непрерывного образования, ориентируясь на создание для студентов возможности занимать инициативную позицию в учебном процессе. Обучение в среднем специальном учебном заведении (ссуз) необходимо проектировать таким образом, чтобы студент учился искать (и находить) ответы на поставленные не только образовательной средой, но и им самим вопросы, т. е. следовать за естественным развитием личности на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза. Психологическое сопровождение студента опирается на те личностные достижения, которые есть реально, оно находится в логике его развития, а не искусственно задает ему цели и задачи извне, что позволяет человеку избирательно относиться к окружающим явлениям и предметам, адекватно воспринимать и оценивать их субъективную и объективную значимость, т. е. ориентироваться в мире материальной и духов-

ной культуры. Психологическое сопровождение предполагает также создание условий для самостоятельного творческого освоения и развития системы отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым студентом лично значимых жизненных выборов.

Цель психологического сопровождения – создать в рамках объективно данной студенту социально-педагогической среды условия для его максимального в данной ситуации обучения личностного и профессионального развития. В идее сопровождения последовательно осуществляется принцип вторичности его форм и содержания по отношению к социальной и учебно-воспитательной среде жизнедеятельности студента.

Основной задачей психологического сопровождения в этом случае будет создание условий для максимально успешного обучения каждого конкретного студента. Вместе с тем гибкость образовательной среды не может быть безграничной. Для того чтобы сохранить свои изначальные цели и ориентиры, она предъявляет определенные требования к студенту как в плане его умений, наличия определенных интеллектуальных предпосылок, так и в плане учебной мотивации, целенаправленности в получении знаний и т. д.

Психологическое сопровождение рассматривается нами как процесс, целостная систематическая деятельность, в рамках которой могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса студента и динамики его личностного развития в процессе обучения в системе СПО.

2. Создание психолого-педагогических и социальных условий для развития личности студентов, их успешного обучения и профессионального развития. Реализация данного аспекта предполагает наличие гибких схем построения учебно-воспитательного процесса, способного изменяться и трансформироваться в зависимости от индивидуальных особенностей контингента обучающихся студентов. Кроме этого, определенная гибкость требуется от каждого преподавателя, так как его подходы и требования ориентированы на конкретных студентов, с их реальными возможностями и потребностями.

3. Создание специальных психологических и социальных условий для оказания помощи тем студентам, которые имеют проблемы в обучении и квазипрофессиональной деятельности. Данное направление деятельности ориентировано на тех студентов, у которых выявлены определенные пробелы школьной подготовки, повышенный уровень тревожности (учебной, межличностной), а также сложности с усвоением учебного материала, социально принятых норм поведения и общения. Для оказания психологической помощи таким студентам необходимо организовать систему мероприятий, которые позволят преодолеть или компенсировать возникшие трудности.

В соответствии с этими основными компонентами программа наполняется конкретными формами и содержанием работы. Прежде всего, выделяются важнейшие направления практической деятельности в рамках процесса психологического сопровождения: диагностика, коррекционно-развивающая деятельность, консультирование, просвещение, профилактика. Сами направления не являются новыми, но каждое обретает свою специфику, получает приоритетность тех или иных форм, содержательное направление, включаясь в единый процесс психологического сопровождения в ссузе в зависимости от этапа обучения, а также конкретных задач профессионального развития будущего специалиста.

Реализация идеи психологического сопровождения профессионально-личностного развития студентов позволяет создать такие условия, в которых будущий специалист сможет апробировать различные варианты поведения, решения внутренних и профессиональных проблем, пути самореализации и утверждения себя как профессионала. Ведущими принципами при реализации программы психологического сопровождения студентов СПО являются: принцип единства личностного и профессионального развития будущего специалиста, равно-

значности, комбинаторности, адаптивности и многофункциональности.

Принцип единства личностного и профессионального развития будущего специалиста означает, что формирование мировоззрения, ценностного сознания и самосознания приоритетны по отношению к приобретению студентами определенной суммы профессиональных знаний и умений и предполагает использование соответствующих технологий обучения, апеллирующих не только к мышлению (создающих проблемно-поисковые ситуации, ситуации альтернативного выбора идей и ценностей, диалога и дискуссии), но и обеспечивающих эмоционально-образное восприятие явлений жизни и культуры, актуализирующих эмоциональную память и повторное чувствование, развивающих способность к эмпатии, создающих условия для рефлексии своих внутренних состояний.

Принцип равнозначности направлен на реализацию в программе психологического сопровождения равного соотношения как программ помощи студенту в проблемной ситуации, так и программ предупреждения возникновения проблемных ситуаций. Принцип комбинаторности предполагает возможность совмещения различных разделов программы, сочетания элементов из разных блоков и с другими методиками, позволяя учитывать специфические потребности, интересы и возможности студентов различных специальностей в условиях одного учебного заведения. Пользователи могут сочетать и комбинировать элементы программы в зависимости от ситуации и личных потребностей. Принцип адаптивности направлен на необходимость приспособления программы к конкретным условиям применения, а также ее переработки. Принцип многофункциональности ориентирован на использование программы при выполнении разных ролевых функций в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Деркач, А.А. Акмеологические стратегии развития: монография. – М.: Изд-во РАГС, 2006.
2. Забродин, Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами. – М.: Финстатинформ, 2002.
3. Парыгин, Б.Д. Анализ феномена и природы социального настроения // Социологические исследования. – 1998. – № 5.
4. Флеминг, Ф. Преобразующие диалоги. – М.: Ника-Центр, Вист-С, 1997.

Статья поступила в редакцию 17.12.09

УДК 373.1.013

А.Н. Крутский, д-р. пед. наук, проф. АлтГПА; **О.С. Косихина**, канд. пед. наук, ст. преп., АлтГПА, г. Барнаул,
E-mail: krut@uni-altai.ru

ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПАКЕТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

В работе авторы предлагают решение проблемы взаимосвязи психологических и дидактических концепций обучения и их внедрение в практику работы средней школы путём организации новой отрасли психолого-педагогического знания – психодидактики. Учителю предлагается пакет материалов, представленный в виде разработки каждой темы учебного предмета в соответствии с системой методологических подходов психодидактики.

Ключевые слова: психодидактика, методологические подходы к обучению, психодидактический пакет, психодидактические пакетные технологии обучения.

На протяжении истории развития образования педагогической и психологической наукой разработано достаточно много различных концепций, теорий, технологий, призванных организовывать процесс обучения в соответствии с самыми новейшими достижениями теоретической мысли. Но в массовой школе мало что меняется. Из года в год, из десятилетия в десятилетие перед школой стоят одни и те же проблемы: недостаточная эффективность процесса обучения, трудности с внедрением достижений психологии и педагогики, нежелание некоторой части учащихся активно участвовать в деятельности по усвоению знаний.

Периодически наблюдается явление эффекта кажущегося успешного решения обозначенных проблем и получения положительного результата на определённых отрезках развития науки и образования. Чаще это связано с деятельностью отдельных учителей, педагогический опыт которых становится

Программа психологического сопровождения в качестве рекомендаций по ее реализации предполагает наличие необходимых взаимосвязанных составляющих: стратегию (как цель), тактику (как задачи), технику (способы и средства реализации), эффекты (как результат); доминирование целей личностного, интеллектуального, деятельностного и профессионального развития; акцент на мотивацию достижения и успеха, самопроектирование и самоуправление; партнерское взаимодействие участников образовательного процесса; диалог как форму и средство обмена информацией, духовными ценностями; свобода выбора и личная ответственность участников образовательного процесса; эмоциональная сопричастность и «проживание» событий в ходе обучения; моделирование поведения и деятельности.

Разделы программы психологического сопровождения направлены на проективное обучение, цель которого – проектирование студентом своей жизнедеятельности, что способствует формированию прогностической культуры будущего специалиста, обеспечивает закрепление и углубление изученного материала, развитию творческих способностей; стремлению к самостоятельному приобретению знаний, самообразованию и повышению уровня готовности к профессиональной самореализации.

Таким образом, подводя итоги вышесказанного, можно сделать следующий вывод: программа психологического сопровождения студентов учреждений системы СПО позволяет с помощью определенных форм, методов и средств эффективно решать ряд задач: формировать познавательные и профессиональные интересы; давать целостное представление о профессии; развивать системное мышление специалиста; учить коллективной мыслительной и практической работе; формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения.

общепризнанным, а административные органы и методические объединения делают попытки широкомасштабно распространить его.

Вспомним педагогическое течение «дифференцированного обучения» начала шестидесятых годов прошлого столетия. Массовая его пропаганда и внедрение в практику школ рассматривалось как путь решения многих педагогических проблем. На смену дифференцированному обучению пришел так называемый «липецкий опыт». Тогда казалось, что наконец-то найдена идеальная методика ведения урока, которая обеспечивает предельную активность обучения, большую накопляемость оценок и стопроцентную успеваемость.

Можно вспомнить и более близкие к нам времена, когда снова казалось, что все педагогические проблемы решает методика В.Ф. Шаталова. Его способы объяснения, его поурочные карточки, его методика вовлечения в процесс решения

задач вызвали огромный резонанс во всех школах Советского Союза и даже за рубежом. Но прошло с тех пор двадцать пять-тридцать лет, и канула в лету эта методика, о которой современные молодые учителя мало что знают.

История показывает, что педагогическая мода удерживается на педагогическом горизонте короткое время. Проходит двадцать-тридцать лет и методики, установленные отдельными педагогическими личностями, исчезают, правда, не бесследно. От каждой из них что-то сохраняется, обобщается, но как таковая в первозданном виде методика гаснет.

Не добившись коренных изменений в постановке образовательной деятельности на базе вышеперечисленных дидактических и методических средств, педагогическая наука склонилась больше в сторону оперирования терминами, чаще иностранными, такими как синергетика, модульное обучение, фреймворк, исследовательская метафора, технологическая метафора, фасилитизированное обучение, технология полного усвоения и другие заграничные и отечественные проекты. Это дало толчок развитию научной деятельности на пути диссертационных исследований, но ничего не дало школьной практике, которая по-прежнему остаётся «традиционной», ибо во всех этих зарубежных технологиях нет ничего нового, кроме названия, а все педагогические идеи общеизвестны в русской классической и советской педагогике.

Не трудно предсказать дальнейшую судьбу ныне всё затмившей компьютеризации обучения. Для этого надо вспомнить историю развития телевидения. Когда в начале пятидесятых годов в массовом порядке стала развиваться телевизионная техника, педагогическая и даже философская наука не остались к этому факту безучастными. Позднее делались массовые попытки оснащать школы телевизорами и организовывались специальные передачи по различным учебным предметам, синхронизированные со школьным расписанием уроков, что давало возможность использовать их непосредственно на уроке. Но в дело вмешались не только педагоги. На Западе появилось даже особое философское течение, названное «дескулизацией» общества. Действительно, если есть телевидение, то зачем теперь школа с её гигантскими затратами? Давайте, ликвидируем школу, сосредоточив группу лучших педагогов на телецентре. Они будут давать хорошие уроки, а дети будут смотреть и учиться дома. Колоссальная экономическая выгода! Где теперь эта идея, какова её судьба?

Нечто подобное будет и с компьютеризацией, и нетрудно предсказать в каком году, если педагогическая мода держится 25-30 лет. Положительная сторона компьютеризации приживётся и будет развиваться, а компьютерный бум схлынет, уступив место как новому, более совершенным средствам обучения, так и традиционным, зарекомендовавшим себя положительно на протяжении столетий. Всё должно развиваться гармонично, пропорционально.

Педагогика, психология и школьная инновационная практика за историю своего развития нарабатывали достаточно большое количество всевозможных концепций, теорий, технологий, которые впитали в себя всё самое прогрессивное и передовое и совершенно необходимое для нормальной организации процесса обучения. Все они реализовались в виде многочисленных требований психологии и дидактики к процессу обучения: формирование у учащихся категориального строя мышления; организация знаний в системы взаимосвязанных понятий; установление причинно-следственных связей и отношений между изучаемыми фактами; выделение основных единиц материала; использование различных классификационных таблиц, структурных схем и формул для отражения структуры знаний; формирование элементов знания, образованных из системы, в соответствии с принципом адекватности структуры знания структуре изучаемой научной теории; разработка технологии формирования научных понятий; системное представление учебного материала; концентрация и укрупнение дидактической единицы учебного материала и многое другое.

Что такое психология обучения и дидактика? Это совокупность нужных, хороших, правильных идей, реализация

которых позволила бы осуществлять процесс обучения в соответствии с психологическими и дидактическими концепциями. Для реализации этих идей требуется соответствующее научное, конструкторское, технологическое, методическое, производственное, финансовое, организационное обеспечение. Отдельные учителя-энтузиасты этой проблемы не решают. На каждом этапе развития образования предпочтение отдаётся какому-либо одному методу. Но педагогическая мода быстро проходит. Никакой опыт отдельного новатора не может полностью разрешить психологические и дидактические проблемы обучения. Нужна система, охватывающая все достижения психологии и дидактики.

Как можно представить себе решение этой проблемы в рамках развивающейся новой отрасли психолого-педагогического знания — психодидактики. Предметом исследования психодидактики является система методологических подходов к обучению. В дидактической и психологической литературе имеется ряд понятий, категориальный статус которых не определён. Например, проблемное обучение одни авторы называют методом, другие — принципом, третьи — подходом, что далеко не одно и то же. От того, к какой категории мы отнесём данное понятие, будет зависеть характер его функционирования в процессе обучения. Если это метод, то его применение учителем не является обязательным. Методы обучения учитель выбирает сам. Если это принцип, то для достижения целей обучения ему надо следовать неукоснительно. А если это подход, то его роль непонятна, ибо данное понятие ни в дидактике, ни в психологии не определено. Аналогичную категориальную неопределённость имеет и ряд других дидактических и психологических явлений.

Решение данной проблемы может идти двумя путями: либо строгое «законодательное» отнесение подобных понятий к определённой категории, либо вынос их за пределы категорий дидактики и организация на их базе нового научного направления — психодидактики, назвав их «методологическими подходами к обучению». Мы пошли именно этим путём.

Прежде всего, какова конечная цель психодидактики? Это обеспечение каждой темы каждого учебного предмета разработками материалов в соответствии с каждым из четырнадцати методологических подходов к обучению, отнесённых к предмету её исследования: проблемный подход, программированный, дискретный, системно-функциональный, системно-структурный, системно-логический, индивидуально-дифференцированный, коммуникативный, игровой, межпредметный, историко-библиографический, демонстрационно-технический, задачный, модельный. Представим себе, что учитель решил проводить урок физики в 7 классе по теме «Плотность вещества» с применением межпредметного подхода. Он достаёт с полки соответствующий **пакет психодидактических материалов** по теме «Плотность вещества», отыскивает в нём **малый пакет** с материалами для межпредметного подхода, раздаёт соответствующие материалы каждому ученику и проводит урок межпредметного характера.

Посчитаем, сколько таких материалов потребуется для полного обеспечения процесса обучения. Сделаем это на примере обучения физике. В школьной физике с 7 по 11 класс можно выделить примерно 66 различных тем, включающих в себя отражение завершённых научных теорий, начиная от фактов и кончая применением. При четырнадцати методологических подходах это $66 \times 14 = 924$ разработки, которые обеспечат организацию процесса обучения физике в соответствии с психологическими и дидактическими теориями и требованиями. Для обеспечения таких материалов потребуется научно-исследовательская лаборатория со штатом научных сотрудников в 5-6 человек, которые с помощью учителей школ и методистов педагогических вузов смогут в течение четырёх-пяти лет создать опытные образцы психодидактических пакетов для обучения физике. Для разработки психодидактическими материалами всех основных школьных предметов число пакетов и соответственно штат исполнителей может быть на порядок больше. В этом случае потребуется научно-исследовательский институт психодидактики.

Видимо, обществу ещё только предстоит осознать, что для приведения процесса школьного обучения в соответствие с требованиями психологии и дидактики необходимы соответствующие организационные формы проектировочной, конструкторской и производственной деятельности и затраты, не меньшие, чем в материальном производстве. Передача всех указанных функций школьному учителю не решает проблем внедрения достижений дидактики и педагогической психологии в процесс школьного обучения и его организации в соответствии с дидактическими и психологическими закономерностями. Поэтому полный переход на пакетные технологии обучения является вопросом будущего. В настоящее же время психодидактические технологии являются предметом иссле-

дования новой зарождающейся науки – психодидактики, в рамках которой осуществляется экспериментальная разработка и внедрение психодидактических пакетов. Нами эта работа выполняется на материале физики средней школы. В настоящее время мы имеем два экспериментальных психодидактических пакета, один из которых издан в рамках монографии А.Н. Крутского и Е.Н. Гончаровой [1]. Второй пакет выполнен О.С. Косихиной и находится в стадии рукописи. Кроме того, имеется несколько неполных психодидактических пакетов, выполненных студентами физического факультета Барнаульского госпедуниверситета в порядке курсовых и дипломных работ. Поиски в данном направлении продолжаются.

Библиографический список

1. Крутский, А.Н. Психодидактическое проектирование учебного процесса: монография / А.Н. Крутский, Е.Н. Гончарова. – Барнаул: Издательство БГПУ, 1999.

Статья поступила в редакцию 19.12.09

УДК 373.1.02

Н.А. Платонова, канд. пед. наук, преподаватель Барнаульского государственного педагогического колледжа;
В.Н. Платонов, канд. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: natalya.platonov@mail.ru

ДИАГНОСТИКА ВОСПИТАННОСТИ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ

В настоящей статье автор приводит свое определение межэтнической толерантности и в соответствии с ним предлагает анкету и методику для измерения уровней воспитанности межэтнической толерантности.

Ключевые слова: определение межэтнической толерантности, уровни воспитанности межэтнической толерантности.

В последнее время особую актуальность приобрела проблема воспитания молодежи в духе толерантности к представителям других этносов. Воспитывать межэтническую толерантность нужно начинать с раннего возраста и продолжать на протяжении всей жизни человека. В связи с этим встает вопрос о точном определении данного качества и выборе методики измерения уровней его воспитанности.

Если различные формы межэтнической интолерантности достаточно подробно охарактеризованы в литературе, и среди исследователей наблюдается единство мнений по этому вопросу, то этого нельзя сказать об определении межэтнической толерантности. Отсутствие единого определения привело нас к необходимости формулировки нашего рабочего определения.

Межэтническая толерантность – это активное, терпимое, нестереотипное и равнодушно отношение к культуре, языку, религии, обычаям, внешнему виду представителей других этносов, предполагающее такие способы поведения в конфликтах как компромисс и сотрудничество.

В соответствии с нашим пониманием межэтнической толерантности мы разработали анкету и методику измерения уровней воспитанности межэтнической толерантности.

Целью анкеты является выяснение отношения учащихся или студентов к проблеме межэтнической толерантности. В анкету включены вопросы закрытого и открытого типов:

1. Есть ли у Вас какая-либо информация о межэтнических отношениях? Откуда вы ее получаете?

а) нет; б) да, из средств массовой информации; в) да, от членов семьи, друзей, знакомых.

2. Как Вы относитесь к проявлениям межэтнической интолерантности?

а) такого не должно быть; б) она часто бывает оправдана; в) я считаю, что Россия – для русских.

3. Как Вы относитесь к межэтническим бракам?

а) лично для меня это неприемлемо; б) в таком браке понимание между супругами весьма затруднительно; в) выбор спутника жизни зависит не от его этнической принадлежности.

4. Есть ли у Вас друзья иной этнической принадлежности? Если да, то какой?

5. С представителем какого этноса Вы не стали бы дружить? Почему?

6. Интересуетесь ли Вы культурой, религией и обычаями разных этносов?

а) да, интересуюсь; б) нет, мне это безразлично; в) не знаю и знать не хочу.

7. Сталкиваетесь ли Вы со случаями межэтнической интолерантности в нашем городе (селе)?

а) часто; б) никогда; в) иногда.

8. Как бы Вы отнеслись к тому, что в квартиру по соседству с Вами поселилась семья не Вашей этнической принадлежности?

а) положительно; б) всё равно; в) отрицательно.

9. Вы стали свидетелем публичных оскорблений представителя другого этноса представителями своего. Как Вы себя поведёте?

а) промолчите; б) поддержите представителя своего этноса; в) постараетесь пресечь оскорбления.

10. Какие чувства вы испытываете, когда при Вас люди иной этнической принадлежности разговаривают на своём языке?

а) Вас это раздражает; б) Вы не обращаете на это внимание.

11. Если бы Вы знали больше о культуре, языке, религии, обычаях других этносов, то Ваше отношение к ним:

а) менялось бы в лучшую сторону; б) не менялось бы; в) менялось бы в худшую сторону.

12. В чем, на Ваш взгляд, состоят основные причины осложнения взаимоотношений между представителями разных этносов?

13. Почему гражданин многонационального государства должен уметь толерантно взаимодействовать с представителями других этносов?

Уровень воспитанности межэтнической толерантности оценивается посредством методики, разработанной нами на основе идей мотивационно-целевого управления И.К. Шалаева [1]. Цель методики: выявление одного из четырех уровней межэтнической толерантности: оптимального, допустимого, критического и недопустимого. В структуре межэтнической толерантности мы выделили следующие ком-

поненты: мотивационный, когнитивный, операционный, творческий и оценочно-рефлексивный. В соответствии с предложенными критериями каждый компонент может быть сформирован на одном из четырех уровней: оптимальном (оценивается от 9 до 10 баллов), допустимом (от 6 до 8 баллов), критическом (от 4 до 5 баллов) и недопустимом (от 0 до 3 баллов).

Диагностика воспитанности межэтнической толерантности проводится в четыре этапа. Первый этап: учащимся или студентам предлагается прочитать следующие характеристики компонентов межэтнической толерантности и оценить себя.

Мотивационный компонент (Критерий воспитанности – интерес и сознательная ориентация на проявление межэтнической толерантности).

Оптимальный уровень (9 – 10 баллов): ярко выраженный интерес к проблеме (регулярное чтение дополнительной литературы, участие в научно-исследовательской работе, обсуждение проблемы межэтнической толерантности в кругу друзей, семьи). Сформирован оптимальный мотивационный комплекс (Внутренняя мотивация > Внешняя положительная мотивация > Внешняя отрицательная мотивация). Сознательные ориентация на проявление межэтнической толерантности; убеждение в том, что людей нужно оценивать не по этнической принадлежности, а по их личностным качествам; готовность иметь друзей, супругов, соседей, коллег иной этнической принадлежности. Отсутствие отрицательных стереотипов и предрассудков в отношении представителей других этносов. Признание за представителями других этносов права говорить на своем языке, соблюдать свои традиции и обычаи, исповедовать свою религию.

Допустимый уровень (6 – 8 баллов): заинтересованность в проблеме (чтение дополнительной литературы, участие в научно-исследовательской работе, обсуждение проблемы межэтнической толерантности в кругу друзей, семьи, когда есть такая возможность). Позитивное отношение к проявлению межэтнической толерантности. В основном сформирован оптимальный мотивационный комплекс. Практически отсутствуют отрицательные стереотипы и предрассудки в отношении представителей других этносов. Убеждение в том, что людей в большинстве случаев нужно оценивать не по этнической принадлежности, а по их личностным качествам. Сознательная готовность иметь друзей, супругов, соседей, коллег иной этнической принадлежности при наличии недоверия к некоторым этносам. Положительное отношение к языкам и культуре других этносов.

Критический уровень (4 – 5 баллов): нейтральное отношение к проблеме межэтнической толерантности. Получение информации по проблеме в основном из СМИ. Оптимальный мотивационный комплекс не сформирован. Наличие отрицательных стереотипов и предрассудков в отношении представителей других этносов. Положительная или отрицательная оценка людей часто связывается с их этнической принадлежностью. Наличие опасения иметь друзей, супругов, соседей, коллег иной этнической принадлежности. В основном безразличное отношение к языкам и культуре людей других этносов.

Недопустимый уровень (0 – 3 баллов): безразличное отношение к проблеме межэтнической толерантности. Оптимальный мотивационный комплекс не сформирован. Наличие отрицательных стереотипов и предрассудков в отношении представителей других этносов. Положительная или отрицательная оценка людей всегда связывается с их этнической принадлежностью. Нежелание иметь друзей, супругов, соседей, коллег с иной этнической принадлежностью. Отрицательное отношение к языкам и культуре людей других этносов.

Когнитивный компонент (Критерий воспитанности – понимание сущности межэтнической толерантности и владение категориальным аппаратом по проблеме).

Оптимальный уровень (9 – 10 баллов): понимает сущность межэтнической толерантности. Понимает различия между толерантностью, равнодушием и интолерантностью; активной и пассивной толерантностью. Может назвать и объяс-

нить причины осложнений взаимоотношений между представителями разных этносов. Понимает, почему гражданин многонационального государства должен уметь толерантно взаимодействовать с представителями других этносов. Владеет категориальным аппаратом по проблеме.

Допустимый уровень (6 – 8 баллов): в основном понимает сущность межэтнической толерантности. В основном понимает различия между толерантностью, равнодушием и интолерантностью; активной и пассивной толерантностью. Может назвать и объяснить основные причины осложнений взаимоотношений между представителями разных этносов. В основном понимает, почему гражданин многонационального государства должен уметь толерантно взаимодействовать с представителями других этносов. Категориальный аппарат в основном сформирован.

Критический уровень (4 – 5 баллов): недостаточно понимает сущность межэтнической толерантности, различия между толерантностью, равнодушием и интолерантностью; между активной и пассивной толерантностью. Смутное представление о причинах осложнений взаимоотношений между представителями разных этносов. Смутно представляет, почему гражданин многонационального государства должен уметь толерантно взаимодействовать с представителями других этносов. Категориальный аппарат не сформирован.

Недопустимый уровень (0 – 3 баллов): не понимает сущность межэтнической толерантности. Не видит различий между толерантностью, равнодушием и интолерантностью; между активной и пассивной толерантностью. Не имеет представление о причинах осложнения взаимоотношений между представителями разных этносов. Не знает, почему гражданин многонационального государства должен уметь толерантно взаимодействовать с представителями других этносов. Категориальный аппарат не сформирован.

Операционный компонент (Критерий воспитанности – умения толерантного взаимодействия с представителями других этносов в знакомых условиях).

Оптимальный уровень (9 – 10 баллов): умеет толерантно взаимодействовать с представителями других этносов. Умеет отличить толерантность от равнодушия и интолерантности; активную толерантность от пассивной. Наблюдательность в отношении проявлений межэтнической интолерантности. Готовность и умение пресечь интолерантные действия, возникшие на межэтнической почве. Уважительное отношение к языку, культуре, религии других этносов. В конфликтной ситуации, одним из участников которой является представитель другого этноса, характерны такие способы реагирования как компромисс и сотрудничество. Умение вести конструктивный диалог с представителями других этносов, независимо от их статуса (друзья, родственники, коллеги, учащиеся, соседи, и т. д.) сформировано.

Допустимый уровень (6 – 8 баллов): испытывает некоторые трудности в толерантном взаимодействии с представителями других этносов. В основном отличает толерантность от равнодушия и интолерантности; активную толерантность от пассивной. Не всегда наблюдателен в отношении проявлений межэтнической интолерантности, готов и умеет пресечь интолерантные действия, возникшие на межэтнической почве. Уважительное отношение к языку, культуре, религии других этносов. В конфликтной ситуации, одним из участников которой является представитель другого этноса, характерны такие способы реагирования как компромисс и сотрудничество. Умение вести конструктивный диалог с людьми иной этнической принадлежности, независимо от их статуса (друзья, родственники, коллеги, учащиеся, соседи, и т. д.) в основном сформировано.

Критический уровень (4 – 5 баллов): с трудом толерантно взаимодействует с представителями других этносов. Не отличает толерантность от равнодушия и интолерантности; активную толерантность от пассивной. Практически отсутствует наблюдательность в отношении проявлений межэтнической интолерантности, готовность и умение пресечь интолерантные действия, возникшие на межэтнической почве.

Уважительное отношение к языку, культуре, религии некоторых этносов. В конфликтной ситуации, одним из участников которой является человек иной этнической принадлежности, возможны такие способы реагирования как приспособление, избегание. Умение вести конструктивный диалог с людьми иной этнической принадлежности, независимо от их статуса (друзья, родственники, коллеги, учащиеся, соседи и т. д.) не сформировано.

Недопустимый уровень (0 – 3 баллов): не умеет толерантно взаимодействовать с представителями других этносов. Не отличает толерантность от равнодушия и интолерантности; активную толерантность от пассивной. Отсутствуют наблюдательность в отношении проявлений межэтнической интолерантности, готовность и умение пресечь интолерантные действия, возникшие на межэтнической почве. Отсутствует уважительное отношение к языку, культуре, религии других этносов. В конфликтной ситуации, одним из участников которой является человек с иной этнической принадлежностью, возможны такие способы реагирования как соперничество, приспособление, избегание. Умение вести конструктивный диалог с людьми иной этнической принадлежности, независимо от их статуса (друзья, родственники, коллеги, учащиеся, соседи и т. д.) не сформировано.

Творческий компонент (Критерий воспитанности – умения толерантного взаимодействия с представителями других этносов в новых условиях).

Оптимальный уровень (9 – 10 баллов): может всегда самостоятельно в новых условиях осуществить толерантное взаимодействие с представителями других этносов. Умеет отличить толерантность от равнодушия и интолерантности; активную толерантность от пассивной в новых условиях. Умение в новых ситуациях замечать проявления межэтнической интолерантности. Готовность и умение в новых ситуациях пресечь интолерантные действия, возникшие на межэтнической почве. Умение вести конструктивный диалог с представителями других этносов, независимо от их статуса (друзья, родственники, коллеги, учащиеся, соседи и т. д.) в любых новых условиях.

Допустимый уровень (6 – 8 баллов): может практически всегда самостоятельно в новых условиях осуществить толерантное взаимодействие с представителями других этносов. В большинстве случаев умеет отличить толерантность от равнодушия и интолерантности; активную толерантность от пассивной в новых ситуациях. Умение в большинстве случаев в новых ситуациях замечать проявления межэтнической интолерантности. Готовность и умение в большинстве случаев в новых ситуациях пресечь интолерантные действия, возникшие на межэтнической почве. Умение вести конструктивный диалог с людьми иной этнической принадлежности, независимо от их статуса (друзья, родственники, коллеги, учащиеся, соседи и т. д.).

Критический уровень (4 – 5 баллов): не сформирован.

Недопустимый уровень (0 – 3 баллов): не сформирован.

Оценочно-рефлексивный компонент: (Критерий воспитанности – рефлексия и адекватная оценка проявлений межэтнической толерантности, равнодушия и интолерантности).

Оптимальный уровень (9 – 10 баллов): наличие рефлексии и адекватной оценки проявлений межэтнической толерантности / равнодушия / интолерантности.

Допустимый уровень (6 – 8 баллов): наличие рефлексии и в основном адекватная оценка проявлений межэтнической толерантности / равнодушия / интолерантности.

Критический уровень (4 – 5 баллов): отсутствие рефлексии и неадекватная оценка проявлений межэтнической толерантности / равнодушия / интолерантности. Имеет место расхождение слов с делом, между должным и фактическим поведением.

Недопустимый уровень (0 – 3 баллов): отсутствие рефлексии и адекватной оценки проявлений межэтнической толерантности / равнодушия / интолерантности.

Второй этап: компетентным экспертам (преподавателям, работающим с данной группой, классному руководителю,

психологу) предлагается прочитать характеристики компонентов межэтнической толерантности и оценить уровень воспитанности межэтнической толерантности учащихся или студентов.

Третий этап: с целью выяснения степени значимости каждого компонента межэтнической толерантности компетентным экспертам предлагается ранжировать их, присваивая самому важному, по их мнению, номер 5, второму по важности – номер 4 и так далее.

В соответствии с порядком значимости компонентов межэтнической толерантности по формуле рассчитывается интегративный показатель межэтнической толерантности отдельно по данным самооценки учащихся или студентов и экспертной оценки.

В нашем случае формула приобрела следующий вид: $Имт = 5М + 4К + 3О + 2Т + Ор$, где Имт – интегративный показатель межэтнической толерантности; М – значение мотивационного компонента; К – значение когнитивного компонента; О – значение операционного компонента; Т – значение творческого компонента; Ор – значение оценочно-рефлексивного компонента; 5, 4, 3, 2 – степени значимости компонентов. Уровни воспитанности межэтнической толерантности после исчисления интегративного показателя определяются следующим образом: если $150 \geq Имт \geq 128$, то уровень оптимальный; если $127 \geq Имт \geq 83$, то уровень допустимый; если $82 \geq Имт \geq 53$, то уровень критический; если $52 \geq Имт \geq 0$, то уровень недопустимый.

Оптимальный уровень воспитанности межэтнической толерантности – это идеал, к которому нужно стремиться.

Допустимый уровень – это уровень, достижение учащимися или студентами которого свидетельствует о наличии у них межэтнической толерантности.

Критический и недопустимый уровни свидетельствуют о том, что межэтническая толерантность не сформирована. Они выделяются для определения исходного уровня сформированности каждого из компонентов межэтнической толерантности: мотивационного, когнитивного, операционного, творческого и оценочно-рефлексивного. Это позволяет преподавателю определить, с чего необходимо начать работу с данной группой учащихся или студентов.

Критический уровень предполагает, что у учащегося или студента не сформированы мотивационный, творческий и оценочно-рефлексивный компоненты межэтнической толерантности. Когнитивный компонент представлен минимальным набором разрозненных сведений о межэтнической толерантности. О наличии операционного компонента позволяет говорить лишь то, что учащийся или студент может проявить толерантность, руководствуясь внешними мотивами, что, по сути, не соответствует активной толерантности, к формированию которой необходимо стремиться.

Недопустимый уровень свидетельствует о том, что у учащихся и студентов не сформированы все компоненты межэтнической толерантности.

Четвертый этап: для объективности результаты самооценки и экспертной оценки сравниваются между собой. Если они совпадают, то студенты или учащиеся адекватно оценили свой уровень воспитанности межэтнической толерантности. Если оценка экспертов выше, то у студентов или учащихся самооценка – заниженная, если оценка экспертов ниже, то – завышенная.

Наряду с анкетой и методикой измерения уровней воспитанности межэтнической толерантности, разработанными нами, можно использовать следующие методики: методику оценки способов реагирования в конфликте (К.Н. Томас) [2]; «шкалу принятия других» Фейя [3]; тест О.И. Тушкановой «Насколько Вы терпимы?» [4].

Таким образом, использование комплекса формализованных и неформализованных методов диагностики позволяет наиболее точно определить уровень воспитанности межэтнической толерантности учащихся или студентов, чтобы затем вести целенаправленную работу по воспитанию у них данного качества.

Библиографический список

1. Шалаев, И. К. Мотивационное программно-целевое управление: теория, технология, практика: учеб. пособие по психологии управления. – Изд. 2-е, перераб. – Барнаул, 2001.
2. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб.: Питер, 2000.
3. Лабунская, В. А. Психология затруднённого общения: теория, методы, диагностика, коррекция: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – М.: Академия, 2001.
4. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст.; НПО МОДЭК. – М.; Воронеж: Москов. психолого-соц. ин-т., 2002.

Статья поступила в редакцию 23.12.09

УДК 371

Н.Г. Барышников, канд. пед. наук., доц. АлтГПА; E-mail: nat-bar@yandex.ru; **М.П. Тырина**, канд. пед. наук., доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: bspu@hotmail.ru

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В работе представлена структурно-функциональная модель научно-методического сопровождения развития муниципальной системы образования. Авторы описывают цель, задачи, функции, принципы, субъектов, содержание, этапы, формы, уровни и результаты исследуемого процесса.

Ключевые слова: структурно-функциональная модель, научно-методическое сопровождение, культурологические основания, муниципальная система образования.

Актуальность создания модели научно-методического сопровождения развития муниципальной системы образования г. Барнаула определяется объективной сложностью, многоаспектностью, социальной значимостью процессов, происходящих в системе инновационно изменяющегося образования города в условиях приоритетного национального проекта «Образование» (ПНПО) и регионального комплексного проекта модернизации образования (РКПМО). Лабораторией «Культурологические основы развития образования» Центра развития образования г. Барнаула предпринята попытка культурологического обоснования структурно-функциональной модели научно-методического сопровождения развития муниципальной системы образования.

Под моделью научно-методического сопровождения развития муниципальной системы образования мы понимаем теоретически обоснованный и практически внедряемый прообраз культуросообразного нормативного, функционального и содержательного наполнения мотивационных и ресурсных механизмов поддержки инноваций, направленных на повышение степени адекватности образовательных услуг запросам субъектов внешней среды и муниципальной стратегии развития образования.

В качестве ведущих принципов наполнения целевого, содержательного, технологического и результативного компонентов модели нами признаны **принципы** открытости, социального партнерства, непрерывности, вариативности, культуросообразности, адекватности ПНПО и РКПМО, человекоцентризма, связи теории и практики, мобильности и адаптивности, функциональной грамотности. Принципы научно-методического сопровождения развития муниципальной системы образования разработаны нами совместно с лабораторией управления инновационными процессами в образовании Центра развития образования г. Барнаула.

Принцип открытости обусловлен государственно-общественным характером управления образованием. В числе заказчиков на образование и «производителей» образовательных услуг выступают разные общественные группы и авторы образовательных инициатив. Принцип открытости требует сделать процесс сопровождения более свободным, гибким, дифференцированным. Необходимо создать такие условия, чтобы у участников сопровождения возникла готовность открыть самого себя в какой-то деятельности, мероприятии, рассказать о своих успехах и неудачах. В обсуждении возможных вариантов решения проблемы и выборе наиболее целесообразного пути решения должны принимать участие все заинтересованные лица и организации. **Принцип социального партнерства** регулирует коммуникативную сторону процесса сопровождения. Сопровождение имеет интерактивную

природу, в нем участвуют два субъекта: носитель проблемы (сопровождаемый) и помогающий решить проблему (сопровождающий). Их взаимодействие направлено на освоение сопровождаемым новых моделей разрешения проблемных ситуаций. В процессе сопровождения актуализируется собственный потенциал сопровождаемого. Активность характерна для обеих сторон. Акценты активности постепенно переносятся с сопровождающего на сопровождаемого. «Удаление сопровождающего» выступает критерием эффективности.

Принцип непрерывности гарантирует возобновление или прекращение сопровождения в случае его востребованности. **Принцип вариативности** предполагает осуществление нескольких видов сопровождения: предупреждение возникновения проблемы; обучение сопровождаемого методам решения проблем в процессе разрешения проблемной ситуации; экстренная помощь в кризисной ситуации, а следовательно равнозначность программ сопровождения развития в проблемной ситуации и программ предупреждения возникновения проблемных ситуаций.

Принцип культуросообразности выражает требование строить процесс сопровождения, сообразуясь с единством всех достижений культуры (не только науки, но и искусства, религии, традиций и т. д.). Система образования – часть культуры общества в широком ее понимании. Следовательно, помощь образовательным учреждениям в разрешении проблем, сопровождение процесса создания, освоения и внедрения новшеств не только строится на основе существующей культуры, но и вносит в культуру нечто принципиально новое, становится творцом новых элементов культуры. **Принцип адекватности ПНПО и РКПМО** требует от сопровождающего уточнения гражданского заказа на образование, смысла образовательных реформ. Необходимо определение приоритетов поддержки в развитии образования в соответствии с перспективами экономического развития города с пониманием того, какие изменения должны произойти в системе образования города и края. Следует разрабатывать механизмы поддержки и сопровождения инновационной деятельности, организовывать систему повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров с общей ориентацией образования на потребности рыночной экономики, региона и ценности общества.

Принцип человекоцентризма требует, чтобы специалисты системы сопровождения во всех проблемных ситуациях находились «на стороне сопровождаемого», защищая его интересы и права. Вместе с тем, система образования существует для человека и ради человека, поэтому какие бы новшества не внедрялись в систему образования, они не должны наносить вред главной ценности образовательного процесса –

человеку, учитывать его образовательные возможности и способности. **Принцип связи теории и практики** требует от сопровождающего исследования возможности образовательных проектов для изменения массовой практики, а также исследования «жизни» инновационных разработок, предложенных вариантов решения проблем в практике образования.

Принцип мобильности и адаптивности требует от системы образования и специалистов, сопровождающих ее развитие, самоосознания своей роли в формировании будущего нашего общества, необходимости разработки и внедрения новых технологий обучения и воспитания. Методы сопровождения должны соответствовать сути возникающих проблем и возможностям их решения. **Принцип функциональной грамотности** требует наличия у сопровождающего теоретической и практической готовности квалифицированно выполнять свои функции. Сопровождаемый должен обрести собственный опыт и уверенность в своих собственных силах по разрешению аналогичных проблем. Систему принципов научно-методического сопровождения цементируют взаимообусловленность и взаимопроникновение.

Целью научно-методического сопровождения, по нашему мнению, является комплексное профессиональное содействие формированию единого развивающегося муниципального образовательного пространства. Акцент делается на процессах интеграции и развития муниципальной системы образования. В процессе достижения поставленной цели нами планируется реализовать интегрирующую, координирующую, развивающую, образовательную, воспитательную, прогностическую, организационную, информационную, диагностическую, аналитическую, экспертную, компенсаторную **функции** научно-методического обеспечения. **Задачи** научно-методического сопровождения дифференцируются согласно его основным направлениям на информационно-методическое, учебно-методическое, мониторинговое, организационно-методическое обеспечение развития муниципальной системы образования. **Объектами** сопровождения выступают процессы информатизации системы образования города, развития профессиональной компетентности и педагогической культуры работников образования, инновационных процессов в муниципальном образовательном пространстве, процесс позиционирования образовательных учреждений города.

Содержательный компонент модели отражает то содержание, которым обогащается педагог в ходе организуемого центром развития образования процесса научно-методического сопровождения деятельности педагогических коллективов. Таким содержанием выступают профессиональные компетенции и педагогическая культура.

Профессиональные компетенции – это «способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации...» [1, с. 9], «качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков...» [2, с. 22], «целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи, взаимодействовать с другими людьми» [3, с. 15]. Формируемая компетентность может быть дифференцирована на специальную, методическую, психолого-педагогическую, дифференциально-психологическую, аутопсихологическую [3, с. 16]. Профессионально-педагогические компетенции становятся

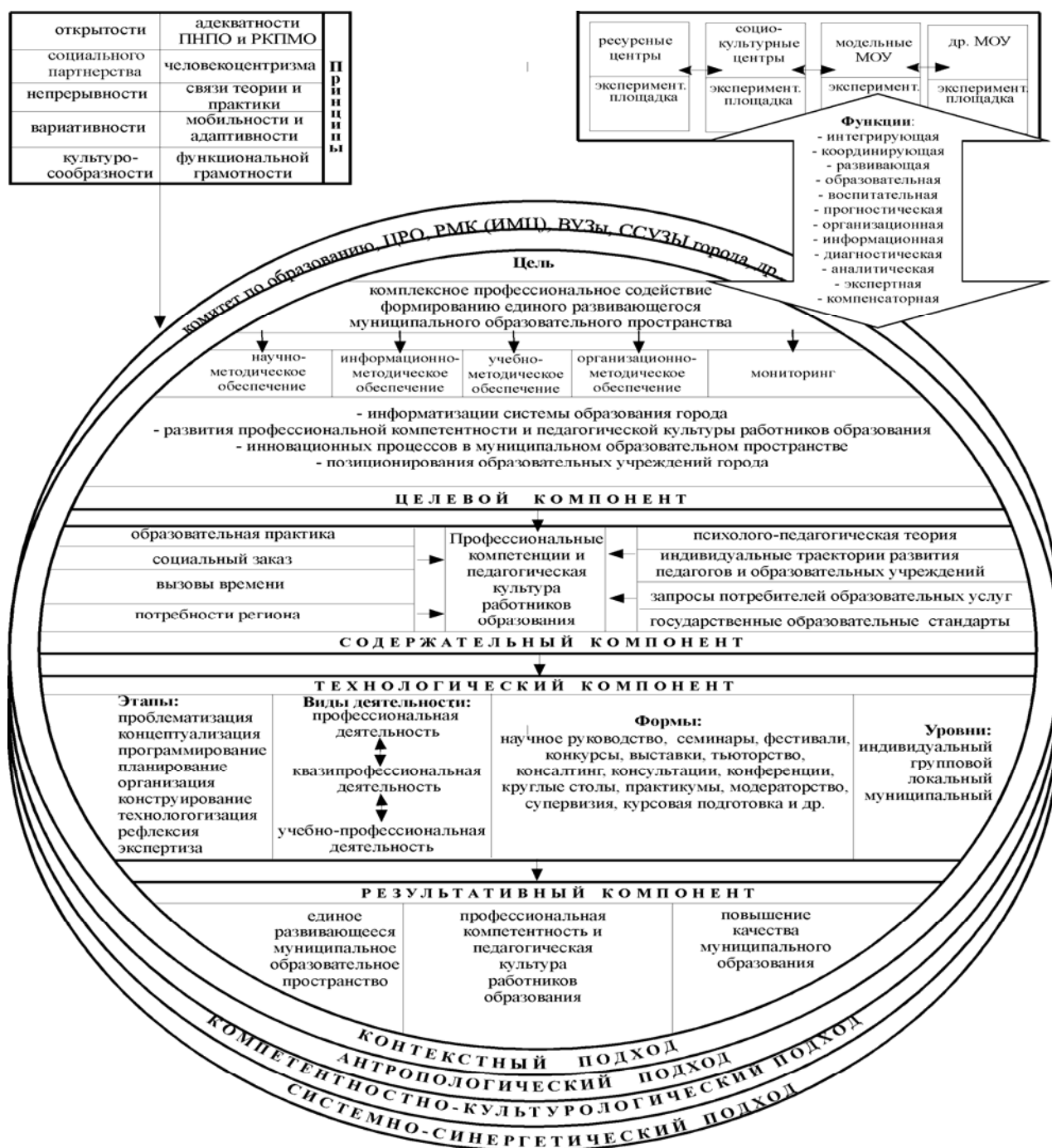
условием и компонентом профессионально-педагогической культуры коллективов образовательных учреждений.

Профессионально-педагогическая культура есть «мера и способ творческой самореализации личности в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленной на освоение и создание педагогических ценностей, технологий и способностей личности» [4, с. 151]; «часть общечеловеческой культуры, в которой ... запечатлелись духовные и материальные ценности образования..., способы творческой деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности» [5, с. 38]; «исторически развивающаяся программа социального наследования, включающая социально-педагогический идеал, адекватные ему формы, методы его достижения, субъекты педагогической культуры, структурированные в педагогическое пространство» [6, с. 4]. Содержание определяется под воздействием потребностей практики, социального заказа, вызовов времени, потребностей региона, индивидуальных траекторий развития педагогов и образовательных учреждений, запросов потребителей образовательных услуг и изменяющихся стандартов.

Технологический компонент модели представлен синтезом форм, методов, средств, этапов и уровней научно-методического сопровождения. Каждый педагог и образовательное учреждение проходит в процессе научно-методического сопровождения с помощью центра развития образования **этапы** проблематизации, концептуализации, программирования, планирования, организации, конструирования, технологизации, рефлексии и экспертизы. Продвижение по этим этапам может быть организовано на индивидуальном, групповом, локальном или муниципальном **уровнях**.

В основе **технологии** научно-методического сопровождения, согласно технологии знаково-контекстного обучения [7; 9], лежит трансформация профессиональной и учебно-профессиональной деятельности педагогов в квазипрофессиональную, моделирующую содержание, динамику и контекст инновационных образовательных процессов. Развитие профессионально-педагогических компетенций и компонентов профессионально-педагогической культуры педагога осуществляется в контексте разрешения им профессиональных ситуаций, представленных в ходе научно-методического сопровождения в дидактически обоснованной модельной форме. Развивающийся педагог занимает в процессе научно-методического сопровождения деятельностную позицию. Квазипрофессиональная деятельность педагогов организуется посредством имитационных и неимитационных активных форм и методов.

С технологическим компонентом модели тесно связаны реализуемые центром **методологические подходы**: контекстный, компетентностно-культурологический, антропологический и системно-синергетический. **Контекстный подход** в научно-методическом сопровождении развития муниципальной системы образования предполагает последовательное и систематическое моделирование формами научно-методического сопровождения содержания профессионально-педагогической деятельности и инновационных процессов в образовании, а также широких социальных процессов. Контекстный подход реализует парадигму: «с опорой на прошлые знания («основы наук») – через настоящую (актуальную) активность личности – к будущим социокультурным и профессиональным ситуациям» [7, с.18].



Модель полифункционального научно-методического сопровождения развития системы образования г. Барнаула

Смыслообразующая категория «профессиональный контекст» означает «совокупность предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций социально-психологического взаимодействия, характерных для определенной сферы профессионального труда» [8, с. 134]. Внутренний контекст составляют опыт и индивидуальные особенности развивающегося педагога, а внешний – предметные, социокультурные, пространственно-временные, динамические характеристики инновационных процессов в образовании. Социальный контекст представляет собой основные характеристики общественной системы, общественной идеологии, ценностно-эмоциональные отношения и личностные качества специалиста. Предметный контекст (производственно-технологический, организационно-управленческий, учрежденческий, должностной) – это предметы,

средства технологии профессиональной деятельности, формы и методы организации и управления, основные должностные функциональные обязанности специалистов, типы организаций и др.

Контекстный подход предполагает реализацию в процессе научно-методического сопровождения требований связи педагогической теории и образовательной практики, процесса научно-методического сопровождения и содержания инновационных процессов в образовании, имитационного моделирования конкретных условий и динамики развития муниципальной системы образования, активности педагогических коллективов, проблемности содержания образования и процесса его развертывания, совместной деятельности и диалогичности сетевого взаимодействия задействованных субъектов, единства функций научно-методического сопровождения. Основ-

ной единицей сопровождения становится социокультурная и педагогическая ситуация «во всей своей предметной и социальной многозначности и противоречивости» [9, с. 50]. Содержанием выступает синтез предметного и социального содержания, где предметное содержание обеспечивает предметную компетентность педагога, а социальное – мотивационно-ценностно-целевую, социально-личностную компетентность.

Компетентностно-культурологический подход предполагает взгляд на образование как на средство построения человеком своего образа в соответствии с ценностными ориентирами и компетенциями. Компетентностный подход, который набирает силу, является отражением потребности общества в подготовке людей не только знающих, но и умеющих применить свои знания. Значимо интегрирование компетентностного с культурологическим подходом, так как в последнем изначально в структуру содержания образования включена эмоционально-ценностная составляющая. Представление о содержании как о культуре в аспекте социального опыта задает механизм формирования содержания образования и овладения субъектами различными видами деятельности и отношений. Образовательный процесс обеспечивает вхождение

каждого человека в культуру. Человек развивает имеющиеся у него компетентности и приобретает новые, обеспечивающие ему культурное (в широком смысле) развитие.

Результатами научно-методического сопровождения выступают единое развивающееся муниципальное образовательное пространство, профессиональная компетентность и педагогическая культура работников образования, повышение качества муниципального образования. Эти результаты достигаются в процессе сетевого взаимодействия всех **субъектов** муниципальной системы образования. Ими являются муниципальные образовательные учреждения традиционных и инновационных моделей. Мы надеемся на сотрудничество с ними.

Доминирующая позиция принципа культуросообразности, педагогическая культура в единстве с профессиональными компетенциями как основа содержательного компонента, а также компетентностно-культурологический подход в реализации модели научно-методического сопровождения развития муниципальной системы образования свидетельствуют о зарождении и перспективности культурологических оснований исследуемого процесса.

Библиографический список

1. Болотов, В.А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10.
2. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.
3. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование в России. – 2005. – № 11.
4. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М.: Академия, 2002.
5. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. – № 3.
6. Видт, И.Е. Педагогическая культура: становление, содержание, смыслы // Педагогика. – 2002. – № 3.
7. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические основы контекстного обучения в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. докл. – М., 1991.
8. Борисова, Н.В. Педагогические особенности создания и внедрения системы активных методов обучения в институте повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987.
9. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.

Статья поступила в редакцию 10.12.09

УДК: 378.148

М.С. Можаров, канд. пед. наук, доц. КузГПА, г. Новокузнецк, E-mail: mogarov@yandex.ru

ИНТЕГРАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

В данной статье рассматривается проблема корпоративного устройства современного образовательного учреждения, которое неизбежно образуется в процессе внедрения современных средств ИКТ. Автор пытается осмыслить проблему системной интеграции ИКТ в образовательном учреждении и приходит к выводу, что основная нагрузка в области системной интеграции реализуется учителями информатики. Параллельно, анализируя подходы к реализации образовательных проектов, автор сопоставляет педагогическое определение интегративной деятельности и показывает схожесть понятий.

Ключевые слова: интеграция, информационные и коммуникационные технологии, системный интегратор, корпоративная структура, профессиональная мобильность, преподаватель информатики.

В условиях системной информатизации ключевых социальных процессов, а также усиления позиций ИКТ в интеграции и глобализации всех сфер жизнедеятельности современного человечества, круг задач системы образования заметно расширился и изменился.

Действительно – высокий уровень социального обеспечения, существенно возросший за последние 50 лет, во многом объясняется системной интенсификацией, повышением эффективности производства потребительских благ. А это, в свою очередь, связано с внедрением компьютерных технологий, программного обеспечения и периферийного оборудования.

Вместе с этим меняются требования к образованию человека, призванного управлять сложной информационной системой жизнеобеспечения человечества, человеку, реализующему себя в информационном социуме.

Хотим мы этого – или не хотим, современная школа постепенно трансформируется по траектории внедрения современных ИКТ. Хорошо, если этот процесс будет опережать или соответствовать информатизации социума, но совершенно неприемлемо и разрушительно для системы образования, если

школа будет «плестись в хвосте», подстраиваясь и «догоняя» ключевые социальные процессы в области ИКТ.

Если траекторию развития ИКТ, в силу исторических причин, диктует запад, если развитие программного обеспечения пошло по западному пути, а российские разработки давно устарели и не могут конкурировать с зарубежными, то в силу объективных законов следует говорить о противоречиях в сфере образования.

А именно, ИКТ порождают реорганизацию российского образования по корпоративному принципу, со своими системными ценностями, культурными традициями, терминологией и принципами управления. Достаточно проанализировать терминологический аппарат современных педагогических диссертаций, чтобы подтвердить данные тезисы. В данной работе мы не ставим задачу дать оценку трансформации российского образования вместе с внедрением ИКТ, но констатируем, что механизмы запущены, и их движение, по всей видимости, необратимо.

Современные школы, успешно привлекающие ресурсы на внедрение ИКТ, об источниках которых можно говорить дополнительно, превратились в корпорации с западной кор-

поративной культурой, идеологией, ценностями и терминологическим аппаратом (процессный подход, управление качеством, портфолио, корпоративная организационная культура и т. д.).

С одной стороны, являясь многофакторным, процесс проникновения западных корпоративных ценностей в российское образование вызывает глубокое сожаление, связанное с утратой ценностей, подходов и положений советской системы образования, с другой стороны, мы всегда высоко оцениваем достижения учащихся, учителей, педагогов, с успехом участвующих в мировых интеграционных процессах, и эти успехи во многом тех учебных заведений, которые прониклись корпоративным духом и смыслом современных ИКТ. К сожалению, эти достижения носят фрагментарный характер.

Теперь нам хотелось бы разобраться – а каким образом ИКТ проникают, внедряются и поддерживаются в условиях бизнеса? Какие специалисты поддерживают данные процессы? Какие технологические подходы созданы и применяются в профессиональной сфере таких специалистов?

Ключевым термином внедрения ИКТ в условиях бизнес-корпораций является «системная интеграция», организация или специалист в области внедрения ИКТ – системный интегратор. В Википедии (еще одна ценность, привнесенная с ИКТ) находим «Системная интеграция – это разработка комплексных решений по автоматизации бизнес-процессов предприятия. Ее конечная цель – максимально эффективное управление организацией». В свою очередь системный интегратор компания – подрядчик (или специалист), извлекающая прибыль из создаваемой добавленной стоимости компании заказчика за счет интеграции продуктов и снижения затрат... Системный интегратор может заниматься также оказанием консультационных услуг, настройкой компьютерного программного обеспечения и оборудования».

Анализ требований к системному интегратору, представленных в Интернете позволяет выделить следующие направления в его работе:

- 1) свободно ориентироваться в продуктах и услугах в области ИКТ, представленных на отечественном и зарубежных рынках информационных технологий;
- 2) учитывать в своей работе существующие тенденции в области информационных технологий;
- 3) независимо и объективно осуществлять выбор поставляемых программно-аппаратных решений;
- 4) предлагать заказчику только самые последние, передовые решения, которые на несколько шагов опережают представленные на рынке. Внедрение любого решения требует времени и ресурсов, а также задает направление дальнейшего развития, поэтому внедрять решения, которые устареют через пару лет, – непозволительная роскошь;
- 5) предлагать заказчику решения, учитывающие технико-экономическую ситуацию в регионе, в котором работает заказчик, потребности рынка, появление принципиально новых технологий и услуг;
- 6) нести ответственность перед заказчиком за результат в долгосрочной перспективе;
- 7) наращивать готовность к работе в сложных проектах (включая самые сложные в отрасли, регионе, стране и др.), в том числе осваивать современные методологии проектной работы, наращивать компетенцию участников и руководителей проектов.
- 8) учитывая требования заказчика по срокам, объему финансирования, уровню приемлемого риска и т. д., уметь находить самые эффективные (оптимальные) и надежные решения (в том числе и с учетом доработки стандартных решений для удовлетворения специфических требований заказчика).

Библиографический список

1. Новиков, А.М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности): пособие для работников образования, участвующих в инновационной деятельности / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Эгвес, 2004.
- Статья поступила в редакцию 17.12.09

Безусловно, перечень направлений системного интегратора значителен, а от качества выполняемой работы зависит эффективность использования ИКТ, а значит и работы предприятия в целом.

Возвращаясь к сфере образования, резонно сформулировать вопрос: если существуют образовательные учреждения, внедряющие ИКТ по корпоративному принципу, то, наверное, существуют структуры (компании), обеспечивающие системную интеграцию вот уже на протяжении 20 лет развития ИКТ в образовании? Опять же, анализируя опыт школ, опубликованный в сети Интернет, можно утверждать, что приобретение комплексных решений, например, предложенных компанией POLYMEDIA далеко не специфично для всей системы образования, на такой шаг решаются далеко не рядовые школы. Покупка комплексного решения – очень дорогое удовольствие, даже для бизнеса. Многие школы ограничиваются лишь покупкой современной техники, а все остальное делают сами. Да, в настоящее время, это именно так – и думаем, что мало кто решится спорить с этим тезисом. Но даже те школы, которые нашли средства на покупку интерактивного образовательного решения в дальнейшем постоянно совершенствуют его, добавляют новые модули, реализуют более современные решения, добавляют новую технику и ПО. И это неизбежно – обновление и улучшение – ключевые ценности западной корпоративной культуры.

Вот мы и пришли к важнейшему тезису нашей работы, функцию системного интегратора в условиях современной школы выполняет учитель. Наиболее контрастно это в случае, если он – учитель информатики. Именно ему приходится, на уровне образовательного учреждения сопрягать информационные технологии, технику, программное обеспечение, образовательный процесс, самостоятельную работу учащихся, управление школой и многое другое, организовывать обновление и улучшение информационных процессов, работать с сотрудниками и заниматься самообразованием.

Поэтому, такая профессиональная мобильность выделяет учителя информатики и предъявляет особые требования к его профессиональной подготовке. Если набор разнообразных качеств учителя информатики можно определить термином «мобильность», то каким образом можно охарактеризовать его деятельность?

А.М. Новиков и Д.А. Новиков в пособии «Образовательный проект», на наш взгляд, очень точно подобрали термин и его дефиницию: «... это значит, что побуждаемый потребностями человек способен самостоятельно сориентироваться в ситуации, приобрести новые необходимые знания, правильно поставить цель действий в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели; в соответствии с ситуацией, целью и условиями определить конкретные способы и средства действий, в процессе действий отработать, усовершенствовать их и, наконец, достигнуть цели... Такая деятельность, которая включает все перечисленные компоненты в их единстве, называется целостной, интегративной» [1].

Конечно, это определение, в нашем случае, требует уточнений, связанных с ИКТ, но очевидно, что в определении сошлись два параллельных, как следует из наших рассуждений, а именно интегративная деятельность педагога и системная интеграция корпоративных решений.

Таким образом, объединяя два подхода, можно утверждать, что деятельность учителя информатики в области сопряжения образовательного процесса и ИКТ, формирующую корпоративную культуру образовательного учреждения и требующую от него широчайшей профессиональной мобильности естественно назвать интегративной деятельностью.

УДК 378.17:339.138

*С.В. Салмин, аспирант АлтГАСУ, г. Барнаул, E-mail: ssalmin@bk.ru***ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА**

В работе описаны современные подходы к формированию здорового образа жизни студентов в процессе маркетинговой деятельности вуза с использованием средств физической культуры и спорта, представлены основные разделы маркетинговых исследований, направления анализа образовательной среды вуза в плане преподавания физической культуры как учебной дисциплины и ее ресурсов по формированию здорового образа жизни.

Ключевые слова: стратегический элемент, маркетинговая деятельность, формирование, здоровый образ жизни студенты, маркетинговая программа, развитие физических качеств, содержательная маркетинговая линия, аналитическая маркетинговая база востребованных образовательных услуг, физическая культура и спорт.

Методология маркетинга по формированию здорового образа жизни студентов средствами физической культуры представляет собой совокупность взаимосвязанных частных положений и соответствующих им комплексов последовательных действий, операций и процедур, раскрывающих социально-педагогическую природу маркетинга и составляющих теоретическую базу, технологическую основу управления и эффективного функционирования системы физической культуры в условиях формирования цивилизованных рыночных отношений, и позволяющих: исследовать и структурировать контингент реальных и потенциальных занимающихся с целью ориентации практики физического воспитания в направлении удовлетворения интересов и потребностей студентов в занятиях физическими упражнениями и спортом, формирующих здоровый образ жизни; формировать адекватные характеру спортивных интересов, потребностей и их перспективам программы физкультурно-оздоровительной и спортивной работы; управлять качеством, конкурентоспособностью и востребованностью реализуемых программ физкультурно-оздоровительной и спортивной работы, направленных на формирование здорового образа жизни; управлять маркетинговой и коммуникативной активностью физкультурно-спортивных организаций вуза (кафедра, секции, факультеты и т. д.).

Эффективность разработанных маркетинговых технологий проявляется в улучшении организационных и социально-педагогических показателей физкультурно-оздоровительной и спортивной работы со студентами. Педагогическими условиями эффективной и полноценной реализации маркетинга по формированию здорового образа жизни в системе физической культуры выступают: целенаправленная маркетинговая подготовка преподавателей физической культуры, включая ее учебно-методическое обеспечение; педагогический мониторинг уровня сформированности физической культуры целевых групп студентов, их проблем, запросов и требований к занятиям физическими упражнениями; педагогический мониторинг качества, конкурентоспособности и востребованности программ физкультурно-спортивной работы для реализации личностно-ориентированного содержания, форм, средств и методов физического воспитания, направленного на формирование здорового образа жизни.

Анализ литературных источников [1-4] свидетельствует о наличии ряда научных работ, раскрывающих инновационные подходы к преподаванию дисциплины «Физическая культура» в вузе, формированию здорового образа жизни студентов (В.И. Григорьев, Г.К. Зайцев, Н.В. Зволинская, Г.Д. Иванов, А.К. Кульназаров, Л.В. Лотоненко, Л.И. Лубышева, В.И. Маслов, Л.И. Орехов, В.В. Приходько и др.) и позволяющих использовать маркетинговые стратегии и тактику формирования физической культуры личности, являющуюся основой здорового образа жизни.

Ведущей направленностью физической культуры и спорта является двигательная (физкультурная) деятельность, которая своим содержанием связана с совершенствованием физической природы человека и формированием здорового образа жизни. В процессе освоения данной деятельности человек формируется как целостная личность, в единстве мно-

гообразия своих физических, психических и нравственных качеств. В соответствии со структурой двигательной деятельности, программа формирования здорового образа жизни средствами физической культуры в процессе маркетинговой деятельности вуза структурируется по трем основным разделам изучения спроса студентов на услуги и формирования предложений вуза: маркетинговый анализ информационного компонента деятельности по физической культуре (необходимость знаний о здоровом образе жизни), маркетинговый анализ мотивационно-процессуального компонента деятельности по физической культуре (потребность в физическом совершенствовании как проявление здорового образа жизни) и маркетинговый анализ операционального компонента деятельности по физической культуре (востребованность способов деятельности по формированию здорового образа жизни), в процессе которых учитываются и дополняются данные.

Целью маркетинговой программы как одной из составляющих формирования у студентов вуза здорового образа жизни является изучение имеющихся мотивов и потребностей по отношению к здоровью, физическим и психическим качествам, а также интересов, направленных на использование средств физической культуры в организации здорового образа жизни.

В соответствии с целью выделяются следующие направления работы:

- маркетинговое изучение спроса на развитие основных физических качеств и способностей, укрепление здоровья, расширение функциональных возможностей организма студентов;
- маркетинговое изучение спроса на формирование культуры движений, обогащение двигательного опыта физическими упражнениями с общеразвивающей и корригирующей направленностью; приобретение навыков в физкультурно-оздоровительной и спортивно-оздоровительной деятельности;
- маркетинговое изучение необходимости знаний о здоровом образе жизни, физической культуре и спорте, их истории, современном развитии и роли в формировании здорового образа жизни, реализуемые на основе маркетинговых стратегий.

Стратегический элемент маркетинговой деятельности вуза по формированию здорового образа жизни студентов средствами физической культуры представляет собой вариативные модели по обеспечению его конкурентного преимущества.

Суть обсуждаемой проблемы. Двигательная деятельность как ведущий элемент физической культуры представлена двумя содержательными маркетинговыми линиями по формированию здорового образа жизни: физкультурно-оздоровительная и спортивно-оздоровительная, которые, в свою очередь, состоят из трех разделов изучения спроса и предложения (знания, физическое совершенствование, способы деятельности).

В данной работе новыми являются следующие положения и результаты: выделены содержательные линии и направления маркетинговой деятельности вуза по анализу спроса и потребностей, направленных на формирование здорового образа жизни студентов. Первая содержательная линия марке-

тинга «Физкультурно-оздоровительная деятельность» характеризуется изучением направленности студентов на укрепление здоровья и создание представлений о бережном к нему отношении, наличие потребностей в регулярных занятиях физической культурой, здоровом образе жизни и использовании их в разнообразных формах активного отдыха и досуга. В первом разделе маркетингового исследования «Знания о физкультурно-оздоровительной деятельности» изучается необходимость сведений о правилах здорового образа жизни и различных формах организации активного отдыха средствами физической культуры, представления о современных оздоровительных системах физического воспитания и методиках физкультурно-оздоровительной деятельности.

Во втором разделе маркетингового исследования «Физическое совершенствование с оздоровительной направленностью» анализируется важность для студентов применения комплексов упражнений из современных оздоровительных систем, направленно содействующих коррекции осанки и телосложения, оптимальному развитию систем дыхания и кровообращения, а также упражнений адаптивной физической культуры, адресованные студентам, имеющим отклонения в состоянии здоровья (приобретенные или врожденные хронические заболевания).

В третьем разделе маркетингового исследования «Способы физкультурно-оздоровительной деятельности» исследуется востребованность способов самостоятельной организации и проведения оздоровительных форм занятий физической культурой, приемов контроля и регулирования физических нагрузок, самомассажа и гигиенических процедур.

Вторая содержательная маркетинговая линия «Спортивно-оздоровительная деятельность» соотносится с интересами студентов вуза в занятиях спортом и характеризуется направленностью на обеспечение оптимального и достаточного уровня подготовленности. Раздел маркетинга «Знания о спортивно-оздоровительной деятельности» направлен на изучение спроса сведений по истории развития Древних и Современных Олимпийских Игр, основных понятий спортивной тренировки (нагрузка, физические качества, техника двигательных действий), представлений об общей и специальной физической подготовке и формах их организации. Раздел маркетинга «Физическое совершенствование со спортивной направленностью» ориентирован на анализ потребности в физических упражнениях и двигательных действиях из базовых видов спорта, имеющих относительно выраженное прикладное значение и вызывающих определенный интерес студентов. В третьем разделе маркетинга «Способы физкультурно-спортивной деятельности» раскрываются способы деятельно-

сти, необходимые и достаточные для организации и проведения самостоятельных занятий спортивной подготовкой с направленностью на здоровый образ жизни.

Маркетинговая деятельность также включает анализ потенциала образовательной среды для формирования здорового образа жизни (ЗОЖ), разработку стратегических прогнозов на основе учета тенденций внутреннего рынка вуза в сфере физической культуры и спорта, изучение конъюнктуры спроса и реакции потребителя на новые предложения по физической культуре, выходящие за рамки программных и направленные на формирование ЗОЖ, а также анализ образовательной среды вуза в плане преподавания физической культуры как учебной дисциплины и ее ресурсов в плане ЗОЖ.

Предложения. На основе маркетингового анализа становится возможным разработка предложений об открытии, расширении (сокращении) факультативов, специальных семинаров, предметов по выбору, курсов, кружков, секций по физической культуре и спорту с ориентацией на формирование ЗОЖ с целью дальнейшего развития взаимоотношений с заказчиками и потребителями (студентами). Далее содержание маркетинговой деятельности включает создание информационно-аналитического банка действующих стандартов, норм и требований к условиям, качеству и содержанию предоставляемых образовательных услуг по физической культуре и ЗОЖ.

Рекомендации. На сформированной аналитической маркетинговой базе планируется оперативное подключение востребованных образовательных услуг в сфере физической культуры и спорта, направленных на формирование здорового образа жизни, основанных на прогнозируемом спросе потребителя. При этом проводится обоснование и расчет необходимых вложений (экономических, кадровых, интеллектуальных и т. д.) для создания условий реализации предложенных услуг.

Таким образом, основными в организации социально-ориентированной маркетинговой деятельности по формированию здорового образа жизни студентов средствами физической культуры и спорта являются: социокультурные цели вуза, связанные с задачами общества в целом, субъективные цели маркетинговой деятельности и принципы целенаправленного информационно-коммуникативного воздействия на выбор потребителя посредством формирования адекватного спроса на образовательные услуги в сфере физической культуры и спорта, направленные на формирование здорового образа жизни, а также согласованность субъектов образования (администрация, преподаватели, студенты) в выборе образовательных продуктов данной направленности.

Библиографический список

1. Глезерман, Г.Е. Образ жизни как социологическая категория // Социологические исследования. – 1976. – №1.
2. Лабский, В.М. Нормативное прогнозирование содержания физкультурно-оздоровительной деятельности в системе здорового образа жизни // Теория и практика физической культуры. – 1988. – № 11.
3. Чоговадзе, А.В. Физическое воспитание и формирование здорового образа жизни студентов / А.В. Чоговадзе, М.М. Рыжак // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 7.
4. Шубарин, И.В. Организационно-экономический механизм развития услуг в сфере физической культуры и спорта: автореф. дисс. ... канд. эконом. наук. – Челябинск, 2004.

Статья поступила в редакцию 10.12.09

УДК 37.01

С.Ю. Шалова, доц. ТГПИ, г. Таганрог, Ростовская область, E-mail: shalova_s@mail.ru

СИСТЕМНО-ОРИЕНТАЦИОННЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА

В статье представлен анализ феномена научно-педагогического творчества. Методологической основой исследования является системно-ориентационный подход, позволяющий рассматривать научно-педагогическое творчество как развивающуюся систему, регулирующую научными и профессионально-педагогическими ценностями, а также ценностными ориентациями педагогов.

Ключевые слова: научно-педагогическое творчество, ценности, ориентация педагога на творчество.

В настоящее время благосостояние населения и могущество государства во многом зависят от образования и науки.

Научные методы используются не только для получения нового знания, но и для решения практических проблем, в том

числе и в области образования. Причем наибольшую значимость приобретают качественные показатели научного потенциала учителя: способность генерировать и реализовывать новые идеи.

Можно ли обеспечить такую подготовку учителю, чтобы научно-педагогическое творчество для него стало не только потребностью, но и необходимостью. Чтобы ответить на этот вопрос, необходим всесторонний анализ самого феномена научно-педагогического творчества. Необходимость такого анализа связана с рядом противоречий. Во-первых, в философии науки, изучающей научное творчество в разных областях, с одной стороны, существует большое количество разнообразных теорий, объясняющих развитие научного знания, с другой – до сих пор нет полного и точного объяснения такому сложному процессу.

Во-вторых, философские теории основное внимание уделяют выработке нового знания как условию и результату развития науки, в то время как знание может появиться лишь с помощью субъекта и в процессе соответствующей деятельности, что также требует глубокого анализа.

В-третьих, современные модели развития науки были разработаны на основе анализа истории точных и естественных наук, а развитие педагогики, относящейся к категории гуманитарных и обладающей определенной спецификой, с этих позиций не изучалось.

Выбор методологической основы исследования обусловлен, с одной стороны, многоаспектностью феномена научно-педагогического творчества, а с другой стороны, спецификой его природы.

Определяя методологическую основу исследования как средство познания, мы имели в виду, прежде всего, методологические принципы, представленные как системно-ориентационный подход (разработанный на основе интеграции системного и аксиологического подходов), который объясняет существование научно-педагогического творчества и позволяет осмыслить его основные характеристики и потенциальные возможности.

Необходимость использования системного подхода в данном исследовании обусловлена несколькими факторами:

- сложностью и многомерностью самого феномена научно-педагогического творчества;
- многочисленными взаимосвязями научно-педагогического творчества с другими явлениями (с профессиональным образованием и профессиональной деятельностью, с интеллектуальной и эмоционально-мотивационной сферами личности и т.д.);
- большим объемом и глубиной накопленного знания в этой области, а также, множеством задач, которые необходимо решить в ходе исследования.

Системный подход ориентирует исследование на изучение целостности объекта, на выявление многообразных связей как внутри объекта, так и связей изучаемого объекта с другими объектами разного порядка.

Для изучения научно-педагогического творчества системный подход может быть эффективным, если он связан с рассмотрением ценностных регулятивов и спецификой их реализации. В связи с этим целесообразно обращение к аксиологическому подходу. Человек, по мнению многих мыслителей, ориентирован на постижение смысла и подчиняется духовным императивам, стремление к присвоению и реализации экзистенциальных ценностей обусловлено природой человека.

Анализ понятия «ценность» показал, что большинство ученых (С.Ф. Анисимов, Л.П. Буева, А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, М. Рок и др.) определяют его содержание через выделение характеристик, свойственных формам общественного сознания: значимость, нормативность, полезность, необходимость, целесообразность. Множество разнообразных аспектов, которые включены в понятие «ценность», можно найти в работе Х. Лейси:

- основное благо, к которому последовательно стремятся в течение жизни, конечный мотив всех действий;
- качество (или его атрибут), придающее жизни достоин-

ство, доброту, смысл, завершенность (жизни, которая есть или к которой стремятся);

- качество (или его атрибут), которое частично конструировано через определение понятия человека как самооценивающего, самоинтерпретирующего и в определенной степени самопроизводящего существа;

- основной критерий выбора – то, что является благом среди возможных направлений деятельности;

- основной стандарт поведения, на который равняются все;

- «объект ценности», отношение с которым обусловлено как качеством жизни, так и характером личности. [1, с. 65]

Следует заметить, что указание хотя бы на один из аспектов может свидетельствовать о ценностном отношении.

В отечественной науке ценность рассматривается как многомерное образование. Как отмечает Г.П. Выжлецов: «ценность несводима ни к значимости как своему основанию, ни к норме либо идеалу, а является единством значимого и должного, средства и цели, сущего и идеала. Она представляет собой не просто необходимую и должную, а желаемую цель, становящуюся идеалом и участвующую тем самым в обратном нормативно-регулирующем воздействии на межличностные отношения, а через них и на социальную практику» [2, с. 58].

На основании анализа философской и психолого-педагогической литературы нами выделены наиболее существенные черты ценности:

- Ценность объективна по своему содержанию, т.к. связана с определенными предметами, явлениями или их свойствами, которые могут удовлетворить потребности человека.
- Ценность может иметь разное содержание, зависящее от содержания потребностей человека.
- Ценность субъективна по своему выражению, т.к. включает в себя рациональный и эмоциональный компоненты и проявляется в личностном суждении по поводу предмета или явления.
- Ценность оказывает нормативно-регулирующее воздействие на поведение человека, его деятельность, на межличностные отношения.
- Степень выраженности ценностного отношения может быть различна: от явного предпочтения человеком какого-либо предмета или явления (такие ценности условно можно назвать эксплицитными) до неосознанного выбора, сделанного по причинам, неочевидным для самого человека (условно назовем такие ценности имплицитными).
- Ценность может иметь разную степень значимости для человека: это может быть, с одной стороны, ценность-цель (идеал, к достижению которого человек стремится), а, с другой стороны, это может быть ценность-средство, которое обеспечит достижение желаемой цели.

Обозначенные выше положения системного и аксиологического подхода позволили представить системно-ориентационный подход, который может быть использован для анализа педагогических явлений.

Ориентационный и системно-ориентационный подход разрабатывается З.И. Васильевой и ее учениками в исследованиях, раскрывающих нравственно-ценностные аспекты ориентации на образование, труд, общение, профессию. (И.А. Колесникова, В.Б. Ежеленко, Г.К. Нургалиева, Е.И. Казакова, Н.В. Седова, В.В. Тарасов и др.).

Исходные положения исследований З.И. Васильева связывает с тем, что «современная социокультурная ситуация в отечественном образовании детерминирует необходимость обращения к историко-педагогическому опыту развития отечественной культуры как синтеза образования и воспитания с ориентацией на гуманистические ценности, сущностную основу которых составляет духовно-нравственное воспитание людей как носителей гуманистических идей, с ориентацией на признание человека высшей ценностью...» [3, с. 6].

Согласно концепции З.И. Васильевой, понятие «ориентация» следует рассматривать в двух аспектах: как интегра-

тивное личностное образование и как процесс его формирования.

С точки зрения системно-ориентационного подхода в самом общем виде научно-педагогическое творчество рассматривается как предпочтение личностью и обществом определенного образа деятельности педагога, а именно, исследовательского подхода к решению постоянно возникающих в педагогическом процессе проблем.

Исходя из выделенных наиболее существенных черт ценности, можно сформулировать следующее определение. **Научно-педагогическое творчество** – это ориентация педагогов на поиск путей совершенствования педагогической деятельности, обеспечивающую желаемую цель, становящуюся идеалом и участвующую тем самым в нормативно-регулирующем воздействии на педагогическую деятельность.

Научно-педагогическое творчество как ценность представляет собой многомерное целостное образование, которое не может быть сведено ни к какому-либо его компоненту, ни к тому или иному конкретному проявлению. Ценность мы понимаем как значение научно-педагогического творчества для педагога и для общества в целом. Чтобы описать это явление, рассмотрим наиболее существенные черты научно-педагогического творчества как ценности.

Научно-педагогическое творчество как ценность имеет объективное содержание, оно может быть описано через определенные предметы, явления или их свойства, которые могут удовлетворить потребности человека. В ценностное поле научно-педагогического творчества могут быть включены, с одной стороны, профессионально-педагогические ценности: ребенок (его жизнь, здоровье и потенциальные возможности), успех, целесообразность, сотрудничество, справедливость, знание, регламент (нормы). С другой стороны, это должны быть ценности научного сообщества: истина, новизна и оригинальность, преемственность, польза, красота.

Научно-педагогическое творчество позволяет удовлетворить разные по содержанию потребности человека (витальные, социальные, нравственные, интеллектуальные, эстетические и т.д.). Важным для нашего исследования является положение о социальной сущности потребности. В связи с этим мы выделили несколько групп:

- ценности, связанные с удовлетворением потребности в самовыражении;
- ценности, связанные с удовлетворением потребности в общении;
- ценности, связанные с удовлетворением потребности в познании;
- ценности, связанные с удовлетворением потребности в самоутверждении.

Отношение разных людей к научно-педагогическому творчеству как ценности может иметь разное выражение, включающее в себя рациональный и эмоциональный компоненты и проявляющееся в личностном суждении. Степень выраженности ценностного отношения может быть различна: от явного предпочтения педагогом научного поиска в проблемных ситуациях, связанных с обучением и воспитанием, до вынужденного проведения научного исследования, сделанного по разным причинам.

Поскольку ценность оказывает нормативно-регулирующее воздействие на поведение человека, его деятельность и межличностные отношения, ориентация педагога на научно-педагогическое творчество обязательно имеет внешние проявления: творческая активность при проведении исследования, участие в научных конференциях и конкурсах и т.д.

Как показывает практика, научно-педагогическое творчество сегодня – это удел не только ученого, деятельность многих учителей и воспитателей тоже может рассматриваться как научно-педагогическое творчество, хотя и проявляется в несколько ином виде. Деятельность ученого представляет собой, как правило, педагогическое исследование, направленное на выявление источников, причин и закономерностей развития человека. Его основной функцией является познание – изучение педагогических процессов.

Научное творчество учителя – это, чаще всего, педагогическое проектирование, представляющее собой сложное самостоятельное явление, понимание которого невозможно без обращения к техническим и гуманитарным корням, традициям и современным достижениям педагогики. По мнению ряда ученых (М. Азимов, В. Гаспаров, П. Хилл и др.) проектирование «заполняет промежуток» между педагогической теорией и практикой. Поэтому его характерными чертами являются: творческий характер, а также опора на использование научных основ и готовность использовать новые схемы деятельности, конструкции, технологии.

Ценность научно-педагогического творчества может иметь разную степень значимости для педагога: это может быть, с одной стороны, творчество как ценность-цель, а, с другой стороны, это могут быть отдельные ценности-средства (знания, общение, справедливость и т.д.), которые обеспечат достижение желаемой цели.

Чтобы составить целостную картину ценностного поля научно-педагогического творчества, необходимо описать отдельные элементы, определить их функции и связи между ними.

Личность педагога, его профессионализм, уровень социальной зрелости, ценностные ориентации мы рассматриваем как системообразующий элемент научно-педагогического творчества. Ценностные ориентации педагогов, с одной стороны, выступают мощным фактором мотивации поведения, источником порождения смыслов, с другой — показывают освоенность индивидом социальных и групповых ценностей. Осуществление профессионального поведения связано с тем, какие личностные смыслы находит педагог для себя при осуществлении педагогической деятельности, какие цели для себя ставит и как их реализует.

Ориентация на научно-педагогическое творчество представляет собой интегративное образование, определяющее позицию педагога по отношению к наиболее значимым для него явлениям окружающего мира. Это система ценностей, которая придает смысл поведению и деятельности педагога, обуславливает проявление личностных качеств. Ориентация на научно-педагогическое творчество выступает как специфическая совокупность отношений педагога к профессиональной деятельности, к себе и к окружающим и регулирующая особенность его включения в научную деятельность.

Ориентация на научно-педагогическое творчество – это сложное личностное образование, обуславливающее реализацию творческих способностей человека. Она представляет собой осознание педагогом собственных творческих способностей и мотивов и выражается в творческой активности и направленности на научное творчество в профессиональной деятельности.

Основными компонентами ориентации на научно-педагогическое творчество являются: осознание собственных творческих способностей (когнитивно-оценочный компонент), осознание мотивов (эмоционально-мотивационный), творческая активность (поведенческий) и направленность на научное творчество в профессиональной деятельности (прогностический). Новое качество не может быть сведено к какому-либо одному компоненту и не возникает механически из суммы отдельных компонентов.

Рассматривая **процесс** как элемент научно-педагогического творчества с точки зрения системно-ориентационного подхода, следует выделить ценности, его регулирующие. Но сначала проанализируем его основные этапы. Большинство ученых (Б.С. Гершунский, В.В. Краевский, Н.Д. Никандров и др.) представляют такие этапы педагогического исследования.

На первом этапе происходит первоначальное наблюдение, описание, систематизация и классификация фактов.

На втором этапе на основе осмысления и объяснения фактов выявляются типичные, повторяющиеся при определенных условиях педагогические явления, раскрываются законы и закономерности, выдвигаются гипотезы и теории.

На третьем этапе эти теории интерпретируются на соответствующих педагогических объектах, что способствует преобразованию практики в требуемом направлении.

С учетом этого положения можно представить процесс научно-педагогического творчества следующим образом: возникновение проблемы – подготовка к решению (описание наблюдаемых явлений) – выдвижение гипотез (идей) – формулирование замысла – воплощение замысла – проверка и доработка. В большей степени творческие элементы преобладают над репродуктивными на двух этапах, а именно, при формулировании проблемы (или задачи) и при рождении идеи (замысла или гипотезы). Именно эти творческие моменты представляют наибольший интерес в контексте нашего исследования.

Как утверждают многие ученые, занимающиеся проблемами научного творчества (Дж. Бернал, П.В. Копнин, А.Пуанкаре и др.), самая трудная проблема заключается в формулировании проблем. В связи с этим в современной науке наибольшую ценность приобретает новизна и оригинальность. Новые вопросы и проблемы расширяют проблемное поле науки, способствуют постановке новых задач, обуславливающих направления научного познания.

Ценность гипотезы определяется, прежде всего, плодотворностью ее прогностической силы, открываемыми ею возможностями предвидения новых фактов и явлений. Современная наука стремится не просто к созданию новых теорий, описывающих и объясняющих явления, результаты исследования оцениваются и с точки зрения эффективности их использования в различных сферах общественного производства.

Определяя **результат** научно-педагогического творчества как ценность, следует определить его значимость для педагога и для общества в целом. Нам близка позиция Н.В. Бордовской [4], которая говорит о масштабах результативности педагогического исследования. Это может быть: вклад в развитие педагогической науки и практики; расширение, углубление и обогащение научно-педагогической информации; развитие творческого потенциала педагога-исследователя и достижение успеха в научном творчестве.

Различает автор результаты педагогического исследования и по степени новизны. Выделяется 2 группы. Первая группа – уточнение, дополнение, расширение, углубление, преобразование, обновление и т.д. Вторая группа – развитие, открытие, новая формулировка, разработка и т.д.

Продукты (результаты) научно-педагогического творчества весьма разнообразны как по содержанию, так и по форме. Это связано, в первую очередь, с видом научного творчества: исследование это, или проектирование. И, конечно, содержание зависит от интересов, личностных качеств и ценностных ориентаций педагога (на успех, целесообразность, сотрудничество, справедливость и т.д.).

Ценность полученного знания (теории, закона, метода и т.д.) определяется их достоверностью, логической последовательностью выводов из принятых принципов.

Библиографический список

1. Лэйси, Х. Свободна ли наука от ценностей? Ценности и научное понимание. – М.: Логос, 2001.
2. Выжлецов, Г.П. Аксиология культуры. – СПб.: Изд-во СПб. университета, 1996.
3. Гуманистические ценности образования и воспитания (90-е годы XX в. Россия): Педагогическое исследование. Научная школа З.И. Васильевой / З.И. Васильева. – СПб.: Химиздат, 2003.
4. Бордовская, Н.В. Диалектика педагогического исследования. Логико-методологические проблемы. – СПб.: РХГИ, 2001.
5. Берков, В.Ф. Философия и методология науки. – М.: Новое знание, 2004.

Статья поступила в редакцию 30.11.09

УДК 373.1.02.:372.8

Н.Б. Попова, канд. пед. наук, преподаватель ГОУ ВПО ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

КЛАССИФИКАЦИЯ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В работе представлен анализ классификации наглядных средств обучения; рассматривается задача наиболее полного использования дидактических возможностей средств наглядности в развивающем обучении; особое внимание уделено знаково-символическим средствам наглядности; выделены различные типы знаково-символических средств наглядности и предложена их классификация по разным основаниям.

Ключевые слова: развивающее обучение, средства наглядности, классификация средств наглядности, содержательно-знаковые средства наглядности.

Анализируя научно-педагогическое творчество как систему ценностей, можно выделить наиболее существенные связи между отдельными элементами. Связь мы понимаем как отношение зависимости, обусловленности, опосредования явлений друг другом.

Когда речь идет о процессах, то присущие им связи и отношения выступают в форме закономерностей, которые определяют их развитие. С этой точки зрения научно-педагогическое творчество может быть представлено как процесс, развивающийся в соответствии с определенными закономерностями, обусловленными связями между:

- ценностными ориентациями личности и ценностями, регулирующими процесс творчества;
- ценностями, регулирующими процесс творчества и ценностью результатов творчества;
- ценностными ориентациями личности и ценностью результатов творчества.

Связь между ценностными ориентациями личности и процессом научно-педагогического творчества может быть описана, если опираться на понятие деятельности.

Процесс научно-педагогического творчества начинается с постановки проблемы. На выбор проблем и постановку целей исследования серьезное влияние оказывают ценностные ориентации личности. Система ценностей играет роль «своеобразного фильтра», благодаря которому в распоряжении исследователя оказываются именно те средства, которые являются его опорой в творческой деятельности – справедливо считает В.Ф. Берков [5].

Связь между процессом и результатом научно-педагогического творчества обнаруживается, если рассматривать в них соотношение творческих и репродуктивных элементов. Преобладание творческих элементов над репродуктивными при формулировании проблемы (или задачи) и при рождении идеи (замысла или гипотезы) обеспечивает более высокую степень новизны полученных результатов.

Существует связь и между личностью и результатом творчества. Результат научно-педагогического творчества, выраженный в идее, теории, выявленной закономерности и т.д., отражает в себе черты личностных качеств, ценностных ориентаций педагога, стиля мышления, заключающегося в особенности видения проблемного поля педагогики, а также особенности понимания содержания и способов решения исследовательских задач.

Все вышесказанное позволяет сделать **вывод** о том, что научно-педагогическое творчество представляет собой систему ценностей, связанных с совершенствованием педагогической деятельности, и участвующую тем самым в нормативно-регулирующем воздействии на педагогическую деятельность.

Использование наглядности является составным элементом учебного процесса. Как и весь процесс обучения и воспитания, - это дело творческое, по поводу которого невозможно дать рецепты, годные на все времена и при любых условиях. В педагогической деятельности нет одинаковых условий, как и нет одинаковых слушателей, поэтому использование имеющегося опыта не может быть простым копированием. Разумеется, нужно пользоваться опытом других, но нельзя переносить готовый опыт без учета своеобразия обстановки, людей, задач и без учета используемой педагогической системы обучения, которая всегда имеет свои цели, задачи и методы обучения. Поэтому очень важно, чтобы каждый преподаватель глубоко продумал приемы применения средств наглядности, а не слепо копировал пусть даже самые эффективные действия других.

Задача состоит в том, чтобы в полной мере использовать все дидактические возможности средств наглядности как богатейшего резерва в деле улучшения преподавания физики и для овладения рациональной методикой их применения.

Средства обучения физике

Все многообразие средств обучения физике представил С.Е. Каменецкий [1, с. 154], где наглядные средства представлены самостоятельным блоком. Его значимость, как известно, осознавалась всегда, но лишь практика показала, что традиционно эти средства обучения использовались в основном лишь для иллюстрации того или иного объекта или явления. С возникновением различных педагогических систем дидактики и методисты начали изучать и другие возможности наглядных средств, позволяющие формировать и развивать помимо наглядно-образного и абстрактно-логическое мышление. Последнее представляет особое значение при использовании развивающего обучения, т.к. в нем теоретическое мышление положено в основу обучения.

В настоящее время существуют многочисленные типы наглядных средств обучения и средств их предъявления. Поэтому имеет смысл классификации этих средств.

Д.Е. Денисов и В.М. Казанский считают, что классификация средств наглядности и их предъявления может включать в себя пять групп:

1 группа. Средства предъявления информации: аудиторная доска, мел; плакаты; проекционные устройства с соответствующими носителями информации; диапроекторы, эпипроекторы, кодоскопы, кинопроекторы; телевизионная техника; средства звукозаписи; раздаточный графический материал; учебники и учебные пособия (отпечатанные типографским способом в виде микрофильмов).

2 группа. Средства контроля знаний: специальные контрольные машины; классы с обратной связью; средства безмашинного контроля.

3 группа. Обучающие машины и тренажеры.

4 группа. Лекционные демонстрации и натуральный показ объектов.

5 группа. Средства, используемые в учебном процессе как вспомогательные: вычислительная техника; статистические накопители; справочные устройства и т.п. [2, с. 6].

В.А. Кобзарев все учебные средства наглядности подразделяет на два вида: традиционные и новые. К традиционным средствам он относит: учебники, печатные учебные пособия; раздаточный материал; натуральные образцы материалов, изделий, плакаты, схемы, макеты и т.п. новыми средствами считаются: диапозитивы, диафильмы, учебные кинодокументы; магнитные пленки, машины с обучающей программой, тренажеры, и т.п.

А.М. Розенштейн представляет взаимосвязь имеющихся учебных средств наглядности в соответствии с целями, содержанием учебного материала на основе методов дидактики. В данной классификации важным аспектом, с позиции наших исследований, является то, что в основании классификации автор положил цели, содержание учебного материала и методы дидактики. В определенном смысле в таком подходе проявляется осознание необходимости классификации наглядных средств в зависимости от выбора педагогической системы обучения, что составляет основу наших взглядов на данную проблему.

И.Л. Дрижун [3, с. 48] различает три вида наглядности по характеру отражения действительности:

- натуральную (натуральные объекты, вещества, коллекции и т.п.);
- изобразительную (фотографии, рисунки, Д/П, Д/Ф и пр.);
- символическую (схемы, графики, диаграммы, формулы веществ, электронные формулы атомов, схемы построения и пр.).

Иногда иллюстративный материал, подразделяется на четыре формы наглядности:

- натуральная – изучаемый объект или его модель;
- изобразительная – плоскостное изображение изучаемого объекта, его точная копия, рисунок, фотография;
- схематическая – изображение основных параметров символами (математические или химические формулы, графики, диаграммы) [4, с. 52].

Мы в учебном процессе рассматриваем два основных вида наглядных средств (Схема 1):

1. Конкретные предметы.
2. Содержательно-знаковые средства.

Конкретные предметы

К ним мы относим модели технических устройств и геометрических фигур (типы кристаллической структуры вещества), макеты, естественные объекты и явления, встречающиеся в реальной действительности и на производстве.

Применение конкретных предметов в процессе обучения дает возможность непосредственно изучать объекты и явления на эмпирическом уровне или просто иллюстрировать их в качестве примера. Основными характеристиками эмпирических знаний при этом являются следующие:

1. Знания вырабатываются посредством таких приемов и средств, как сравнение, измерение, наблюдение, эксперимент, анализ, индукция, а их важнейшим элементом является *факт*, который всегда является элементом некоторой логической структуры. Собрание эмпирических фактов, как бы обширно оно ни было, без «деятельности ума» не может привести к установлению каких-либо законов и уравнений.

2. Формально выделение общих свойств не позволяет вскрывать связи между предметами.

3. Знания отражают лишь внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления.

4. Формально общее свойство выделяется как рядоположенное с единичными и особенными свойствами предметов.

5. Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов.

6. Необходимым средством фиксации эмпирических знаний является не «чистый язык наблюдений», а некоторая система понятий, опирающаяся на теоретические представления.

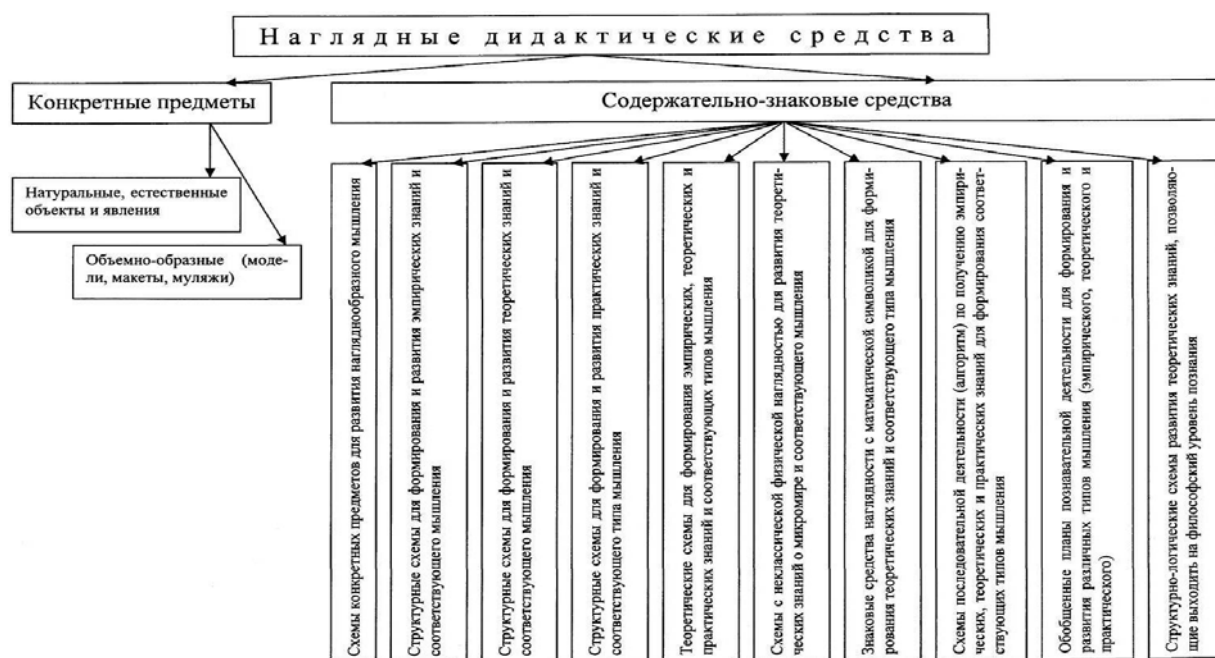


Схема 1

Содержательная классификация средств наглядности, отражающая тип формируемого у студентов мышления

Исследуя дидактические возможности такого вида учебных средств наглядности, мы намерены не просто говорить об их ограниченности, но и об их достоинствах. При этом считаем, что в учебном процессе необходимо формировать и развивать не только теоретические, но и эмпирические знания. Следовательно, при разработке учебных средств наглядности необходимо учитывать их дидактические возможности не только для развития эмпирических или теоретических знаний, но и для сопоставления связей между ними, выделения специфики этих знаний и их достоинств друг перед другом.

Содержательно-знаковые средства наглядности

Содержательно-знаковые средства в процессе обучения не просто заменяют конкретные предметы, но и при определенной структуре, могут раскрывать внутренние связи, а значит сущность объектов, явлений, процессов. Поэтому по характеру своего предназначения знаково-символические средства мы разделяем на несколько видов:

1. Содержательно-знаковые средства, в которых представлены *схемы конкретных предметов*. Такие средства имеют лишь иллюстрирующий характер и формируют эмпирические знания. Их мы называем схематизирующими средствами наглядности.

2. Содержательно-знаковые средства, в которых представлена структура эмпирического исследования. Подобные наглядные средства позволяют включать студентов в самостоятельную познавательную деятельность на эмпирическом уровне, в которой проявляют себя такие приемы и средства научного познания, как сравнение, измерение, наблюдение, эксперимент, анализ, индукция с установлением каких-либо законов и уравнений. Работа с такими наглядными учебными средствами позволяет выявлять специфику эмпирических знаний и специфику соответствующего мышления, реализуемого в ходе эмпирических исследований.

3. Содержательно-знаковые средства наглядности, в которых представлена структура теоретического исследования. Такие наглядности позволяют включать студентов в самостоятельную познавательную деятельность на теоретическом уровне, который характеризуется преобладанием рационального момента – понятий, теорий, законов и других форм мышления и мыслительных операций. Основными характеристиками теоретических знаний являются следующие аспекты:

1). Теоретические знания возникают путем анализа роли универсальных внутренних связей и закономерностей, постигаемых с помощью систем абстракций, таких как: понятия, умозаключения, законы, категории, принципы, модели и др.

2). Анализ и синтез позволяет давать целостное представление об изучаемых явлениях, которое выступает как содержательное обобщение, раскрывающее сущность явления.

3). Теоретические знания отражают внутренние отношения и связи предметов и тем самым выходят за пределы чувственных представлений.

4). Теоретические знания фиксируют связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с особенным и единичным.

5). Конкретизация теоретических знаний состоит в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания.

6). Теоретические знания выражаются, прежде всего, в способах, методах и приемах познавательной деятельности, а затем уже в различных символах-знаковых системах.

4. Содержательно-знаковые средства наглядности, в которых представлена структура практических знаний, посредством которых студенты включаются в деятельность по восхождению от теоретических знаний к практическим. Использование таких наглядностей позволяет демонстрировать каким образом познание как бы вновь «опускается» к конкретному, но на качественно новой основе. Появляется возможность производить сравнение всех уровней познания (эмпирического, теоретического и практического). Студенты, благодаря таким средствам обучения, приходят к пониманию, что результирующий мысленно-конкретный образ качественно отличается от чувственно-конкретного образа тем, что он уже предстает как наполненный изученным содержанием и познанный сущностью. Таким учебным средством наглядности, например, может быть наглядность, демонстрирующая структуру познавательной деятельности, позволяющей получать уравнение Ван-дер-Ваальса, т.е. уравнение для реальных газов.

5. Содержательно-знаковые средства, в которых пространственно-графически в условно-символической форме отражена структура исследуемого объекта, изучаемых свойств. Такие средства наглядности позволяют раскрывать сущность отражаемого явления.

В качестве примеров подобной наглядности могут выступать различного рода схемы процессов, явлений, различных графики, используемые при изучении молекулярной физики. Этот вид средств наглядности мы называем графическими средствами.

6. Содержательно-знаковые средства наглядности, которые выступают как обозначения содержания. При этом структура изучаемого объекта скрыта. Этот вид наглядности называется «*знаковые средства*». В качестве примеров таких средств можно привести научную математическую символику. Действительно, если, скажем, найдена адекватная физическим идеям математическая форма, то ее представление становится наглядным средством и содержательной опорой, посредством которой можно «автоматически» получать все следствия, которые вытекают из данных представлений о предмете обсуждения, положенных в основу математических уравнений.

7. Содержательно-знаковые средства наглядности, которые используют новые физические образы, противоречащие классической теории макромира. Такие средства наглядности новой физики в известном смысле так же модельны, как и представления физики классической. Но «модель классической физики, в сущности, не отличается от самого явления: она «работающая модель». Модель новой физики носит более «иллюстративный» характер. Она построена из «другого материала» [5, с. 34]. Примером могут служить наглядные средства, отражающие модель молекул, атомов и составляющих их элементарных частиц. Роль таких средств наглядности заключается не только в демонстрации необычной наглядности, но в раскрытии их причины. Дело в том, что физика дает конкретные знания микромира при макроскопическом подходе к нему, с помощью макроскопических приборов, потому что сам познающий субъект является макроскопическим существом, а понятия, которыми описываются явления и процессы в микромире, в основном не новы.

Такой вид наглядности мы называем *неклассической физической наглядностью*.

8. Содержательно-знаковые средства наглядности, которые представляют собой алгоритмы, т.е. предписания к выполнению отдельных операций и действий, касающихся узких и частных вопросов изучаемой темы. Эти средства обеспечивают такой порядок работы студента, который приводит к правильному результату. Подобные средства наглядности мы называем *алгоритмами научения*. Такие средства обучения являются чрезвычайно важными даже в условиях развития творческого мышления. В зависимости от стадии обучения возможен другой путь применения алгоритмов: студенты самостоятельно составляют подобные алгоритмы. Очевидно, что подобные средства наглядности могут использоваться для формирования различных типов мышления.

9. Содержательно-знаковые средства наглядности, которые представляют собой алгоритмические предписания, обеспечивающие обобщение и необходимую систематизацию знаний студентов. Они получили название планов обобщенного характера. Отличительной особенностью таких средств обучения является то, что в них в логической последовательности представляются только главные и существенные этапы познавательной деятельности студентов.

10. Содержательно-знаковые средства наглядности, которые представляют собой структурно-логические схемы, учитывающие не только требования логики, но и диалектики. Наибольшая трудность таких СЛС состоит в том, чтобы определить композицию идей, высказанных в рамках физики и философии, и найти им должную зрительную форму.

Рассматриваемые содержательно-знаковые средства на-

глядности составляют содержание наших исследований. При этом мы предлагаем проводить классификацию средств наглядности по их происхождению (Схема 2), по дидактическим особенностям (Схема 3) и содержанию (Схема 1).

Схема 2

Классификация средств наглядности по их происхождению



Схема 3

Классификация средств наглядности по дидактическим особенностям их использования



Естественно, что следует учитывать перспективу внедрения систем мультимедиа, которые могут постепенно вытеснять традиционные наглядные пособия. Но использование систем мультимедиа предполагает принципиально новый уровень организации учебного процесса по физике в учебной среде, обеспечивающей применение широкого спектра средств новых информационных технологий. Поэтому идти к достижению этого уровня следует постепенно, сохраняя и традиционные средства подачи учебной информации, особенно такой категории средств, совершенствуя которые не просто «подают» информацию, а включают студентов в активную познавательную деятельность по самостоятельному добыванию знаний.

Библиографический список

1. Теория и методика обучения физике в школе: Общие вопросы: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С.Е. Каменецкий, Н.С. Пурышева, Н.Е. Важеевская [и др.]; под ред. С.Е. Каменецкого, Н.С. Пурышевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
2. Денисов, А.Е. Дидактические принципы применения средств обучения / А.Е. Денисов, В.М. Казанский. – Киев, «Вища школа», 1982.
3. Дрижун, И.Л. Технические средства обучения химии. – М.: Высш. школа, 1989.
4. Молибог, А.Г. Использование ТСО в учебном процессе // Материалы Всесоюзного семинара-совещания зав. кафедрами технологии и комплексной механизации разработки торфяных месторождений. – БПИ. – Минск, 1980.
5. Марков, А.А. О природе материи. – М.: Наука, 1976.

Статья поступила в редакцию 05.12.10

УДК 37.013.83

*О.В. Ройтблат, докторант ИПО РАО, г. Санкт-Петербург, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru***ФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СРЕДСТВАМИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматривается вопрос взаимосвязи формального и неформального образования применительно к системе повышения квалификации. Показаны формы, методы и технологии неформального образования взрослых, позволяющие его применять в системе повышения квалификации.

Ключевые слова: система повышения квалификации, формы, методы и технологии неформального образования взрослых

Общество XXI века, века информатизации и большой социальной динамики, требует адекватного уровня образования. Этим обусловлено усиленное внимание всех ведущих стран мира к своим образовательным системам, их модернизации с целью достижения большей эффективности. На смену традиционной базовой модели образования пришла установка на непрерывное образование в течение жизни. Будущее российского общества во многом зависит от решения этой проблемы. Западные специалисты в области образования несколько десятилетий назад пришли к выводу о необходимости изменения, существовавшей в то время парадигмы образовательной политики. Это привело к тому, что предпочтение было отдано развитию сферы образования для взрослых, а не совершенствованию средней и высшей школы. Н.Д. Никандров писал: «Они осознали простую вещь: нужно менять граничные условия системы образования, их надо существенно расширить. В новых граничных условиях, естественно, начнут действовать новые принципы. Именно в их контексте и надо взглянуть на элементы традиционной системы образования и попытаться их и всю систему в целом оптимизировать».

В настоящее время стала общепризнанной необходимость непрерывного образования, а в Европейском Союзе оно рассматривается как один из главных элементов социальной модели. Основными постулатами непрерывного образования, сформулированными Международной комиссией ЮНЕСКО по образованию для XXI века и выражающими суть этого процесса, стали: научиться познавать; научиться делать; научиться жить вместе; научиться жить. Произошла институционализация различных, в том числе и не существовавших ранее видов образования. ЮНЕСКО ввела специальную терминологию, отражающую различные степени организованности образовательных услуг: формальное, неформальное и информальное образование. Проблема неформального образования, особенно остро актуализировалась в последние десятилетия, в связи с громадными преобразованиями в мире, в том числе и в России.

Различные аспекты проблемы неформального образования рассматривали Н.Н. Букина, С.Г. Вершловский, И.А. Колесникова, М.Н. Митина, Н.Д. Никандров, Е.И. Огарев, В.И. Онушкин, Г.С. Сухобская, Jarvis P., Merriam Sh., Caffarella R., Coombs P., Ahmed M и др. Неформальное и информальное образование два термина были введены в педагогический обиход в 60-70-е годы XX века во время широких международных дискуссий по образовательным проблемам. Они акцентировали внимание педагогической общественности на важность образования и подготовки, получаемой вне стен официально признанных и предназначенных для этого специальных учебных заведений. Введение обоих терминов было связано, прежде всего, с рассмотрением образовательных ситуаций в развивающихся странах. Сейчас они чаще всего используются при анализе образования в так называемых странах «Третьего мира» (Jarvis P.) Jarvis P. Странники формального образования утверждали, что главное внимание школы должно быть направлено на развитие способностей учащихся, их мышления, воображения, памяти, воли, а не на получение большого объема знаний. По их мнению, ценно не знание основ науки, а то развивающее влияние, которое оказывает изучение науки (или её фрагментов) на совершенствование умственных способностей учащихся.

В 18 в. философской основой теории формального образования стало учение И. Канта. Концепцию формального образования поддерживал И. Г. Песталоцци. Разрабатывая систему научного обучения, он считал первоочередной задачей развитие мыслительных, способностей, выработку частных и общих приёмов умственной работы, главными средствами - слово, форму, число. Идея формального образования развивалась в трудах А. Дистервега, который высшей целью обучения называл интенсивно-формальную, а не экстенсивно-материальную: по его словам, сила образования не в количестве знаний, а в умении владеть ими. В конце 19 - начало 20 вв. теорию формального образования пытались совсем отвергнуть на основании утверждения, того, что результаты обучения в одной области не переносятся на др. области (Э. Торндайк).

В отечественной дидактике теория формального образования в трактовке Песталоцци распространялась Е. О. Гугелем, П. С. Гурьевым и А. Г. Ободовским (1-я пол. 19 в.). Противостояние формального и материального образования выразилось в борьбе сторонников классического и реального образования в период реформ 60-х гг. 19 в. Работами К. Д. Ушинского утвердилась формула единства материального и формального образования. Теоретическое обоснование отношений между материальным и формальным в образовании дал в "Дидактических очерках" П. Ф. Каптерев, требуя их гармонического сочетания.

В современной педагогике сторонники материального или формального образования немногочисленны: преобладает концепция двусторонней зависимости материальной и формальной сторон образования. Поскольку знание фактов (предметов, явлений, событий, процессов) влияет на формирование мышления, постольку и развитие мышления обуславливает возможность овладения учеником фактическим материалом отмечает П. А. Лебедев. На современном этапе формальное образование рассматривается и по-другому как система специально организованного обучения в учреждениях.

В социологии принято проводить различие между формальным и неформальным образованием: Термин "формальное образование" подразумевает, во-первых, существование в обществе специальных учреждений и организаций (школы, училища, техникумы, вузы, институты повышения квалификации и др.), осуществляющих процесс обучения. Во-вторых, господствующая в современном индустриальном обществе система образования подчиняется определенному официально предписанному образцу, как бы "задающему" объем получаемых знаний, научение определенным навыкам и действиям, которые должны соответствовать: а) нормативному канону личности (гражданина), принятому в данном обществе и б) нормативным требованиям исполнения распространенных в данном обществе социальных ролей. Функционирование системы формального образования определяется господствующими в обществе культурными стандартами, идеалами, политическими установками, которые находят свое воплощение в проводимой государством политике в области образования. Структура формального образования в повышении квалификации в России представлена достаточно основательно, в настоящее время, когда говорят о ее совершенствовании речь идет об определенных инновационных изменениях в силу изменяющегося социокультурного пространства.

Проблема повышения квалификации в свете освоения новаций в современных условиях обозначена на всех уровнях

и остается актуальной сегодня. На 45-ой Конференции министров, состоявшейся в Женеве в 1996 г., было подчеркнуто, что в школе должно быть две категории учеников: преподаватели – ученики и ученики – учащиеся. Это необходимо, чтобы преодолевать традиционный консерватизм школы, на который жалуются во многих странах, отмечает Данило Ж. Маркович. На конференции отмечалось, что медленный ход изменений, прежде всего, является следствием того, что учителя отделены от теоретических инноваций, поскольку нет пока хорошо построенной системы повышения квалификации и доквалификации преподавателей, отдельных организационных структур управления, ориентирующих на освоение новаций. Здесь подчеркивалась необходимость создания таких систем образования и повышения квалификации учителей, которые будут максимально поощрять, и поддерживать их творческие возможности, интересы к инновационным процессам. Неформальная система образования содержит множество возможностей для осуществления задач повышения квалификации педагогических работников через самые различные формы традиционного и нетрадиционного характера, позволяющих активизировать, интенсифицировать процесс повышения квалификации.

Ф. Майор указывал: «...быстрота общественных перемен свидетельствует, что наше образование с каждым днем все больше готовит новые поколения к вступлению в мир, который не является нашим, а следовало бы это делать и для вызова и риска, которые нам не будут неизвестными... Все это подчеркивает необходимость быть упорными в стремлении основательно пересмотреть наши цели и методы в образовании и поднять педагогические дискуссии на уровень ответственности за усиление автономии, различия в мышлении, творчества молодых в образовательном процессе». Общество XXI века, века информатизации и большой социальной динамики, требует адекватного уровня образования. Этим обусловлено усиленное внимание всех ведущих стран мира к своим образовательным системам, их модернизации с целью достижения большей эффективности. На смену традиционной базовой модели образования пришла установка на непрерывное образование в течение жизни. Будущее российского общества во многом зависит от решения этой проблемы. Это привело к тому, что предпочтение было отдано развитию сферы образования для взрослых, а не совершенствованию средней и высшей школы.

Образование является категорией социального, философского, методологического характера. Оно связано с развитием общественного интеллекта, которому философы, социологи, экономисты придают большое значение. Ученые утверждают, что образование является главным социогенетическим механизмом. Н.Д. Кондратьев отмечает: «Усиление социогенетической функции образования как главного механизма воспроизводства общественного интеллекта... сопровождается становлением новой образовательно-педагогической формации образовательного общества». Основой развития образования является его непрерывный характер, что в общем-то стала общепризнанной необходимостью в настоящее время. Непрерывное образование рассматривается как норма в Европейском Союзе и как один из главных элементов социальной модели, реализация этой идеи не исключает расширение сети неформального образования.

Неформальное образование характеризуется систематизированностью обучения и целенаправленной деятельностью обучающихся, направленностью на удовлетворение образовательных потребностей граждан, отдельных социальных, профессиональных групп, общества, его результатом является приращение образовательного потенциала. В отличие от формального, неформальное образование осуществляется не учебными заведениями, а различными другими организациями и учреждениями, а также не всегда – профессиональными педагогами (преподавателями). Оно менее структурировано и не обязательно завершается получением общепризнанного документа об образовании. В настоящее время, когда в России происходит становление гражданского общества, раз-

витие так называемого третьего сектора, основными социальными субъектами которого являются общественные некоммерческие организации (НКО), именно они больше всего занимаются неформальным образованием взрослых. Разработкой и осуществлением учебных программ в различных образовательных проектах этих организаций занимаются, как правило, либо их менеджеры и сотрудники, либо специалисты (не педагоги) соответствующих сфер общественной практики, среди которых представлены и работники образовательных учреждений.

Анализ литературы показал, что на сегодняшний день отсутствуют масштабные научные исследования, направленные на разработку научных основ обучения взрослых в условиях неформального образования. В последние годы появились работы отечественных авторов, в которых рассматриваются теоретические основы андрагогики и технологии обучения взрослых. Авторы принесли в отечественное педагогическое знание и образовательную практику сложившиеся в международном академическом и профессиональном сообществе представления об обучении взрослых и являются первыми попытками их адаптации к реалиям российского образовательного пространства. В работах авторов не рассматривается становление педагогического профессионализма взрослых в условиях неформального образования. В связи с этим назрела проблема научного осмысления педагогического феномена становления педагогического профессионализма взрослых, разработки концепции (теоретико-методологического обоснования) этого процесса в условиях неформального образования, опытно-экспериментальной проверки ее основных положений.

Проблема неформального образования в системе повышения квалификации актуализируется в последнее время в связи с вариативностью, накопительной системой, развитием вопросов индивидуальных образовательных траекторий для слушателей системы повышения.

В научной литературе в тесной связи идет использование терминов, отражающих специфику неформального образования (образование третьего возраста, образование взрослых за стенами, общинное образование, продолженное образование, образование в течение жизни и др.). В России, эти типы образования только начинают развиваться, поэтому мы обращаем внимание на сравнение двух форм образования формального и неформального, в контексте повышения квалификации.

На процесс развития неформального образования по утверждению западных ученых сказалось создание Открытого Университета в Великобритании и его многочисленных филиалов во многих странах мира. Число групп, взрослых учащихся в общинах, объединенных определенными общими познавательными целями и интересами, возросло. Учащиеся, проживающие в одной общине, могут собираться вместе для обсуждения своих академических успехов на университетских программах.

Специфическое явление неформального образования последних десятилетий, рассматриваемое многими западными аналитиками в контексте общинного образования, представляет собой и Университет Третьего возраста («The University of the Third Age - USA»). Это образовательное движение было основано во Франции, в Тулузе в 1973 г. С тех пор получило значительное распространение, практически во всех западных странах. Данное движение не является университетом в традиционном понимании этого слова, хотя во многих странах, в частности в США и Франции, оно ближе всего ассоциируется с университетской системой. Университет Третьего возраста представляет собой организацию для людей пенсионного возраста, объединяющую их в образовательные группы по интересам и дающую возможность, с одной стороны, поделиться своим опытом, знаниями и умениями, а с другой – поучиться у остальных участников и пополнить свое образование, разве это не неформальное образование.

Особенностью неформального образования следует называть использование методов обучения вне рабочего места, которые используются в курсах систематического обучения с

отрывом от работы или без отрыва в вечернее время или время свободное от работы. Это лекции, беседы, дискуссии, модерационные семинары, обучение путем открытия, анализ конкретных ситуаций, ролевые игры, моделирование, групповые задания, командная деятельность по разработке проектов, построение команды, дистанционное обучение, корпоративное обучение, обучение на открытом воздухе и взаимообучающие (диалоговые) семинары и др. Они также могут включать в себя программы личного развития, программы удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей. Так как система неформального образования содержит множество «педагогических свобод», время проведения занятия, формы, система взаимодействия субъектов, а также возрастные особенности субъектов ориентируют на больший акцент в применении методов обсуждения и меньше информационных методов (лекций и т.д.).

Обучение вне рабочего места могут проводить сотрудники отдела обучения, внешние учреждения общего и профессионального образования или частные лица - консультанты по обучению (модераторы) или приглашенные лекторы. Организации все чаще обращаются к внешним организациям и отдельным лицам, вместо того, что бы содержать штат собственных преподавателей, в этом аспекте и актуализируется роль неформальной системы обучения. При организации процесса повышения квалификации в системе неформального образования могут приглашаться в качестве обучающихся - линейные менеджеры.

Линейных менеджеров можно также включать в этот процесс как можно больше, чтобы привнести в классные комнаты реальность, облегчить применение полученных знаний на работе (это всегда сложная проблема) и подчеркнуть их ответственность за обучение. Каждого, кто проводит обучение вне рабочего места, нужно тщательно отбирать, инструктировать и контролировать, чтобы гарантировать, что они вносят нужный вклад. Прирожденные педагоги встречаются достаточно редко, и даже профессионалам необходимы все рекомендации.

Неформальное образование – не заорганизованная система, направленная на реализацию образовательных потребностей субъектов различного уровня, В России, теоретические предпосылки неформального образования, только начинают разрабатываться. Естественно изучение возможностей неформального образования в аспекте становления повышения квалификации педагогов в педагогической литературе практически нет. Изучение составляющих неформального образования, ее особенностей и отличий от формального образования убедило нас в возможности использования этой системы для становления процесса повышения квалификации субъектов в современных условиях.

В ходе проводимого исследования нами сконструировано понимание неформального образования как: различные, гибкие по организации и формам образовательные системы, ориентированные на конкретные потребности и интересы обучаемых обладающие признаками организованности, систематичности, дополнительности, получаемых знаний по отношению к уже имеющемуся образованию человека, представляющие составную часть образовательного комплекса; (программы и курсы, тренинги, обсуждения и т.д.) по завершении, которых не возникает каких-либо правовых последствий, основным признаком является отсутствие единых, в той или иной мере стандартизированных требований к организации и результатам учебной деятельности.

В последнее время осуществляется поиск различных форм, технологий организации неформального образования взрослых. В Тюменском регионе широко используются для этих целей различного рода педагогические фестивали (фес-

тиваль педагогических идей, уроки на Тюменской земле, педагогический марафон), краткосрочные тематические семинары («Современные стили управления», «Современная система оценки качества субъектов образования», в том числе модерационные семинары; «Педагогические новации прошлого, настоящего, будущего» «Корпоративная культура педагога – миф или реальность» и др.), различные нетрадиционные педагогические технологии – технология коучинг, технологии модерации легко реализуемые в системе неформального образования. Такие формы организации неформального образования имеют множество преимуществ по сравнению с традиционной методикой организации повышения квалификации.

Во-первых, они информативно емкие, инновационные по своему содержанию, позволяют ознакомиться с новациями непосредственно в профессионально-практической среде.

Во-вторых, позволяют увидеть возможность внедрения новаций непосредственно в практику, что убеждает слушателя повышения квалификации в реальности осуществления такой новации в образовательный процесс.

В-третьих, слушатель получает возможность задать интересующие его вопросы непосредственно автору педагогической идеи – участнику педагогического фестиваля и услышать авторскую позицию, а не интерпретированную лектором.

В-четвертых, знакомясь с инновационными идеями в форме педагогического фестиваля, слушатель имеет возможность «примерить» эту педагогическую новацию, непосредственно, к той образовательной среде, в которой он сам работает.

В-пятых, он имеет возможность услышать мнение коллег по демонстрируемой педагогической идее и сравнить с собственной.

Переход на накопительную систему в повышении квалификации еще больше усиливают возможности формального образования в аспекте использования неформального образования его методов, форм и технологий обучения взрослых, положительно влияя на эффективность и результативность обучения взрослых. В этом ключе повышение квалификации перестает быть «заорганизованным», усиливается творческая составляющая этого процесса. Развитие неформального образования в системе повышения квалификации заслуживает всестороннего развития и изучения на современном этапе, опыт Тюменского региона подтверждает значимость неформального образования. Исследование вопросов неформального образования в различных регионах позволяет констатировать, что системы неформального образования на данный момент в России нет, в большей степени она складывается из различных курсов, которые посещают представители разных профессий и возраста, имеющие одну цель. Среди таких курсов, можно назвать: «информационная грамотность», «обучение разговорному иностранному языку», «налогообложение», психологические тренинги и др. они многочисленны во всех регионах. В последнее время направления курсов, через которые проходят различные категории взрослых – возросло, что подтверждает актуальность проблемы неформального образования взрослых. Целенаправленное изучение курсов, составляющих элемент системы неформального образования, затруднено, так как одни курсы открываются, другие закрываются, происходит постоянная смена, но изучение методов, форм организации неформального обучения, корпоративного обучения позволяет по иному посмотреть на организацию формального обучения взрослых в системе повышения квалификации. Поэтому проблему неформального образования в сочетании с формальным или неформальным следует отнести к перспективному направлению.

Библиографический список

1. Огарев, Е.И. Образование взрослых: основные понятия и термины (Тезаурус). - СПб., 2005.
2. Рабочая книга андрагога / под ред. С. Г. Вершловского. - СПб., 1998.
3. Букнина, Н. Н. Становление системы неформального образования взрослых // Человек и образование. Академич. вестник ИОВ РАО. - 2006. - № 7.
4. Ойхман, Е. Г. Реинжиниринг бизнеса: реинжиниринг организаций и информационные технологии / Е.Г. Ойхман, Э.В. Попов. - М., 1997.

5. Суртаева, Н.Н. Образовательные ориентиры в контексте социокультурного развития России // Образование взрослых в современном развивающемся обществе. - СПб., 2003.

6. Тенденции формирующие систему образования / Trends shaping Education. Education. Center for Educational Research and Innovation (CERL).OECD, 2008.

Статья поступила в редакцию 30.12.09

УДК 378.14

С.В. Назаров, аспирант ОмГПУ, г. Омск, E-mail: geybel@rambler.ru

ИЗМЕНЕНИЯ В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Данная статья посвящена вопросам оценки качества образования: рассмотрено современное понимание качества образования в рамках стандартов третьего поколения, конкретизированы понятия «готовность к деятельности», «профессиональная компетентность» и «оценка»; прослежена динамика подходов к оценке профессиональной готовности выпускников педагогического вуза в результате смены парадигмы образования; освещены современные тенденции к оценке качества образования и сделан акцент на компетентностном подходе как основополагающим в современной системе образования.

Ключевые слова: качество образования, готовность к профессиональной деятельности, профессиональная компетентность, подходы к оценке, стандарты нового поколения, компетентностный подход, результаториентированный подход, бенчмаркинг.

Социально-экономические изменения в России вызвали необходимость модернизации образования, его реформирования. Анализ направлений модернизации образования в России показывает, что основным ожидаемым изменением является достижение нового качества образования.

Качество образования – социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества. Качество образования включает множество компонентов: качество исследования, управления, условий, процесса, результата, а также качество участников образовательного процесса (студентов, преподавателей, администрации и др.), и проявляется в их взаимодействии и соответствии.

Современное качество образования – это качество результата, проявляющееся в готовности выпускника вуза к самостоятельной жизнедеятельности, качество процесса, которое определяется изменениями в профессиональной деятельности, качестве системы, понимаемое как качественное управление образованием. Следовательно, современная образовательная ситуация требует поисков разрешения проблем готовности студентов к профессиональной деятельности (качества как результата образования), а в связи с этим – переосмысления целей, содержания и построения образовательного процесса в вузе (качества как процесса) и особой организации взаимодействия его участников (качества как системы).

В современных условиях развития отечественного образования чрезвычайно важно понять, как должна измениться профессионально-педагогическая деятельность, поскольку именно педагогические кадры являются основными субъектами изменений в образовании, способными решать современные задачи подготовки экономически активного населения страны.

Контроль качества образования осуществляется на основе разработанных государством стандартов, которые исполняют роль фундамента по разработке программ целенаправленной деятельности образовательных учреждений, что свидетельствует о высокой ответственности за ее результаты и следование тем или иным теоретическим установкам в определении целей и содержания образования.

Анализ литературы, нормативных документов, а также педагогической практики показывает, что в нашей стране долгое время существовали стандарты, построенные на знаниевой основе, что затрудняло определение готовности выпускников к будущей профессиональной деятельности. Это имело негативные социально-экономические последствия и отрицательно сказывалось на качестве образования, а также ограничивало возможности профессионального самоопределения и трудоустройства выпускников в сфере образования.

В западных странах при формировании стандартов профессионального образования лидирующую роль играет профессиональный стандарт, то есть требования, которые предъявляет к выпускнику отрасль, работодатель и конкретная об-

ласть трудовой деятельности. Именно стандарты профессионального образования используются для разработки содержания обучения и обеспечивают возможность будущего трудоустройства.

Таким образом, анализ недостатков действующих стандартов в России, а также опыта стран, демонстрирующих высокий уровень качества образования, привел к разработке стандартов нового поколения в России, основанных на компетентностном подходе, что заставляет переосмыслить проблемы готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности в новых условиях быстро меняющегося мира, исследовать критерии профессиональной готовности и условия ее формирования.

Проблема формирования достаточного уровня профессиональной готовности студентов в условиях вуза не нова, в психолого-педагогических исследованиях вопросу формирования профессиональной готовности и методике её формирования уделяется значительное внимание, но, анализируя требования к готовности выпускников в проекте стандартов третьего поколения, мы считаем возможным определить готовность выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности как интегративное качество личности, обеспечивающее ей развивающий переход из системы вузовской подготовки в систему профессиональной деятельности и имеющее уровневую структуру, состоящую из психолого-педагогической грамотности, профессионально-педагогической компетентности и педагогического творчества. Каждый уровень формируется на разных этапах подготовки студентов.

Профессионально-педагогическая компетентность, являясь интегральной характеристикой личности, определяющей ее способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, выступает ведущим показателем готовности студентов к профессиональной деятельности. По мере того, как повышается компетентность будущего специалиста, повышается и его готовность к осуществлению деятельности.

Профессиональная компетентность выпускника педагогического вуза формируется в случае владения им следующими компетенциями: когнитивной (фундаментальные, психолого-педагогические, специальные знания), функциональной (навыки и умения, необходимые для выполнения профессиональных функций), личностной (эмоциональный, волевой, мотивационно-ценностный, коммуникативный и рефлексивный компоненты). Данные компетенции являются «сквозными» в структуре универсальных (социально-личностных и общекультурных, общенаучных, инструментальных) и профессиональных компетенций, заявленных в проекте стандартов третьего поколения, то есть они, пронизывая весь процесс педагогической деятельности, являются средством интеграции других компетенций, обеспечивают целостность профессионально-педагогической компетентности и ориентированы на

конкретный результат, что может помочь при разработке критериев и показателей оценки профессионально-педагогической компетентности студентов, а значит и при определении их готовности к профессионально-педагогической деятельности.

Очень важным моментом является и то, что готовность выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности не ограничивается овладением ими определенных компетенций, а в условиях реализации современных ведущих принципов организации вузовской подготовки (принципа междисциплинарности, принципа модульности, принципа реализации кредитно-зачетной системы, принципа реализации гуманитарных технологий) выходит на педагогическое творчество, проявляющееся в трех видах: комбинационное (создание нового на основе комбинации известного), инновационное (внесение новых, ранее неизвестных элементов) и исследовательское.

Введение компетентностного подхода, как принципиально нового концептуально-методологического основания подготовки будущих специалистов, гармонично сочетающего в себе достижения предшествующих версий с современными запросами, существенно влияет на все компоненты процесса обучения и требует существенного пересмотра не только содержания образования и методов обучения, но и традиционных вузовских контрольно-оценочных систем. Согласно существующему законодательству, оценка готовности выпускников происходит в процессе аттестации, требующей репрезентативного отображения требований ФГОС в содержании аттестационных оценочных средств. Но теперь в ходе аттестации придется оценивать не привычные знания, умения и навыки, а уровень освоения достаточно большого набора общекультурных, профессиональных и других компетенций.

В этих условиях вузы и структуры, занимающиеся комплексной проверкой деятельности учебных заведений, не могут ограничиться существующими и ставшими уже привычными заданиями по отдельным предметам с выбором ответов, поскольку компетенции не являются некоторым набором предметных знаний, умений и навыков. Необходимы новые оценочные средства, построенные на основе современных достижений теории педагогических измерений и позволяющие измерять уровень сформированности многоплановых и многоструктурных характеристик готовности выпускников вузов, которые не должны сводиться к простой сумме предметных знаний и умений.

Для решения возникших проблем необходимо подробно проанализировать понятие «оценка» и ее структуру. Проблема оценки присутствует практически во всех областях науки. Но, несмотря на это, единого, исходного для всех определений понятия «оценки» нет. Каждая отрасль науки, где, так или иначе, затрагивается проблема оценки, рассматривает ее по-своему, не выходя за рамки своих отраслевых границ. Содержание понятия «оценка» производно от объективно существующего в жизнедеятельности человека явления оценивания. Оценивание – это форма познания, процесс освоения человеком окружающей действительности, то есть посредством мышления всякий индивид осуществляет сравнение познаваемого объекта с аналогичными явлениями или с желаемым, считающимся лучшим, идеальным образом данного явления.

Таким образом, оценка определяется как отношение к явлениям, объектам, установление их значимости, соответствия определенным нормам, образцам, эталонам, представлениям о должном или желательном. Оценка имеет сложную структуру и может выступать как процесс, как результат и как функция. Эти компоненты находятся в непосредственной взаимозависимости, и только их последовательное функционирование позволяет достичь целей и реализовать предназначение оценки. При этом, компонент оценки как процесса функционирует благодаря наличию методов, способов и технологий. Компонент оценки как результата вбирает в себя критерии и показатели, а компонент оценки как функция реализуется посредством различного рода функций оценки и

соответствующих ее форм и видов. Важную роль в структуре оценки играют ее субъекты и объекты, а также отношения между ними.

Содержательное наполнение структурных элементов оценки осуществляется с позиций определенных подходов. Подход в самой широкой трактовке определяется как совокупность приемов, способов в изучении чего-либо. В зависимости от выбора подхода в структуре оценки меняется содержание субъектно-объектного, функционально-целевого (оценка как функция), технологического (оценка как процесс), диагностико-результативного (оценка как результат) компонентов.

Смена образовательных стандартов в России позволяет нам наблюдать динамику подходов к оценке готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности (Табл.1):

Таблица 1

Динамика подходов к оценке готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности

подходы компоненты оценки	Знаниево-ориентированный подход	Деятельностный подход	Компетентностный подход
Субъектно-объектный компонент	Субъекты: администрация образовательного учреждения, профессорско-преподавательский состав. Объекты: ЗУНы студентов.	Субъекты: администрация образовательного учреждения, профессорско-преподавательский состав, эксперты, студенты. Объекты: умения студентов: диагностические, рефлексивные, организационно-педагогические и т.д.	Субъекты: аттестационные комиссии, работодатели, администрация образовательного учреждения, профессорско-преподавательский состав, эксперты, студенты. Объекты: компетенции студентов, способность к творчеству.
Функционально-целевой компонент (оценка как функция)	Цель - оценка уровня овладения специалистом системой знаний, умений и навыков. Функции: обучающая, воспитательная, дисциплинирующая, контролирующая, информационная, регулирующая и т.д.	Цель – оценка сформированных навыков и универсальных метапредметных умений специалиста, т.е. совокупности его способностей к самостоятельному усвоению новых знаний и умений. Функции: обучающая, развивающая, воспитательная, социальная, интегративная, мотивационная и т.д.	Цель – оценка подготовки специалиста, способного осуществлять все виды профессиональной и социальной деятельности на основе сформированных компетенций, а также способного к творческой деятельности. Функции: диагностическая, конструктивная, регулирующая, интегративная, ценностно-нормативная, гуманистическая и т.д.
Технологический компонент (оценка как процесс)	Фронтальный опрос, контрольная работа, самостоятельная работа, тест, зачет, стандартизованный экзамен и т.д.	Групповой опрос, решение учебных задач, проектирование, моделирование, тренинг, организационно-деятельностные игры и т.д.	Аутентичное оценивание: накопительная система оценивания (кредитная), балльно-рейтинговая система, портфолио, сундук регалий, психодиагностические методики, тесты и т.д.
Диагностико-результативный компонент (оценка как результат)	Результат обучения – приобретение ЗУНов.	Результат обучения – приобретение универсальных метапредметных умений.	Результат обучения – приобретение комплекса компетенций.

Таким образом, современная высшая школа характеризуется смещением акцентов со знаниево-ориентированного подхода к компетентностному подходу: теоретические по сути и энциклопедические по широте знания, которые долгое время были главной целью образовательного процесса, теперь становятся средством, обеспечивающим успешность человека в избранной им сфере деятельности, так как компетентностный подход ориентирует педагога не на накопление знаний в ходе учебного процесса, а на умение использовать знания, умение внедрять их в процессе своей деятельности. Компетентностный подход не исключает ни знаниево-ориентированный, ни деятельностный, он опирается на них, а точнее интегрируется с ними, также как и с личностно-ориентированным, и с системным, и с другими подходами, что и объясняет его стремительное становление: всего за несколько лет

пройден путь от деклараций в теоретических дидактических дискуссиях до центральных позиций в общегосударственном, федеральном образовательном стандарте, в то время, как в педагогической науке новые научные категории обретают стабильность столетиями или, в лучшем случае, десятилетиями.

Анализируя компетентностный подход, мы не можем не упомянуть, что в последние годы все большее внимание академических кругов, студентов и различных заинтересованных сторон привлекает освоение результаториентированного / результатцентрированного подхода как к проектированию образовательных программ, так и к их реализации. Глория Роджерс отмечает, что при этом подходе оценивание результатов обеспечивает прямые показатели того, что было сделано с точки зрения обучения и развития индивида на основе имеющегося потенциала возможностей [1].

Результаты обучения и компетенции трактуются следующим образом (Табл. 2):

Таблица 2

Результаты обучения и компетенции (Хулиа Гонсалес, преобладающая точка зрения)

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ	КОМПЕТЕНЦИИ
выступают средством выражения уровня компетенции;	представляют собой динамическую комбинацию знания, понимания, умений и навыков (включают в себя знание, умения, навыки, установки, мотивацию, ценности);
являются формулировкой того, что, как ожидается, студент будет знать, понимать и быть в состоянии продемонстрировать после завершения образования на соответствующем его уровне;	их развитие является целью образовательных программ;
могут относиться к отдельной курсовой единице или к периоду обучения; они определяют необходимые условия для приращения кредитов;	формируются в различных курсовых единицах и оцениваются на разных стадиях;
формулируются профессорско-преподавательским составом.	приобретаются студентами

На наш взгляд, результаториентированный подход действительно имеет много достоинств и преимуществ в образовательном процессе: ясность целей, гибкость в отношении многообразных способов обеспечения желаемого результата; возможность сравнения различных групп студентов, неодина-

ковые подходы, разные условия (в ситуации нарастающей и углубляющейся диверсификации); возможность переноса кредитов (зачетных единиц) между разными образовательными учреждениями, различающимися ведомствами и т.п. [1]. Но есть и слабые места, например: трудности концептуального и операционального порядка в определении конечных результатов; угроза фрагментарности, утраты чувства целого, холистической модели выпускника и самого образовательного процесса; боязнь потери полноценного эвристического эффекта, так как не все важные результаты можно предвосхитить заранее на этапе проектирования программ [1].

Мы согласны с исследователями, говорящими о важности результаториентированного подхода, но отдаем предпочтение компетентностному подходу в отношении оценки готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности, так как компетенции, заявленные в новых стандартах, включают в себя широкий спектр необходимых результатов, характеризуются многофункциональностью и трансверсальностью, основываются на принципах междисциплинарности и ориентированы не только на современность, но и на будущее. Результаториентированный подход, на наш взгляд интегрируется с компетентностным и может плодотворно использоваться для текущего оценивания студентов.

Анализ литературы позволяет нам выделить и другие, применяющиеся в последнее время подходы к оценке качества образования, как например, интегральный, холистический, мониторинговый и т.д. В последнее время все большее распространение получает бенчмаркинг. Бенчмаркинг – это подход к планированию, предполагающий непрерывный процесс оценки уровня продукции, услуг, методов, открывающий, изучающий, оценивающий все лучшее с целью дальнейшего использования этого в своей деятельности. Основной заслугой бенчмаркинга является то, что он при проведении оценки позволяет не просто формулировать вопросы, касающиеся конкретных примеров удачного внедрения нововведений, но и производить анализ того, почему эти примеры являются удачными. Несмотря на достоинство этого подхода, он также не может стать универсальным в силу своего главного недостатка – определенной степени децентрализации, которая приводит к использованию различающихся критериев оценки и сравнения, что крайне усложняет координацию между отдельными компонентами.

Таким образом, мы видим, что вопрос относительно оценки качества образования остается открытым. Появляются новые подходы, интегрируются старые и т. д., но на данном этапе, на наш взгляд, наиболее подходящим, отвечающим современным требованиям качества образования выступает компетентностный подход.

Библиографический список

1. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга – приложение 1) / под ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.
Статья поступила в редакцию 30.12.09

УДК 34.9

Г.Г. Ханцева, канд. пед. наук, доц. РИИ, г. Рубцовск, E-mail:ksuata@yandex.ru

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ОСУЖДЕННЫМ КАК УСЛОВИЕ ПРОЦЕССА ИХ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ

Ресоциализация – это социально ориентированный процесс оказания осужденным разноразмерной помощи юридического, психологического, медицинского, материального, организационного и иного характера с учетом условий ограничения свободы, позволяющей осужденному нести социальную ответственность и жить в обществе, не нарушая законов.

Ключевые слова: ресоциализация, ограничение свободы, нести социальную ответственность, жить в обществе, нарушать закон.

Психолого-педагогическая помощь осужденным как научный феномен взаимосвязана с развитием теории и практики их ресоциализации, восприятием осужденных к лишению

свободы как реальной составной части гражданского общества, а также общественным сознанием невозможности решения проблем борьбы с преступностью и профилактики ее ре-

цидива только карательно-репрессивными мерами, необходимости активного использования в исправительной деятельности психолого-педагогических и воспитательных средств.

В систему помощи могут входить ближайшие друзья индивида, значимые члены его группы, коллеги, организации и прочие инстанции, в которые можно обратиться за помощью в случае необходимости.

Использование психолого-педагогической помощи осужденным, следовательно, подразумевает тесное взаимодействие административных, социальных, правоохранительных, общественных и прочих организаций при оценке и определении способов решения имеющихся у них проблем. Поэтому психолого-педагогическая помощь в пенитенциарной практике представляет собой и междисциплинарную, и межведомственную деятельность в условиях мест лишения свободы и после освобождения из них [1].

Психолого-педагогическая помощь является необходимым условием ресоциализации осужденных, так как взаимосвязана с глубинными процессами нравственного оздоровления, социализации и социальной активности каждого из них.

Активность — это постоянное разрешение субъектом проблем своей жизнедеятельности. Применительно к осужденным активность отягощена негативными формами их социального опыта, что в условиях мест лишения свободы проявляет необходимость оказания им психолого-педагогической помощи со стороны коллектива и сотрудников исправительного учреждения, социального окружения и непосредственно социума [2]. Психолого-педагогическая помощь осужденных в исправительном учреждении ориентирована на приобретение ими социального опыта своей жизнедеятельности, восстановление социально-личностного статуса в здоровом социуме после исполнения наказания на основе социально-активного поведения и направлена на поддержание устойчивости к дезадаптивному поведению в критических ситуациях жизни с целью избежания рецидивов.

По направленности психолого-педагогическая помощь многопланова и определяется как система средств юридического, педагогического, духовно-нравственного, медицинского и другого характера, реализуемая в период отбывания наказания осужденного в местах лишения свободы и после исполнения наказания путем использования богатого арсенала средств, методик и технологий пенитенциарной педагогики.

В деятельности исправительного учреждения психолого-педагогическая помощь включает совокупность целей, задач, содержания, форм, средств, реализуемых в процессе делового партнерства администрации и осужденных, осуществляемого на основе уголовно-исполнительного законодательства, реализации осужденными своего социально-правового статуса, деятельности по поддержанию психофизиологического функционирования организма, коммуникативной, трудовой деятельности, участия в работе самостоятельных организаций [3]. Как многомерное явление пенитенциарной педагогики психолого-педагогическая помощь связана с проникновением в общественное сознание гуманистических идей, выдвинутым на передовые позиции развития общественных отношений духовно-нравственно ценностей, укреплением человеческого ресурса в формировании социальной активности личности, перестройке ее индивидуального мышления.

Оказание психолого-педагогической помощи осужденным требует дифференцированного подхода и его разделяют

на стадии психолого-педагогической помощи лицам, имеющим такие качества поведения, как относительно нормальное, слабое, умеренное и сильное отклонение в поведении (4). В основу характеристики качеств поведения положен их образовательный и профессиональный уровень, квалификация, коммуникативные свойства и ряд других.

Психолого-педагогическая помощь осуществляется на всех уровнях воспитательной работы с осужденными. Направленная на их ресоциализацию, она предполагает формирование у них интересов, установок и мотивации поведения по социально-ролевому самоопределению в таких сферах жизнедеятельности, как семья, общеобразовательное и профессиональное обучение, межличностное общение, трудовая деятельность, свободное времяпрепровождение, восстановление социально-трудового статуса и утраченных социальных связей после исполнения наказания.

Успешная ресоциализация достигается при наличии следующей характеристики качеств личности:

- способность к изменению своих личностных качеств;
- умение находить баланс между своими ценностями и требованиями роли при избирательном отношении к социальным ролям;
- ориентация не на конечные требования, а на понимание универсальных моральных человеческих ценностей.

Ресоциализация личности как всеобщее явление определяет воспитательную сущность исправительных учреждений и отражает цель их деятельности. Нашим исследованием установлено, что в российских пенитенциарных учреждениях ресоциализация осужденных стала формироваться в конце 60-х годов прошлого столетия и изначально определялась как система подготовки осужденных к жизни на свободе посредством решения проблем их социальной адаптации к условиям жизни свободного человека в социуме [4]. Ее процесс включал два взаимосвязанных этапа: этап нравственной, психологической и организационной подготовки осужденных в исправительном учреждении и этап приспособления к условиям жизни свободного человека в социуме, определения им своих социальных позиций и ролей, принятие системы ценностей гражданского общества.

Подготовка осужденных к жизни на свободе определялась в рамках концептуальных положений исправления и перевоспитания в широком смысле слова с позиций правового, криминологического, психологического и педагогического подходов, в своем единстве отражающих суть ресоциализации. Пенитенциарная практика России последней трети прошлого столетия ориентировалась в большей мере на создание системы исправительно-воспитательных и адаптационных мер. Активизация личностной позиции самого осужденного и включение в процесс ресоциализации ее внутреннего ресурса, использование для этого широкого арсенала психолого-педагогических средств, в том числе и психолого-педагогической поддержки не осуществлялись [5].

Идеология психолого-педагогической направленности воспитательной работы с осужденными, ориентированная на их ресоциализацию, составляет теоретическую основу совершенствования современной пенитенциарной системы в России [6].

Главным и конечным объектом в процессе ресоциализации, центральной точкой приложения усилий всех субъектов, включенных в этот процесс, является личность осужденного.

Библиографический список

1. Антонян, Ю.М. Личность осужденного как объект исправительного воздействия // Тезисы междунар. научн. практич. Конференции 28 - 29 октября 2004 г. - Рязань: Академия права и управления Минюста России, 2004.
2. Калинин, Ю.М. Курсом гуманизации уголовно-исполнительной политики // Теоретические и прикладные проблемы деятельности уголовно-исполнительной системы: Сб. научных трудов. - М.: НИИ УИС Минюста России, 2004.
3. Мархадаев, А.В. К вопросу о технологии в социальной педагогике // Социальная работа: теория, технология, образование. - 2000. - №3.
4. Фойницкий, И.Я. Учение о наказании в связи с тюремным делом. - СПб., 1889.
5. Лосев, П.М. Советское исправительно-трудовое право: Библиография (1954 - 1965). - М.: ВНИИ МООП СССР, 1966.
6. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования. - М.: МГУ, 2000.

Статья поступила в редакцию 11.12.09

УДК 371.215

С.В. Сидоров, канд. пед. наук, доц. ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск,
E-mail: serwsi@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОКОРРЕКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Представлена технология организации самокоррекции педагогической деятельности в сельской школе. Технология позволяет учесть особенности конкретной школы благодаря ориентированности на преодоление выявленных в данной школе педагогических ошибок и затруднений.

Ключевые слова: сельская школа, учёт особенностей конкретной школы, самокоррекция педагогической деятельности, педагогические ошибки, методическая работа.

Участие сельских школ в современных инновационных процессах существенно повышает требования к профессиональной компетентности сельских учителей. Осуществляемые инновации невозможны без постоянного профессионально-личностного развития специалистов; в условиях инновационной деятельности особую ценность приобретают творческий потенциал педагога и его способность преодолевать профессиональные затруднения.

Исследуя структуру и механизмы педагогического творчества, В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров установили, что педагогическое творчество и преодоление педагогом профессиональных затруднений взаимосвязаны: преодоление затруднений формирует опыт творческой деятельности и мотивацию творчества, а наличие опыта и мотивации творчества способствует преодолению затруднений [1].

Синтезируя определения педагогических затруднений, данные О.А. Анисимовой, В. Кан-Каликом, Н.В. Кузьминой, А.Я. Найном и др., педагогическое затруднение можно определить как субъективное состояние напряжённости, неудовлетворённости, ощущение невозможности достичь желаемого результата, которое:

- вызвано внешними факторами деятельности и зависит от характера этих факторов;
- обусловлено степенью подготовленности субъекта к деятельности.

Иначе говоря, в педагогических затруднениях присутствуют как объективная, так и субъективная составляющая. Так, сталкиваясь с новой для себя ситуацией профессионально-педагогической деятельности, учитель испытывает состояние напряжённости (затруднение), при этом затруднение усугубляется, если учитель психологически не готов к нестандартным действиям, не имеет достаточного опыта деятельности в новых ситуациях.

В основе любого педагогического затруднения лежат определённые противоречия [2], которые становятся движущими силами профессионально-личностного развития специалиста только при их успешном разрешении. В противном случае они снижают эффективность педагогической деятельности и приводят к педагогическим ошибкам.

Под педагогическими ошибками мы понимаем ошибки, допущенные педагогом в осуществлении элементов профессиональной деятельности: приёмов, методов, технологий взаимодействия с детьми. Поскольку ошибка является результатом неразрешённых противоречий, по характеру педагогических ошибок можно сделать выводы о затруднениях, которые испытывает педагог, и наоборот: устранение ошибки свидетельствует о преодолённом затруднении. Следовательно, деятельность по устранению педагогических ошибок можно рассматривать как важный аспект профессионально-личностного развития сельского педагога.

Практика показывает, что, анализируя свою деятельность, сельские учителя испытывают значительные затруднения при выявлении собственных ошибок, их причин и путей их устранения [3]. Вместе с тем, увидеть свои ошибки, понять их причины, наметить возможности для их преодоления и работать над их устранением, постоянно сверяясь с полученными результатами – это весьма эффективный путь к овладению профессиональным мастерством. Иначе говоря, работу педагога по повышению профессиональной компетентности можно представить как совокупность реализуемых в деятель-

ности функций самоуправления: самоанализа, самомотивации, самоцелеполагания, самоконструирования, самоорганизации, самоконтроля, самокоррекции.

Педагогические ошибки отрицательно сказываются на эффективности работы педагога при её осуществлении, однако они могут быть допущены (как, впрочем, замечены и исправлены) на предыдущих этапах. Поскольку работа над ошибками относится к регулятивно-коррекционной функции управления, устранение педагогических ошибок логично рассматривать как самокоррекцию, осуществляемую во взаимосвязи с прочими функциями самоуправления.

В результате теоретического исследования мы установили, что структура профессиональной компетентности в области устранения педагогических ошибок включает два взаимосвязанных блока компетенций: аксиологический и практический.

В аксиологическом блоке выделяются:

- знание типологии, сущности и характера, признаков и примеров педагогических ошибок;
- знание возможных негативных последствий тех или иных педагогических ошибок;
- понимание важности устранения педагогических ошибок в своей работе;
- знание способов устранения тех или иных педагогических ошибок.

В практический блок входят:

- опыт классификации и узнавания педагогических ошибок в практической деятельности;
- опыт выявления причин педагогической ошибки;
- опыт моделирования и осуществления деятельности, направленной на устранение педагогической ошибки;
- опыт преодоления педагогических ошибок в новых для себя ситуациях.

Специфика процесса повышения профессионально-педагогической компетентности в условиях сельской школы определяет два главных условия успешного устранения ошибок в работе сельских педагогов:

- учёт специфики данной школы в организации работы над ошибками;
- индивидуализация работы над ошибками.

Учёт специфики школы в организации работы над педагогическими ошибками позволяет адаптировать описываемую далее технологию к потребностям и возможностям конкретной сельской школы, учесть реально существующие в школе проблемы, с максимальной отдачей использовать имеющиеся ресурсы. В предлагаемой технологии это условие выполняется благодаря выделению типичных ошибок на основе анализа опыта работы педагогов данной школы, определению путей устранения ошибок исходя из возможности их реализации в данных условиях.

Индивидуализация деятельности позволяет каждому педагогу работать над ошибками в наиболее удобном для себя режиме, не испытывая лишней раз психологического дискомфорта из-за того, что его поучает другой человек. Индивидуализация работы над ошибками необходима ещё и потому, что компетентность формируется и развивается в процессе осмысленной деятельности, связанной с решением значимых для индивида проблем, с разрешением объективно существующих противоречий.

Это становится возможным, если в работе используются краткие опорные материалы, составленные с учётом специфики школы и помогающие педагогу осмысливать важность преодоления недостатков в своей работе, с минимальными затратами времени обнаруживать свои ошибки и исправлять их в дальнейшей педагогической деятельности.

Опорными материалами служат технологические таблицы, которые отражают структуру профессиональной компетентности в области устранения педагогических ошибок и позволяют педагогу самостоятельно работать над ошибками. Вид ошибки выносится в название таблицы, например: Нерациональная организация деятельности; Несвоевременность оценки; Нарушена преемственность этапов и т.д. Каждая таблица содержит комплексную характеристику определённого вида ошибок:

- признаки, которые свидетельствуют о том, что педагог допустил именно эту ошибку в работе с детьми;
- наиболее характерные примеры данного вида ошибки;
- возможные негативные последствия в будущем (накопление затруднений у педагога, отставание учеников в развитии и т.д.);
- наиболее вероятные причины (конкретные просчёты и затруднения в работе, в том числе допущенные при подготовке к уроку, воспитательному делу);
- способы устранения ошибки, сформулированные в виде кратких и чётких указаний.

Разработка технологии, адаптированной к потребностям и возможностям сельской школы, основывается на обобщении результатов внутришкольного контроля. В ней выделяются следующие этапы.

1. Посещение учебных занятий, воспитательных дел. Выделение ошибок, обоснование их возможных негативных последствий, описание характерных признаков.
2. Накопление данных, полученных в результате контроля.
3. Статистическая обработка накопленных данных. Выделение типичных ошибок.
4. Составление рабочей классификации типичных педагогических ошибок (рабочая классификация не нуждается в глубоком научном обосновании, она эффективна лишь в контексте конкретных условий и может впоследствии корректироваться).
5. Выявление причин выделенных ошибок.
6. Определение путей устранения ошибок, разработка кратких алгоритмизированных указаний по устранению ошибок.
7. Составление технологических таблиц.
8. Апробация технологии работы над педагогическими ошибками (ознакомление педагогов с технологией, обсуждение на методическом объединении, локальное использование в практике).
9. Коррекция технологических таблиц с учётом недостатков, выявленных при апробации.
10. Внедрение технологии в практику методической работы школы.

В качестве примера рабочей классификации приводим типологию ошибок в воспитательном мероприятии, составленную и апробированную нами в ходе опытно-экспериментальной работы в Шатровском районе Курганской области:

- ошибки, связанные с нарушением логики целеполагания;
- ошибки в содержании и форме;
- ошибки в организации деятельности школьников;
- ошибки в педагогическом общении;

- ошибки в оценивании достижений;
- ошибки в организации предметно-пространственной среды;
- ошибки в логике построения этапов воспитательного мероприятия.

Реализация технологии предполагает целенаправленную деятельность педагога по устранению собственных ошибок и включает ряд взаимосвязанных технологических этапов, представленных в следующем алгоритме самокоррекции:

- 1) выделение недостатков в педагогической деятельности при анализе, самоанализе.
- 2) работа с технологическими таблицами, которая происходит при выполнении следующих операций (в скобках указаны функции самоуправления, реализуемые посредством этих операций):
 - узнавание ошибки (самоконтроль);
 - осознание возможных негативных последствий ошибки и необходимости её устранения в своей работе (самомотивация);
 - выявление причин ошибки (самоанализ);
 - определение задач работы над устранением ошибки (самоцелеполагание);
 - моделирование своей деятельности, направленной на устранение ошибки (самоконструирование и самоорганизация).

3) практическая реализация модели деятельности по устранению ошибки.

4) самоанализ эффективности работы над ошибкой.

Итак, разработанная нами технология самокоррекции педагогической деятельности реализуется с помощью двух основных инструментов: пакета технологических таблиц и алгоритма самокоррекции.

Следует отметить, что по мере профессионально-личностного развития у специалиста меняется характер профессиональных затруднений: он избавляется от прошлых ошибок, однако может допускать ошибки в новых способах деятельности. Поэтому технологические таблицы нуждаются в периодической корректировке (в нашем опыте – каждые 1-2 года). Частота корректировок, количество и масштабность вносимых изменений зависят от интенсивности обновления педагогических кадров, степени включённости педагогов в инновационную деятельность. При этом алгоритм самокоррекции остаётся неизменным.

Вышеописанная технология ориентирована на учителей, испытывающих затруднения в профессиональной деятельности (прежде всего это касается начинающих специалистов и учителей, не имеющих педагогического образования, которых много в сельских школах). Устраняя свои педагогические ошибки по чётко прописанному алгоритму, они усваивают логику самостоятельного преодоления затруднений, приобретают опыт, необходимый для дальнейшего совершенствования в профессии. В результате в школе растёт общий уровень профессиональной компетентности, сокращается квалификационный разрыв в педагогическом коллективе, что создаёт предпосылки для активизации инновационной деятельности, коллективного педагогического творчества.

Кроме того, апробация в сельских школах показала, что данная технология, реализуемая в системе методической работы, позволяет повысить эффективность учебно-воспитательного процесса, усилить действенность внутришкольного контроля, ускорить процесс профессиональной адаптации начинающих учителей. При её систематическом использовании улучшается качество педагогического анализа, возрастает управленческая активность педагогов.

Библиографический список

1. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990.
2. Найн, А.Я. Инновации в образовании. – Челябинск: ГУ ПТО Адм. Челяб. обл., Челяб. фил. ИПО МО РФ, 1995.
3. Сидоров, С.В. Повышение профессионально-педагогической компетентности в условиях сельской школы: науч.-методич. пособие; ИПКи-ПРО Курганской обл. – Шадринск: Исеть, 2005.

Статья поступила в редакцию 11.12.09

УДК 374.32

*И.С. Попова, аспирант ГОУ ВПО ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: popova_is@bk.ru***СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ИНИЦИАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НЕКОММЕРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

В статье рассматривается процесс развития инициативности с точки зрения субъектно-деятельностного подхода. Автором предложена модель процесса развития инициативности у студентов в рамках общественных объединений, выделены этапы и уровни развития инициативности.

Ключевые слова: инициативность, субъектно-деятельностный подход, компоненты инициативности, этапы развития инициативности, уровни развития инициативности.

Происходящие в современном обществе социально-экономические изменения формируют запрос на конкурентоспособных, активных специалистов, готовых не просто адаптироваться к новой ситуации, но и быть способными изменить ее, проявляя инициативу и выходя за рамки должностных обязанностей. Инициативность специалиста рассматривается как важнейший ресурс экономического и социального развития общества в «Модели образования 2020 для экономики, основанной на знаниях» [1].

Под инициативностью мы понимаем интегративное качество личности, которое выражается в состоянии внутренней готовности к деятельности для удовлетворения своих потребностей, а внешне проявляется в признании грядущих проблем или возможностей и последующее принятие соответствующего действия. Анализ компетентностных моделей, разработанных в нашей стране (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской) и за рубежом (Tuning Project, Совет Европы, модель профессиональных компетенций Л. Спенсера и С. Спенсера), стандартов высшего профессионального образования третьего поколения позволяет говорить, что инициативность является надпрофессиональной компетенцией, способной к динамике, а значит – к развитию.

На основе трактовки компетентностей И.А. Зимней [2], мы выделили пять компонентов инициативности:

1. готовность к проявлению инициативности (мотивационный компонент);
2. владение содержанием инициативы (когнитивный компонент);
3. опыт проявления инициатив в разнообразных ситуациях (поведенческий компонент);
4. отношение к инициативности (ценностно-смысловой компонент);
5. эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления (эмоционально-волевой компонент).

Процесс развития инициативности включает этап целеполагания, когнитивный этап, этап реализации проектов и рефлексивный этап. Указанные этапы соотносятся с компонентами инициативности:

1) *этап целеполагания* (формирование мотивационного, ценностно-смыслового компонента инициативности) включает постановку личных целей, планирование своей деятельности в рамках организации; планирование деятельности организации с учетом планов студентов-участников;

2) *когнитивный этап* (формирование когнитивного компонента инициативности) включает получение знаний, отражающих специфику некоммерческой организации (в нашем случае педагогический и психологический блоки), социального проектирования; других знаний и умений, необходимых для реализации проектов-инициатив студентами-волонтерами общественной организации (фандрайзинг, PR проектов, составление пресс-релиза, написание сметы);

3) *этап реализации инициатив* (формирование поведенческого, эмоционально-волевого компонента инициативности) включает получение опыта реализации социальных проектов различного уровня в различных ролях (координатора, исполнителя);

4) *этап рефлексии* (формирование мотивационного, ценностно-смыслового, когнитивного, эмоционально-волевого компонента инициативности) включает в себя самоанализ личностного образа студента-волонтера; анализ реализован-

ных проектов-инициатив; соотнесение своей деятельности с образом социально-активной, инициативной личности; анализ деятельности НКО.

Сформулируем основные положения, отражающие результат использования субъектно-деятельностного подхода к изучению проблемы развития инициативности студентов в условиях некоммерческих организаций.

Инициативные начала деятельности, интегрирующие в себе потенциалы человека, в психологической и педагогической литературе характеризуются как его субъектность. Субъектная проблематика занимает одно из центральных мест в современных теоретических и прикладных педагогических исследованиях. Субъектно-деятельностный подход опирается на научные идеи Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и развит в трудах К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского и др. В.А. Сластенин выделяет субъектно-деятельностный подход в педагогике и рассматривает воспитание инициативы и ответственности в природной и социальной сферах как одну из основных функций образования [4]. Субъектность, по определению В.А. Сластенина, «сложная интегральная характеристика личности, отражающая ее активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к самой себе, к деятельности, к людям, к миру и жизни в целом». Благодаря субъектной активности развиваются и проявляются индивидуально-личностные свойства и качества человека: инициативность, ответственность, самостоятельность, конкурентоспособность.

У студентов доминирует один из трех видов деятельности: общение, познание или предстоящая профессиональная деятельность [3]. Исходя из определяющих видов деятельности, формирование субъектной позиции будущего специалиста в образовательном пространстве некоммерческой организации означает:

- ориентацию на активное отношение к учебно-познавательной деятельности;
- личностную самореализацию в приобщении к профессии, выработку индивидуально-личностных стратегий и тактик своей жизнедеятельности как профессионала;
- создание пространства для конструктивного общения и постоянного обмена опытом.

Мы считаем, что с усилением параметров субъектности и развитием субъектной позиции в условиях некоммерческой организации у студента будет происходить переход на новый уровень развития инициативности. В соответствии с этой логикой, опираясь на работы В.А. Сластенина по субъектно-деятельностному подходу, мы выделяем четыре уровня развития инициативности: объектный, объект-субъектный, субъект-объектный и субъектный.

Развитие инициативности реализуется в логике, которая соотносится с компонентами структуры компетенции инициативности, этапами ее развития и имеет спиралевидную структуру. Спиральная уровневая модель позволяет наглядно представить данные, отражающие вклад каждого компонента и каждого уровня в общую картину развития инициативности студента (рис. 1). Модель является динамической: демонстрирует процесс изменения инициативности во времени. А.В. Хуторской выделяет фактор времени как центральный в модели приобретения компетентности, поскольку он позволяет определить временные затраты на развитие компетентности на том или ином уровне [5].

Студент, являясь субъектом образовательной деятельности, может подниматься в процессе неформального образования в рамках НКО на новый уровень развития инициативности, при этом спираль переходит на новый виток, а студент обнаруживает и осмысливает новые возможности своего развития (этап целеполагания). Активизировать процесс передачи знаниевой составляющей компетенции (когнитивный этап) позволяет работоспособный проект-инициатива, реализованный студентами на этапе реализации инициатив. Новый уровень включает возможности использования полученных знаний на предыдущих более низких уровнях и дополняет предыдущие новым смыслом с помощью рефлексии (рефлексивный этап). Без последовательного прохождения студентом каждого из этапов не возможен переход на новый уровень развития инициативности.

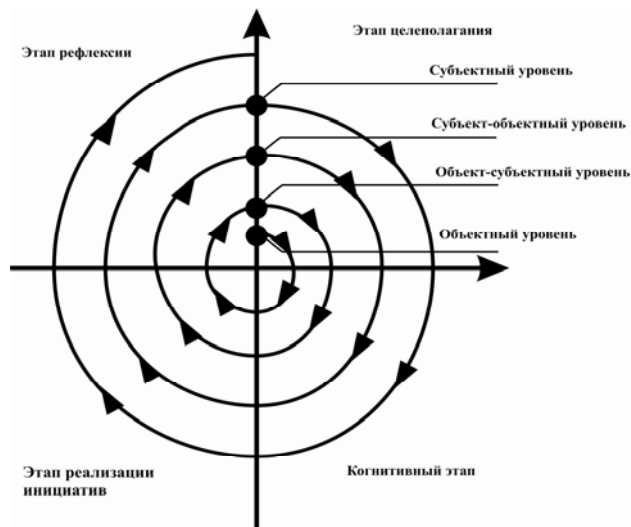


Рис. 1. Модель процесса развития инициативности студента в условиях НКО

Реализация субъектно-деятельностного подхода в образовании ставит проблему разработки и внедрения новых технологий обучения и воспитания, которые помогли бы преодолеть монособъектность образования, его отчуждение от реального мира и реальной жизни. По проектам стандартов третьего поколения ВПО, основанных на компетентностном подходе, удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) даже в рамках формального образования должен составлять не менее 20% аудиторных занятий. А.В. Хуторской отмечает, что при формировании компетентности опыт одновременен и даже опережает получение новых знаний. Обучение в опыте создает компетентность [5]. Этому принципу отвечает тренинг – метод активного обучения, в котором образовательный процесс осуществляется не в традиционной последовательности знания → умения → навыки, а через анализ полученного опыта к знаниям.

В рамках нашего исследования формирование компонентов компетенции инициативность осуществляется с помощью тренинга и проектного обучения. Мы используем тренинги целеполагания, когнитивные и рефлексивные, которые соотносятся с компонентами инициативности и реализуются в логике этапов ее развития. Ведущим методом на этапе целеполагания является тренинг целеполагания, на когнитивном этапе – когнитивный тренинг, на этапе реализации инициатив – метод проектов, на этапе рефлексии – рефлексивный тренинг. Содержание тренинга и роль волонтера в проекте определяется его уровнем субъектности.

Технологическая карта развития инициативности

Объектный уровень

Цель: формирование теоретической и практической готовности к участию в работе НКО.

Задачи: адаптация в НКО; формирование ценностного отношения к НКО и деятельности волонтера; формирование установки на инициативное участие в работе НКО; формирование компетенций, необходимых для работы в НКО.

Роль волонтера: наблюдатель, участник.

Роль обучающего: наставник, тренер.

Содержание

Этап целеполагания (тренинг целеполагания): мотивация вступления в выбранную НКО.

Когнитивный этап (когнитивный тренинг): миссия НКО, цели НКО, история и традиции НКО, правовое поле деятельности НКО, направления деятельности НКО, реализуемые программы и проекты, общие педагогические и психологические знания, необходимые для работы волонтера.

Этап рефлексии (рефлексивный тренинг): оценка деятельности НКО с точки зрения жизненных ценностей студента.

Объект-субъектный уровень

Цель: формирование готовности студентов НКО к инициативной учебно-профессиональной деятельности.

Задачи: создание информационно-субъектного фона; знакомство с методологией неформального образования, его содержанием; овладение ценностями и смыслами учебно-профессиональной деятельности; актуализация познавательной рефлексии.

Роль волонтера: участник, исполнитель, ответственный.

Роль обучающего: наставник, тренер.

Содержание

Этап целеполагания (тренинг целеполагания): выбор интересующего направления деятельности (службы самоорганизации, проектной команды), постановка образовательных целей и задач.

Когнитивный этап (когнитивный тренинг): образование длиною и шириною в жизнь, неформальное образование, построение образовательной траектории, углубление знаний в рамках выбранного направления деятельности.

Этап рефлексии (рефлексивный тренинг): осознание возможностей неформального образования, возможностей НКО для самосовершенствования, своего места в организации.

Субъект-объектный уровень

Цель: создание поля возможностей для реализации усиливающейся потребности в личностной и профессиональной самореализации.

Задачи: формирование готовности студентов к самостоятельной постановке и профессиональному решению теоретико-прикладных задач; формирование проектной культуры, преобразующего отношения к собственной жизнедеятельности и к учебному труду; расширение индивидуальных способов творческого самовыражения; стимулирование поиска личностно-своеобразного почерка профессиональной деятельности, авторства в создании собственных моделей будущей деятельности.

Роль волонтера: инициатор локальных проектов.

Роль обучающего: коучер студенческих инициатив.

Содержание

Этап целеполагания (тренинг целеполагания): соотношение деятельности НКО и будущей профессиональной деятельности.

Когнитивный этап (когнитивный тренинг): социальное проектирование, мастер-классы по запросу обучающихся.

Этап рефлексии (рефлексивный тренинг): соотношение потенциала, возможностей организации с профессиональной деятельностью, оценка своей деятельности в рамках организации как будущего специалиста выбранной профессии.

Субъектный уровень

Цель: формирование готовности студентов НКО к инициативной профессиональной деятельности.

Задачи: актуализация потребности в самосовершенствовании, усиление роли профессионально-ориентированных знаний, повышение их статусного значения; содействие в практической реализации индивидуальных программ лично-

стно-профессионального саморазвития; создание условий для активного доформирования и развертывания субъектной позиции специалиста как системы его взглядов и установок в отношении собственного жизненного и профессионального пути.

Роль учащегося: инициатор акмеологических проектов по своей будущей специальности, мультипликатор.

Роль учащего: коучер студенческих инициатив.

Содержание

Этап целеполагания (тренинг целеполагания): преобразование среды НКО для наиболее полного профессионального саморазвития.

Когнитивный этап (когнитивный тренинг): методология неформального образования: как обучить команду и стать менеджером, коучем инициатив, проектирование профессионального пути.

Этап рефлексии (рефлексивный тренинг): самоанализ деятельности в организации, формирование дальнейшей образовательной траектории, создание образа профессионала.

Разработанная нами модель развития инициативности студентов апробируется в рамках подготовки волонтеров Че-

лябинского областного педагогического отряда. Проводя промежуточный итог эксперимента, в котором участвуют порядка 150 студентов Челябинского государственного педагогического университета, Южно-Уральского государственного университета, Челябинской государственной академии культуры и искусств, Челябинского государственного университета, Челябинской государственной медицинской академии, мы можем констатировать, что на сегодняшний день на субъектном уровне находятся порядка 20% студентов, которые реализуют либо готовят к реализации инициативы из области своей профессиональной деятельности: педагогики, психологии, журналистики, хореографии, информационных и PR-технологий. До начала эксперимента реализовывалось не более 4-5 проектов в год, тогда как на этот год в рамках этапа целеполагания запланировано порядка 20 проектов различного масштаба. Это говорит о том, что субъектно-деятельностный подход является средством, позволяющим выстроить модель, усовершенствующую процесс развития инициативности студентов в условиях некоммерческих организаций.

Библиографический список

1. Волков, А.Е. Российское образование - 2020: модель образования для инновационной экономики: материал для обсуждения / А.Е. Волков, Я.И. Кузьминов, И.М. Реморенко, Б.Л. Рудник, И.Д. Фрумин, Л.И. Яковсон // Образовательная политика. – 2008. – № 8.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
3. Мухина, В.С. Возрастная психология. – М.: Логос, 1997.
4. Сластенин, В.А. Субъектно-деятельностный подход в непрерывном педагогическом образовании // Непрерывное педагогическое образование. – № 1. – 1999.
5. Хуторской, А.В., Хуторская, Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1.

Статья поступила в редакцию 11.12.09

УДК 378

А.Н. Гладышев, соискатель НИПКuПРО, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ ВУЗА ЭЛЕКТРОННЫМ МОДЕЛИРОВАНИЕМ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Совершенствование учебного процесса студентов заочного обучения вуза возможно при условии создания педагогами авторских методических разработок, отражающих дидактическое состояние вузовской дисциплины и современную профессиональную деятельность, практику обучения взрослых, преобразующую деятельность студентов до самостоятельного образовательного процесса.

Ключевые слова: заочное обучение, преподаватель, студент, самостоятельная работа, учебное пособие, информационные технологии.

Проводимые в России рыночные реформы самым непосредственным образом затронули различные стороны социально-экономической жизни общества, обострили проблему занятости взрослого населения. Сейчас экономика остро нуждается в специалистах, способных постоянно обновлять свои знания и самостоятельно овладевать новыми навыками. Важное место в решении этих вопросов принадлежит системе образования и в первую очередь высшей школе, которая определяет степень развития общества, так как ее выпускники после окончания вуза занимают ведущее положение во всех отраслях хозяйства. Высшие учебные заведения призваны создавать образовательное пространство, в котором будет развиваться умение по восполнению и коррекции профессиональных знаний в режиме учебного процесса. Высшая школа должна способствовать становлению и развитию личности, ее адаптации к изменяющимся жизненным условиям, развитию способности специалиста к переориентации в профессиональной сфере с постоянно усложняющимися требованиями.

Социально-экономические особенности нынешнего времени сделали наиболее приемлемой для большинства взрослых заочную форму обучения, которая значительно сокращает разрыв между наукой и ее приложением. В решении стоящих перед образованием задач в заочном обучении студентов

имеются наибольшие трудности в силу специфических особенностей: необходимость самостоятельного усвоения знаний и недостаточный уровень выработки умений и навыков самостоятельного учебного труда, низкая адаптация к данной форме обучения; отрыв от практики производственной работы, ограниченный ресурс времени для самостоятельной учебной работы.

Исследованию отдельных аспектов вузовского заочного обучения посвящены работы А.Н. Варнавского, Б.А. Грицюка, М.Т. Громковой, Г.В. Овдиенко, Г.И. Спижанкова, И.Г. Шамсутдиновой и многих других. Занимаясь разработкой вопросов заочного обучения, М.Т. Громкова [1] установила, что, во-первых, содержание заочного обучения определяется общими со стационарной формой квалификационными характеристиками. На основании этого ею сделан вывод о том, что оно должно иметь другую последовательность, членение, композицию, быть более доступным, адекватным для условий заочного обучения. Во-вторых, реализация содержания обучения осуществляется в педагогическом процессе, который также характеризуется значительной специфичностью. Его организация, по мнению М.Т. Громковой, определяется условиями отрасли и региона, особенностями учебного заведения, специальности, группы и индивидуальными возможностями каждого студента.

Одновременно с этим И.Г. Шамсутдинова [2] отмечает такую существенную особенность заочного обучения как большая доля самостоятельной работы по сравнению с объемом аудиторных занятий. Это вызывает необходимость решения проблемы совместно-разделительной деятельности студента заочного отделения и преподавателя, то есть распределения предметного материала между аудиторными занятиями и самостоятельной работой, определение последовательности его изучения в сочетании с консультациями, согласования самоконтроля студента и контроля преподавателя и др.

В педагогической науке продолжает оставаться актуальным вопрос о совершенствовании высшего заочного обучения. Существует ряд мнений: так, В.В.Чамов [3] связывает его решение с разработкой учебных пособий, Т.М. Корчуганова [4] – с методами обучения, Б.А. Грицюк [5] – с более рациональным использованием студентами учебного времени, Г.В. Овдиенко [6] – с готовностью студентов к самостоятельной работе. Н.В. Путилина [7] предлагает совершенствовать содержание подготовки будущих специалистов путем создания соответствующих методических материалов (программ, учебников, учебных пособий и т.п.), а также процесса подготовки, т.е. поиска и использования средств, методов, обеспечивающих повышение эффективности и качества усвоения знаний и их использования в практической деятельности. По мнению В.Д. Шадрикова [8], приоритетное значение необходимо уделять содержанию учебного плана, который должен быть ориентирован на интересы и особенности конкретного студента, учитывать возможности учебного заведения.

Ряд исследователей в вопросе совершенствования заочного обучения первостепенное значение уделяют его психолого-педагогической основе. Так, Б.Г. Матюнин [9] в качестве значимых факторов процесса обучения взрослых называет психологический настрой на творческо-познавательную деятельность, формирование установки на самообразовательную деятельность.

Педагогической наукой установлено, что фактором, стимулирующим, активизирующим и направляющим учебную деятельность, являются мотивы. Мотивация учебной деятельности непосредственно связана с конечной целью обучения. От цели, которую ставит себе взрослый, зависит достижение того или иного результата в обучении. Именно цель позволяет обучающемуся организовать свою деятельность, направленную на ее достижение. Исследованиями ученых установлено, что активизирует обучение взрослых интерес: сформированность профессионального интереса, считает В.Г. Вершловский [10], способствует положительному отношению студентов к выбранной специальности, постепенному и безболезненному включению их в самостоятельную учебную деятельность. А.М. Дорошевич [11], признавая значимость положительной мотивации и познавательного интереса, связывает совершенствование заочного обучения в высшей школе с более широким внедрением в учебный процесс активных методов обучения. В настоящее время к таким методам в профессиональной педагогике относятся проблемное обучение, развивающее обучение, метод погружения, метод мозгового штурма и др. Активизации учебного процесса способствует использование структурно-логических схем в процессе предоставления обучаемым учебной информации, а так же модульное обучение.

Важные дидактические выводы по вопросу средств обучения содержатся в публикациях И.Г. Шамсутдиновой [2], которая считает, что заочное образование в вузе в силу своих специфических особенностей в наибольшей степени усиливает значение учебных пособий в самостоятельной работе студентов. По ее мнению никакой самый хороший учебник (даже специальный для студентов заочных отделений) не может отразить специфику применения излагаемого материала в приобретаемой специальности. Учебник рассчитан на широкий круг специальностей и даже профилей. В этой связи только методические пособия могут оптимально дополнить общие для всех форм обучения учебники недостающей специфической заочной подготовки, учетом специальности, призваны обеспечить доступность, профессиональную пригодность предмет-

ных знаний, расположить их в наиболее рациональной последовательности, дать собственно «указания» для самостоятельной работы.

Некоторые вопросы, связанные с учебной литературой, порождают ряд специфических проблем современного вузовского образовательного процесса. В этой связи П.К. Гречко [12] отмечает такой негативный момент последнего времени, как значительное увеличение объема учебников. О перегрузке содержания учебников менее значимыми материалами говорит И.П. Товпинец [13]. На ухудшение обеспеченности библиотек учебниками и учебными пособиями обращает внимание З.И. Гура [14]. На снижение количества выпуска учебной литературы указывает В.Д. Бердонос [15]. Данные социологического исследования, проведенного Н.Г. Бабиной [16], показывают, что только около 40% студентов удовлетворены книгообеспеченностью учебного процесса, а без решения этого вопроса, отмечает Р.А. Казакова [17], невозможна подготовка высококвалифицированных специалистов в вузах. В.Л. Грузов [18] констатирует факт, что сроки издания (до 4-5 лет) не соответствуют требованиям новизны и опережающей подготовки студентов.

Подобное явление установлено в нашем исследовании.

В результате проведенного в 2001-2007 гг. исследования на базе Сибирского Независимого института, Новосибирского филиала Российского государственного торгово-экономического университета, Новосибирского филиала Московского института предпринимательства и права по проблеме наличия печатной учебной литературы по дисциплине «Хозяйственное право» на заочном отделении, было установлено:

1. Проблему с обеспечением учебной литературой отмечают 93% опрошенных студентов, а чрезмерную объемность ее содержания – 98%.

2. В связи с принятием за этот период 16 федеральных законов в новой редакции и внесением более 60 поправок в действующую законодательную базу хозяйственной деятельности перестали соответствовать действующему законодательству целые разделы учебной литературы, например, несостоятельность (банкротство) субъектов хозяйственной деятельности; правовое регулирование качества товаров, работ, услуг. Многие разделы частично потеряли свою актуальность.

3. Учебная литература содержит достаточно объемный теоретический материал и предназначена для студентов экономического профиля без учета различных специальностей, индивидуальных особенностей обучаемых, форм обучения. Во всех анализируемых печатных источниках отсутствуют задачи и упражнения, позволяющие вырабатывать необходимые умения и навыки. Проверка усвоения знаний предусмотрена только в виде контрольных вопросов после изучения каждой темы.

Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод о том, что студенты получают морально устаревшее, не соответствующее современному уровню учебно-методического обеспечение.

Высокий уровень информатизации современного общества вплотную затронул систему образования. Изменения в технологии образования вызываются не только технической необходимостью, но и ответом на определенный социальный запрос.

В качестве факторов, вызывающих необходимость ускоренной компьютеризации в сфере образования, Б.С. Гершунский [19] называет:

- 1) повышение качества подготовки специалистов;
- 2) овладение навыками пользования компьютером;
- 3) внутреннюю потребность самой системы образования.

Ряд педагогов, ведя речь об информационно-компьютерных технологиях в образовании, обращают внимание на важный момент их значимости для студентов, как будущих специалистов. Так, по мнению Л.Л. Горбуновой [20], выпускник вуза должен знать о существовании доступных для него источниках информации и уметь ими квалифицированно пользоваться при решении стоящих перед ним профессиональных задач. Умение пользоваться персональным компьютером се-

годня является частью профессиональной и общей культуры специалиста.

В связи с этим компьютеризация учебного процесса является актуальной проблемой высшей школы в современных условиях. Совершенствование процесса обучения, как считает А.М. Косолапов [21], может быть обеспечено в современных условиях только при использовании новейших информационно-компьютерных технологий, которые приобретают первостепенное значение в заочном образовании в силу его специфических особенностей.

К дидактическим преимуществам информационно-компьютерных средств обучения, по мнению большинства исследователей (Б.С. Гершунский, О.Б. Болбат, В.Я. Скворский, И.Ю. Лобанов, С.Л. Левонисова, И.В. Роберт), можно отнести: интенсификацию и оптимизацию учебного процесса; индивидуализацию и организацию деятельностного подхода к процессу обучения; освобождение студента от выполнения рутинных операций; возможность самостоятельно получать требуемую информацию; проведение контроля за результатами учебной деятельности при помощи электронного тестирования. Создание и применение новых компьютерных образовательных технологий – это один из путей решения проблемы подготовки специалистов современного, международного уровня. Исходя из этого, вузовский образовательный процесс должен строиться на основе максимального использования компьютерных средств обучения и электронных учебных материалов. Современное развитие информационных технологий в сфере высшего образования дает возможность подготовки различных программных учебных пособий, тестов, контрольных заданий. На сегодняшний день в образовательном процессе используются разнообразные виды информационно-компьютерных технологий, например: компьютерные обучающие системы, электронные учебники, энциклопедии, справочники, учебные пособия.

Широкое использование в образовании информационных технологий, по мнению А.И. Долинер [22], требует от профессорско-преподавательского состава компьютерной грамотности. Одновременно ученый обращает внимание на неподготовленность значительной части профессорско-преподавательского состава к освоению таких технологий и введению их в практику преподавания. Подобное мнение имеет Б.С. Гершунский [19], указывая на то, что одна из проблем, препятствующая внедрению компьютерных технологий – это неподготовленность значительной части преподавательского состава к освоению таких технологий и введению их в практику преподавания. Причина этого кроется в наличии у некоторых преподавателей, не работающих с компьютерной техникой, определенного психологического барьера, возникающего к самой идее компьютеризации, и связанной с этим необходимостью приложить немалые усилия для овладения новой, весьма сложной и своеобразной техникой. Как считает

Б.С. Гершунский, проблема психолого-педагогического обеспечения использования компьютерной техники в качестве эффективного средства обучения поднимает и ряд других вопросов, а именно:

- целеполагания и реализации задач компьютерного обучения по разным учебным дисциплинам;
- поиск и обоснование эффективных способов организации учебно-познавательной деятельности обучающихся в условиях компьютерного обучения – формирование мотивации и познавательного интереса, установление рационального и педагогически оправданного диалогового общения учащихся с компьютером и др.

В ходе диссертационного исследования был изучен вопрос компьютерного обеспечения учебного процесса студентов заочного обучения. Были опрошены 38 педагогов профессорско-преподавательского состава Новосибирского филиала Российского государственного торгово-экономического университета и Сибирского Независимого института по вопросу использования ими компьютерного обеспечения. Установлено следующее:

1. Компьютерной грамотностью не обладают 8% преподавателей;
2. Используют электронные материалы при обучении студентов заочной формы – 58%;
3. Используют электронные материалы авторской разработки – 34%. В содержательном плане эти материалы касаются отдельных направлений учебного процесса, например, теоретических вопросов курса, практикумов, методических указаний по выполнению контрольных работ и т.п.

Приведенные данные свидетельствуют, что электронные учебные материалы не получили достаточно широкого применения в заочном обучении студентов вузов.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что заочная форма обучения имеет ярко выраженные специфические особенности, на современном этапе развития высшего образования требует совершенствования учебного процесса студентов. Совершенствование учебного процесса студентов заочного отделения вуза возможно электронным моделированием содержания учебной дисциплины. Возникшая ситуация предъявляет дополнительные требования к профессорско-преподавательскому составу вуза:

- а) уметь не только пользоваться компьютером и компьютерной техникой, но и проектировать учебный процесс с учетом достижений науки профессиональной педагогики и андрагогики, современной практики вузовского обучения и производства;
- б) уметь дидактически преобразовывать содержание учебной дисциплины, знать сущность программированного обучения, разрабатывать и внедрять учебно-методические материалы, обеспечивающие повышение качества подготовки специалистов.

Библиографический список

1. Громкова, М.Т. Заочное обучение в средних специальных учебных: учебное пособие. – М.: ВЗИИТ, 1991.
2. Чамов, В.В. Задачи совершенствования электротехнической подготовки студентов-заочников / В.В. Чамов, В.Т. Песня, Т.В. Зенкевич // Проблемы совершенствования высшего заочного образования: Тезисы докладов межвуз. научно-метод. конференц. / Российский заоч. ин-т текстил. и лег. промышл.-ти. – М., 2003.
3. Корчуганова, Т.М. Применение компьютерных методов обучения в преподавании химии // Проблемы совершенствования высшего заочного образования. Тезисы докладов межвуз. научно-метод. конференц. Российский заоч. ин-т текстил. и лег. промышл.-ти. – М., 2003.
4. Грицюк, Б.А. Совершенствование организации заочного обучения в педагогических институтах: автореф. дисс... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Грицюк Богдан Антонович. – Киев, КПИ, 1977.
5. Овдиенко, Г.В. Учет знаний как средство активизации познавательной деятельности учащихся-заочников: автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 / Овдиенко Галина Владимировна. – Тбилиси, НИИ педагогических наук Министерства просвещения Грузинской ССР, 1981.
6. Путилина, Н.В. Информационное обеспечение подготовки будущих учителей общеобразовательных школ в условиях непрерывного образования. Информационное обеспечение прогнозирования развития системы непрерывного образования: сб. науч. тр. под ред. Б.С. Гершунского. – М.: Изд-во АПН СССР, 1990.
7. Шадриков, В.Д. Философия образования и образовательная политика. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993.
8. Матюнин, Б.Г. Нетрадиционная педагогика // – М.: Школа-Пресс, 1994.
10. Вершовский, В.Г. Рабочая книга андрагога. – СПб, Знание, 1998.
11. Дорошевич, А.М. Психология компьютерной игры. – М.: Знание, 1988.
12. Гречко, П.К. Учебник по философии – каким бы хотелось его видеть // Проблемы теории и методики обучения. – М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2003. – №8.

13. Товпинец, И.П. К дидактической характеристике функций учебника: сб. науч. трудов / отв. редакторы: И.Я. Лернер, Н.М. Шахмаев. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989.
14. Гура, З.И. Разработка информационно-методической базы для проектирования конструкций из дерева и пластмасс // Информационные технологии обучения в условиях реформы высшей школы. Материалы научно-методической конференции. – Братск: БРИИ, 1998.
15. Бердонов, В.Д. Концепция компьютерного учебника и «теория решения изобретательских задач» (ТРИЗ) // Проблемы и пути развития и внедрения новых образовательных технологий. Материалы научно-практической конференции (Комсомольск-на-Амуре, 21-26 сент. 1998 г.) Редкол.: Ю.Г. Кабалдин (отв. ред.) и др. – Комсомольск-на-Амуре: Гос. тех. универ., 1999.
16. Бабина, Н.Г. Качество российского высшего образования: социологический анализ. / Н.Г. Бабина, Л.С. Онокой // Педагогические науки. – М.: Изд-во ООО «Компания Спутник», 2004. – №1.
17. Казакова, Р.А. Современные проблемы обеспечения вузов учебной литературой // Новые информационные технологии в образовании: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. – М.: НИИВО, 2001. – Вып. 10.
18. Грузов, В.Л. Проблемы учебника в региональном техническом вузе в условиях рыночной экономики // Проблемы совершенствования подготовки специалистов в вузе в современных условиях: Тезисы докладов межвузовской научно-практической конференции. – Вологда: ВОПИ, 1997.
19. Гершунский, Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1987.
20. Горбунова, Л.Л. Информационные технологии образования взрослых / Образование в жизни взрослого человека. Материалы научно-практической конференции. Часть 1 под ред. Онушкина и др. – СПб: Изд-во Российской Академии образования, 1997.
21. Косолапов, А.М. Пути повышения эффективности управления процессом обучения / А.М. Косолапов // Актуальные проблемы университетского образования. Материалы межвузовской научно-методической конференции 5 февраля 2003 г. – Самара: СамГУ, 2003.
22. Долинер, Л.И. Информационные и телекоммуникационные технологии в обучении: психолого-педагогические и методические аспекты. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003.

Статья поступила в редакцию 11.12.09

УДК 616.89+159.923

М.Г. Чухрова, д-р. мед. наук, профессор НГПУ, г. Новосибирск; **И.О. Бадырғы**, главный врач Реснаркодиспансера; **Ударцева Т.Л.**, психолог Реснаркодиспансера, соискатель НГПУ; **Ч.К. Монгуш**, зам. гл.врача Реснаркодиспансера, г. Кызыл; **В.В. Гафаров**, д-р. мед. наук, профессор МЛЭ ССЗ СО РАМН, ГУ НИИ терапии СО РАМН
E-mail:valery.gafarov@gmail.com

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ АЛКОГОЛИЗМА СРЕДИ КОРЕННОГО НАСЕЛЕНИЯ С УЧЕТОМ КУЛЬТУРАЛЬНЫХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Излагаются основные принципы профилактической работы по предупреждению пьянства и алкоголизма среди коренного населения Восточного, Северного и приравненных к ним регионов России. Принципы профилактики основаны на результатах многолетних психофизиологических, психологических и медико-биологических исследований коренных малочисленных народов.

Ключевые слова: алкоголизм, психологические факторы алкоголизма, профилактика алкоголизма у коренного населения.

Проблема алкоголизма в современной России не теряет своей актуальности, несмотря на многочисленные научные исследования, направленные на ее решение, и заинтересованное участие различных социальных институтов. Особую значимость проблема алкоголизма приобретает среди коренных малочисленных народов России и приравненных к ним, становясь в ряде случаев депопуляционным фактором. Многолетними исследованиями, проведенными на базах научно-исследовательских институтов Сибирского отделения Российской Академии медицинских наук, в частности, НИИПЗ СО РАМН, НИИ физиологии, НИИ терапии, были определены специфические особенности формирования и клинического течения алкоголизма у тувинцев, ненцев, бурят, чукчей, коряков, ительменов, хантов, манси, селькупов, удег-э-нанайцев и других коренных жителей Восточного региона России [1; 2; 3].

Обобщающий социально-психологический анализ употребления алкоголя коренными малочисленными народами России показал, что до 80% мужчин и до 50% женщин имеют проблемы, связанные с употреблением алкоголя, при этом алкоголь играет универсальную роль в качестве группового и транквилизирующего средства, несмотря на то, что лица, систематически употребляющие алкоголь, отмечают ряд неприятных психосоматических последствий после его приема. Выявлены сниженные адаптационные возможности коренных народностей в плане употребления алкоголя, по сравнению с русскими. Основные симптомы алкоголизма – абстинентный синдром и симптомы утраты количественного и ситуационного контроля формируются у них в среднем в 2-3 раза быстрее, чем у русских. Большинство среди обследованных представителей коренных народностей не знакомы с национальными ограничительными традициями в отношении употребления алкоголя или не придерживаются их. Стереотипы алкоголизации формируются у них в основном с помощью ближайшего окружения, чаще всего русских. Несмотря

на некоторые представления о вреде употребления алкоголя, их фактическая алкоголизация свидетельствует о полной безграмотности по этому вопросу.

Облегченное формирование алкогольной физической зависимости у коренного населения обусловлено нейрофизиологическими особенностями. Психофизиологические и электрофизиологические исследования свидетельствуют о преимущественной дезорганизации правого полушария и изменении межполушарных функциональных соотношений при злоупотреблении алкоголем. При изучении функциональной сенсомоторной асимметрии выявилось, что среди коренного населения Сибири и Севера достоверно чаще, чем среди русских, обнаруживаются левши и амбидекстры. Так, в популяции тувинцев более 70% синистралов (т.е. правополушарных личностей) и лиц со склонностью к синистрии, среди русских таких в том же регионе не больше 14%. Аналогичная картина на Чукотке, таймыре, в Ямало-Ненецком и Ханты-Мансийском национальных округах. У синистралов представительство большинства вегетативных функций расположено в правом полушарии мозга. В этом случае алкогольная интоксикация у синистральных личностей в большей степени сможет затрагивать функциональную активность дофаминэргической системы, что приводит к ускоренному формированию алкогольной зависимости.

Нейропсихологические особенности синистральных личностей сами по себе предрасполагают к повышенной готовности к различного рода поведенческим девиациям, в том числе к потребности в измененном состоянии сознания, и они же способствуют ускоренному формированию различного рода аддикций.

Личностные особенности представителей коренного населения, связанные с их правополушарностью, чаще всего благоприятствуют быстрому формированию алкогольной зависимости. Прежде всего, это антиципационная несостоятельность, или прогностическая некомпетентность: отсутст-

вие будущей ориентации, неспособность прогнозировать и планировать собственное будущее, неспособность учиться на своих и чужих ошибках, учитывать чужой и свой собственный опыт; это снижение мотиваций достижения и нарушение осознания значения собственной жизни. Для них свойственно образно-чувственное восприятие мира, более половины из них могут быть отнесены к "художественному" типу личности. На первый план выходят следующие психологические особенности: склонность к интровертированности, сопротивляемости, отгороженности, при наличии конформных установок, которые выражены настолько сильно, что подавляют положительные стремления; эмоциональная незрелость, ориентированность на чувственность и интуицию, отсутствие четких целей и активной реализации их. Созерцательный, пассивный подход к действительности. Потеря преемственности поколений, незнание этнокультуральных традиций своего народа. Неадекватная самооценка, затруднения адаптации, наличие высокого уровня тревожности у каждого третьего в ситуации фрустрации. Стремление к уходу от активных позиций, состояние «обученной беспомощности», неуверенности в себе. Выявленные психологические качества формируют психологический профиль личности, склонной к развитию зависимого поведения, поиску аддиктивной реализации, самая доступная из которых – алкоголь. Эти личностные особенности являются прогностически неблагоприятными и способствуют формированию алкогольных аддикций.

Таким образом, по ряду психологических и этнокультуральных предпосылок малочисленные народности оказываются предрасположенными к алкогольной зависимости и ускоренному формированию алкогольной аддикции. Потеря культурно-экологических основ вызывает существенный сдвиг в состоянии психического здоровья. Наиболее патогенными факторами, определяющими дисбаланс психического здоровья, является потеря духовной независимости в масштабах целого народа, лишение возможности и права на привычный образ жизни, засилье массовой культуры. Ломка сложившегося жизненного стереотипа, утрата привычных социокультурных традиций способствует развитию эмоциональных нарушений у коренных жителей. В связи с этим, профилактические мероприятия у них должны быть сугубо специфичными, конкретно направленными и отличаться от общепринятых в европейской популяции.

Профилактика алкоголизма, как следует из определения ВОЗ, - это преимущественно социальная политика, направленная на сохранение и развитие условий, способствующих здоровью, включая пропаганду здорового образа жизни, предупреждение неблагоприятных воздействий социальной и природной среды. Первичная профилактика алкоголизма среди малочисленных народностей должна состоять в предупреждении негативного влияния алкогольных обычаев микросоциальной среды, формировании у населения (в первую очередь у подрастающего поколения) таких нравственных и гигиенических убеждений, которые исключали бы и вытесняли саму возможность любых форм употребления и злоупотребления спиртными напитками и наркотиками. Этот раздел профилактики может осуществляться только через духовное возрождение народа, этническое оживление; это может быть движение в сторону развития и реализации духовных потенциалов народа, в сторону формирования этнической гордости, осознания этнических интересов; это движение в сторону формирования менталитета, предполагающего самодостаточность национальной культуры. Необходимость этнического возрождения коренных народов Сибири, Крайнего Севера и Северо-Востока России порождена распространением среди них национального нигилизма – отрицательного отношения к своему этносу, языку, культуре, что происходит вследствие незнания истории и культуры своего народа. Возникает стремление примкнуть к "более развитому" этносу, отказаться от своей национальной принадлежности, традиций, обычаев, обрядов, ритуалов. Алкоголь и алкогольное потребление рассматривается как признак доблести, принадлежности к силь-

ной и независимой группе, как иллюзорный признак могущества.

Отсутствие научно обоснованной программы этнического возрождения коренных народов может привести к их полной ассимиляции и деградации. Тенденция к ассимиляции их все более и более усиливается, в оставшихся национальных поселках преобладает психология социального иждивенчества. Большинство утратили склонность "вести свое дело". Правда, после более чем полувековой принудительной европеизации образа жизни, традиций и нравственных установок национальный характер большинства народностей стал распался. Однако этот процесс можно остановить.

Первичная профилактика пьянства и алкоголизма у коренных малочисленных народностей определяется преимущественно немедицинскими мероприятиями, направленными на возрождение национального самосознания, оздоровление общей социальной среды. При этом немаловажным и эффективным является разъяснение и взрослому, и детскому населению, начиная с младших классов общеобразовательных школ всей опасности употребления ими спиртного вследствие особой предрасположенности их к алкогольной болезни. Как показывают исследования среди чукчей, тувинцев, хантов, манси, ненцев и других народностей, грамотность в отношении вреда спиртного у них чрезвычайно низкая. Наблюдается уважительно-почтительное отношение к алкоголю, преобладают субмиссивные мотивации потребления алкоголя (невозможность отказаться от выпивки, если предлагают). Учитывая тотальность алкоголизации коренного населения, неплохо было бы в школе с 10-летнего возраста втолковывать ученикам о вреде спиртного. Информация о вредном влиянии алкоголя на здоровье должна быть доступной, также как пропаганда норм и моральных ценностей, сдерживающих социально безответственное поведение.

Необходимо обеспечение возможности активного отдыха без употребления алкоголя.

Изучив типологию потребления алкоголя малочисленными народностями, можно поставить вопрос о дифференцированной **адресности антиалкогольной пропаганды**. Пропаганда, основанная на лозунге "Пьянству – бой" ведет к активному или пассивному сопротивлению аудитории, которая к тому же десятилетиями была свидетелем расхождения между словом и делом. Агрессивность антиалкогольной пропаганды, проявляющаяся в вырождении идеи преимуществ трезвого образа жизни в идею "борьбы" за трезвость с поиском предполагаемого самой логикой такой борьбы "врага", привела к тому, что этим врагом стал человек, во имя которого борьба и ведется. Для гуманизации антиалкогольной пропаганды необходима глубокая психологическая обоснованность: ориентация на реальные запросы людей и методы, позволяющие довести информацию до подсознания, перевести ее в личностные, мотивирующие поведение убеждения и установки. Акцент антиалкогольной пропаганды должен быть сделан на лозунг "Трезвость – норма жизни".

Эффективность первичной профилактики алкоголизма будет зависеть от их включения в четкую позицию органов власти, скоординированности усилий всех заинтересованных общественных институтов и широты санитарно-просветительной работы среди населения.

Вторичная профилактика алкоголизма состоит в выявлении групп населения, наиболее уязвимых по отношению к алкоголизму, и больных; максимально раннем, полном и комплексном осуществлении лечебных мероприятий, оздоровлении микросоциальной почвы, применении системы воспитательного воздействия в коллективе и семье.

Наибольшую тревогу вызывает подрастающее поколение. Известна огромная роль микросреды в формировании личности. Поэтому необходимым направлением вторичной профилактики алкоголизма является оздоровление микросреды, противостояние пьяному быту, вплоть до экстренных мер – изъятия из него ребенка. Алкоголизм – неспецифический индикатор порочности микросреды и маркер социально-психологической несостоятельности личности. Негативные

факторы, связанные с процессами социально-психологической дезадаптации, искажают нормальные, здоровые пути жизнедеятельности и самоутверждения личности, толкая ее на путь аномального развития. Родители неправильным воспитанием предопределяют будущую декомпенсацию детей, общество своими непродуманными требованиями в сочетании с равнодушием к судьбе отдельного человека этому способствует.

Ведущими направлениями вторичной профилактики алкоголизма в группах риска у детей и подростков будут следующие: 1) гармонизация режима учебы и отдыха; 2) психологическая коррекция привычек и навыков поведения; 3) перестройка системы личностных оценок; 4) усиление внимания и конструктивной помощи; 5) улучшение психологической атмосферы в семье; 6) перестройка ролевых отношений в детском микроколлективе; 7) поиск продуктивного и доступного пути самоутверждения подростка.

Как показывают наши исследования, наиболее общей и ранней характеристикой группы подростков с риском развития алкоголизации является школьная дезадаптация, связанная с отрывом от семьи и учебой в интернате. Это может быть конфликтность со сверстниками, недостаток социальной нормативности, неугомонность, проявления эмоционального напряжения, неприятие взрослых, уход в себя, астения, недоверие к новым людям, вещам, ситуациям. Это недостаточная занятость ребенка, непривычность окружения и ситуации, неумение себя занять в новых условиях, неуверенность в себе, «потеря себя». Таких детей необходимо, помимо психогигиенической работы, вовлекать в различного рода деятельность, в которой они могут проявить свои способности, душевные качества, получить одобрение, знаки внимания, уважение окружающих. Желательно, чтобы это была деятельность с этнографическим уклоном. В воспитательной работе должна быть исключена связь между оценками успеваемости и оценками личности. Необходимо корректировать учебные программы для детей коренных национальностей с учетом их правополушарности, художественного склада ума и затруднений в усвоении точных наук, требующих логического мышления. Внешкольная деятельность, особенно возрождающая национальное самосознание и национальную гордость, является важнейшим элементом психопрофилактики раннего алкоголизма, причем особенно возрастает ее значение на роковом подростковом рубеже, когда она может сыграть роль последнего шанса избежать падения по наклонной плоскости пьянства и алкоголизма.

В последнее время в образовании наблюдается сугубо прикладной уклон, что способствует засилью политической и экономической мотивации поведения. Народные массы, не ведавшие утонченного ритма живой природы, воспитанные на африканизированных музыкальных ритмах, становятся чересчур восприимчивы к упрощенным тоталитарным лозунгам и рекламному жаргону. Такое воспитание, особенно в условиях мегаполисов, создает граждан, не способных использовать возможности своего мозга полностью, всесторонне и гармонично, не умеющих соединить рассудок и трезвый расчет с устремлением к духовным ценностям и идеалам. Представления о высших человеческих ценностях, и когнитивные способности, необходимые для процессов распознавания образов и обобщения, и положительные эмоции (например, любовь и умиротворенность), и даже утонченное чувство пространства и времени – все это складывается у ребенка не без участия окружающих его звуков, их ритмов, энергии. Как показали наши исследования [1], африканизированные ритмы, резко отличающиеся от звуков родной природы, снижают когнитивные функции и приводят работу мозга в состояние примитивного транса. Это состояние является причиной дезадаптации и нарушений поведения, и облегчает формирование патологических связей по типу сверхценных идей, что предрасполагает к аддиктивному поведению. Культура, навязанная извне, не соответствующая архетипу, лишенная своих корней, не может соответствовать психофизиологическим паттернам, обеспечивающим соматическое и душевное здоровье. Мир

звуков связан с физиологическим функционированием организма более тесно, чем мы привыкли предполагать. Предпочтения тех или иных ритмов – это не только связанные с архетипической памятью образования, но и вытекающие из особенностей функционирования полушарий мозга императивы, обусловленные внутренними биологическими ритмами. При этом эстетические суждения о приятности того или иного ритма или музыкального произведения не зависят от степени понимания или осознания его, а как правило, неосознанны. Традиционная культура ориентирует человека на сохранение исторически выработанного порядка в межгрупповых, межпоколенных, межличностных отношениях. Перспективы развития этноса почти в полной мере зависят от сохранности традиционной культуры и возможности ее возрождения.

Имеются примеры эффективной работы по профилактике алкоголизма, начиная с детского и подросткового возраста. У психологов Республики Тыва, г. Кызыл, есть опыт приобщения подростков из группы риска к традиционному тувинскому творчеству – горловому пению хоомею. Это совершенно самостоятельный жанр народной музыки, которым с удовольствием увлекаются сегодня в Туве многие дети. Издравна в Туве виртуозное исполнение хоомея было в большом почете. Тувинское горловое пение можно исполнять без слов и с текстом, текст может быть традиционным или современным; с музыкальными инструментами и без, инструменты могут быть самыми различными, при этом достигается удивительная слитность голоса и инструмента. Звуки хоомея адресуются исключительно в правое полушарие – это звуки природы, но не цивилизации – и, скорее всего, создают оптимум его активации, нормализуя регуляцию.

Интересно, что тувинцы, приняв буддизм и соответствующую ему культуру, не прибегали к практике медитации, как специальным упражнениям очищения сознания. Причины кроются, по-видимому, в том, что сам образ традиционной жизни, ее ритмы были во многом медитативны. Тувинец в норме постоянно находится в некоем медитативном состоянии, поэтому европейские городские ритмы глубоко ему чужды и способны вызвать нарушения психической адаптации. Хоомей – концентрированное, эстетически оформленное проявление этого естественного медитативного состояния, архаичный культурный пласт, который, к счастью, сохранился в Туве. Приобщение к хоомею, учитывая его физиологический смысл, стало мощным методом профилактики аддиктивных состояний у тувинцев и нарушений у них психосоциальной адаптации.

Подобного рода этнокультуральные занятия, способы и активности существуют практически у каждого народа, сохраняющего традиционную культуру, и возвращение к ним, возрождение их может явиться «экологичным» способом превенции алкогольного потребления и других чуждых и опасных занятий.

При психологической работе с пациентами, страдающими алкоголизмом, необходимо уделять пристальное внимание их религиозным верованиям, и строить профилактическую работу с их учетом. Не исключено, что религиозные воззрения могут оказать существенную помощь при психотерапевтической поддержке пациента. Психологическое консультирование коренного населения предъявляет к психологу-европейцу особые требования. Незнание психологом-консультантом религиозно-мифологических представлений приводит к формализации контакта, нарастанию чувства недоверия клиента к специалисту, неадекватности восприятия ситуации. Если пациент «отгораживается» от психолога в связи с культуральными несоответствиями, это может быть воспринято как проявление негативизма. Диагностика психологического состояния у клиента коренной национальности психологом-европейцем представляет собой сложный, динамический процесс, на который оказывают существенное влияние социокультуральные факторы, касающиеся как клиента, так и специалиста.

Профилактика и лечение алкоголизма у малочисленных народностей Севера и приравненных к ним территорий –

сложная задача, и терапевтические подходы должны быть в значительной степени этнокультуральными. Это должен быть синтез европейской и национальной парадигмы, в основе которого лежит принцип самообеспечения психического здоровья коренного этноса как залог эффективности. Профилактика алкоголизма среди коренного населения труднодоступных регионов России – это, в первую очередь, изменение внутреннего мира индивида, формирование национального достоинства, повышение национального самосознания, создание условий для самореализации личности, а также изменение факторов внешнего порядка: воспроизводство традиционной культуры, этнокультурной природной среды.

Предлагаются следующие **практические рекомендации**, которые помогут наладить эффективную работу по предотвращению алкоголизма и других аддитивных расстройств у коренного населения северных и приравненных к ним регионов России:

1. Рекомендуется создание отделений транскультуральной психологии для обучения психологов этнокультуральным особенностям коренного этноса, целью которых будет являться разработка новых реабилитационных программ для них с соблюдением этических норм психологии, наркологии и профилактики алкоголизма. Знакомство психологов с основами религиозных представлений, характерных для традиционных религий, шаманизма, буддизма, ламаизма поможет в выработке стратегии превентивных и лечебно-реабилитационных программ зависимых расстройств.

2. Целесообразно вступить в конструктивный диалог со служителями традиционных религий, предоставление пациентам права выбора лечения традиционного и нетрадиционного, не исключая возможное сочетание этих двух форм.

3. Методы психотренинга и психической саморегуляции, выработанные в традиционных религиях, могут послужить основой для разработки новых психотерапевтических методов лечения для коренных народностей. Шаманские техники и практики также могут быть адаптированы с целью улучшения результатов психологического воздействия при алкоголизме.

4. Профилактика алкоголизма у малочисленных народностей должна начинаться раньше, чем в европейской популяции, носить предметный характер и ориентировать на полный и безоговорочный отказ от алкоголя как чуждого и крайне опасного агента.

5. При формировании профилактических программ следует в обязательном порядке учитывать преимущественную правополушарность коренного населения, ориентированность не на словесно-логические умозаключения, а на чувственно-образные впечатления, с подключением большинства анализаторов (слух, зрение, осязание, обоняние), с применением эмоционально-стрессорных воздействий.

6. Профилактические антиалкогольные мероприятия должны строиться на этнокультуральных основах и носить характер психологически приятного действия, возрождающего национальную гордость и национальное самосознание.

Библиографический список

1. Чухрова, М.Г. Патофизиологические и психосоматические аспекты потребления алкоголя в Туве / М.Г. Чухрова, С.А. Курилович, В.П. Летушин. – Новосибирск: Изд-во СО РАМН, 1999.
2. Семке, В.Я. Транскультуральная аддиктология / В.Я. Семке, Н.А. Бохан. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2008.
3. Семке, В.Я. Психическое здоровье коренного населения Восточного региона России / В.Я. Семке, М.Г. Чухрова, Н.А. Бохан [и др.]. – Томск: Новосибирск: ООО «Альфа Виста», 2009.

Статья поступила в редакцию 18.12.09

УДК 371.9-80.1

К.Н. Яворович, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ПОСРЕДСТВОМ ИМАГОТЕРАПИИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Социальная адаптация детей с нарушениями слуха является актуальной проблемой сурдопедагогики и сурдопсихологии. Применение метода имажотерапии целесообразно в коррекции адаптационной сферы младших школьников с нарушениями слуха.

Ключевые слова: социальная адаптация, имажотерапия, сенсоневральная тугоухость.

Актуальность исследования социальной адаптации детей с нарушениями слуха на сегодняшний день определяется двумя основными группами причин. С одной стороны, это рост теоретического интереса к изучению различных факторов, влияющих на адаптированность и социализацию детей с различными нарушениями, в том числе активного использования средств и приёмов арттерапии как альтернативного традиционному терапевтическому подходу способа коррекции психологического состояния подростков. С другой стороны, это необходимость обновления имеющихся средств педагогического воздействия на детей с различными нарушениями развития в современной образовательной системе.

Психологический аспект адаптации являет собой приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами [1]. Особые трудности в адаптации испытывают лица с психическими и физическими недостатками (дефектами слуха, зрения, речи и т. д.). В этих случаях применение в процессе обучения и в повседневной жизни различных специальных средств коррекции нарушений способствует компенсации отсутствующих функций. В последние годы взоры многих исследователей всё больше обращаются в сторону различных видов искусства в качестве адаптивных, профилактических, лечебных, кор-

рекционных средств. Среди прочих средств можно выделить большую группу методов под названием «Арттерапия». Основой для всех видов арттерапии является художественная деятельность субъекта, посредством активации которой осуществляется коррекция тех или иных нарушений в развитии человека.

Целью настоящего исследования явилась апробация метода имажотерапии, как способствующего повышению уровня социальной адаптации детей с нарушениями слуха. Основу гипотетической позиции составило предположение о том, что использование имажотерапевтических технологий в работе с младшими школьниками с нарушениями слуха, включающих интеллектуально-познавательный, предметно-практический, коммуникативный виды деятельности, способствует формированию качеств личности, влияющих на становление личностных параметров социального поведения, что повышает уровень адаптивности личности к социальной среде.

Материалы и методы исследования. Базой для проведения эксперимента по развитию адаптивности младших школьников с нарушениями слуха явилась специальная коррекционная общеобразовательная школа-интернат №12 II вида города Искитима. В исследовании приняли участие 28 детей в возрасте 10-12 лет с сенсоневральной тугоухостью II и III степеней, 10 мальчиков и 18 девочек. Были сформированы

две группы: контрольная и экспериментальная. Количество испытуемых в каждой группе – 14 человек.

Способы отслеживания и контроль за эффективностью программы осуществлялись посредством наблюдения во время занятия, а также при использовании сравнительного анализа результатов первичной и вторичной диагностики при помощи: экспериментально-психологической методики изучения фрустрационных реакций С.Розенцвейга [2]; многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» А.Г.Макланова и С.В.Чермянина [3]; шкалы явной тревожности для детей (The Children's Form Manifest Anxiety Scale - CMAS) [3]. Полученные результаты обрабатывались статистически путём применения непараметрического критерия U Манна-Уитни для выявления различий между данными опытной и экспериментальной групп и Т-критерия Вилкоксона для зависимых групп переменных. Учитывались результаты со степенью достоверности не ниже 95% ($p < 0,05$).

Суть предлагаемого нами метода заключается в трансформации динамического образа школьника путем последовательного формирования лечебных образов с возрастающей степенью самоинтеграции ребёнка в предлагаемой роли и способствующего преодолению внутренних конфликтов, а также развитию личностных качеств, положительно влияющих на дальнейшее становление и социализацию детей.

Реализация коррекционной программы рассчитана на два месяца с частотностью проведения занятий два раза в неделю. Каждое занятие состояло из трёх частей: разминочной, основной (коррекционной) и ритуала завершения занятия. Терапевтические образы подбирались индивидуально с учётом результатов тестирования, а также наблюдения, осуществляемого во время занятий. Сценарий каждого коррекционного занятия представлял собой совокупность имаготерапевтических методик, направленных на трансформирование внутреннего образа «Я» ребёнка посредством проигрывания терапевтических ролей, использования элементов пластики (статической – фигуры, и динамической – движений, танца). Для реализации программы коррекции была выбрана специально оборудованная сенсорная комната внутри учебного заведения. Определённая цветовая гамма, мягкие стены и пол способствовали лучшему «вживлению» в образ. Помимо вышеперечисленных методик имагомоделирования, применялись также элементы психодрамы, образно-ролевой терапии, психогимнастики.

Заметим, что продуктивность функционирования модели имаготерапевтической трансформации зависит от степени интегрированности ее участников. Поэтому основное внимание уделялось созданию условий для подлинной интеграции, способствующей реконструкции личности школьника. Имаготерапевтическая группа как творческое сообщество индивидуальностей стимулирует само- и взаимопознание, используя в этих целях жизненный опыт каждого ребёнка и своеобразие личностных проявлений в ходе имаготерапии.

Результаты исследования. Предметом нашего анализа стала динамика следующих показателей: тревожность, низкая самооценка, неадекватное восприятие субъектом самого себя, боязнь самостоятельности, страх неудачи, боязнь социальной оценки (шкала явной тревожности для детей (The Children's Form Manifest Anxiety Scale - CMAS); частотность фрустрационного реагирования, повышенная агрессивность, трудности в общении, неадекватная реакция на наказание и одобрение, конфликтность во взаимодействии с окружающими (экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций С.Розенцвейга); неумение управлять поведением, трудности самоконтроля, неусидчивость, неустойчивость эмоций, чувство вины, обиды, застенчивость, стеснительность, скованность, депрессивные тенденции (многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г.Макланова и С.В.Чермянина).

На первом, диагностическом этапе были получены данные, свидетельствующие о низком уровне адаптивности по данным многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» А.Г.Макланова и С.В.Чермянина. На рис.1 видно, что

адаптивные способности в контрольной и экспериментальной группе после первичной диагностики ниже нормы, предлагаемой методикой.

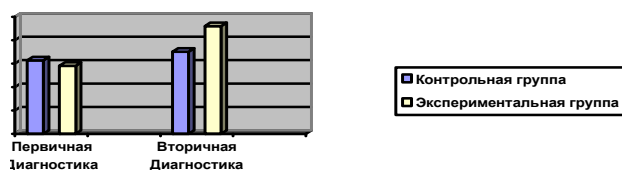


Рис.1. Изменение показателей адаптивности младших школьников с нарушениями слуха после первичной и вторичной диагностики (многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Макланова и С.В. Чермянина).

Наблюдаемая динамика показателей адаптивности детей с нарушениями слуха была следующей. К началу исследования уровень адаптивных способностей учащихся в экспериментальной группе составлял 2,9 балла, а в контрольной – 3,14 балла. Заметим, что согласно данным методики, высокая и нормальная адаптация находится в диапазоне 5-10 баллов. Удовлетворительная же составляет 3-4 балла. Итак, на уровне достоверности ($p < 0,05$) различий между экспериментальной и контрольной группами после первичной диагностики не выявлено. Отсюда делаем вывод о том, что после первичной диагностики средний балл по шкале адаптивности в экспериментальной группе ниже, чем удовлетворительный. В контрольной же он попадает в зону удовлетворительной адаптации, однако достоверных различий между результатами нет. Итоговый показатель адаптивности в экспериментальной группе составил 4,6 баллов, что на 1,7 балла выше предыдущего и соответствует нормальной адаптации. В контрольной группе также произошли изменения, и средний балл составил 3,5, однако он не попал в зону достоверности. Можно связать незначительное повышение уровня адаптивных способностей в контрольной группе с эффектом истории. Итак, при $p < 0,05$ различия между результатами в экспериментальной и контрольной группах после вторичной диагностики можно считать достоверными, различия между итогами в экспериментальной группе после первичной и вторичной диагностики также достоверны, сдвиг значений в контрольной группе в начале и в конце исследования – незначителен.

Рассмотрим изменения уровня тревожности. На первом этапе исследования были получены данные, свидетельствующие о повышенном уровне тревожности у школьников. Так, результаты в экспериментальной группе после первичной диагностики составили 6,4 балла, в контрольной – 6,6 баллов. Отметим, что уровень нормальной тревожности находится в диапазоне 3-6 баллов. Достоверных ($p < 0,05$) различий между экспериментальной и контрольной группами после первичной диагностики не выявлено. Можно сказать о повышенной тревожности школьников к началу коррекционной работы (рис. 2).

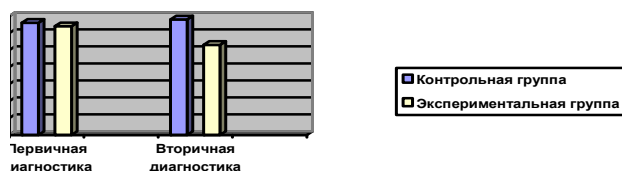


Рис. 2. Изменение показателей тревожности младших школьников с нарушениями слуха после первичной и вторичной диагностики (шкала явной тревожности для детей - The Children's Form Manifest Anxiety Scale - CMAS).

Итоговый показатель тревожности в экспериментальной группе составил 5,3 балла, что соответствует нормальному уровню тревожности. В контрольной же группе средний балл составил 6,8. Различия между результатами групп после вторичной диагностики можно считать достоверными, различия

между итогами в экспериментальной группе после первичной и вторичной диагностики также достоверны, сдвиг значений в контрольной группе в начале и в конце исследования – незначителен.

Рассмотрим результаты, полученные в ходе проведения экспериментально-психологической методики изучения фрустрационных реакций С.Розенцвейга. В процессе проведения диагностики в обеих группах был вычислен GCR – коэффициент групповой конформности, или мера индивидуальной адаптации субъекта к своему социальному окружению. Количественная средняя величина GCR в начале исследования в экспериментальной группе составила 3,3, в контрольной – 2,9. Различий между экспериментальной и контрольной группами после первичной диагностики не выявлено. Данный уровень является относительно низким. Подобный уровень групповой конформности служит показателем низкой адаптированности к социальному окружению и повышенной конфликтности (рис. 3).

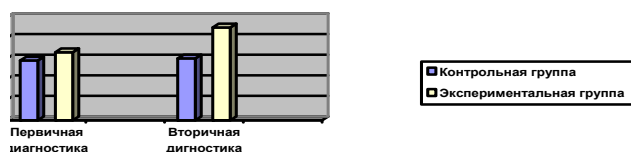


Рис. 3. Количественная средняя величина коэффициента групповой конформности в группах после первичной и вторичной диагностики (экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций С.Розенцвейга).

В ответах испытуемых превалировало экстрапунитивное направление реакции (реакция обращена вовне) с фиксацией на препятствии. Несколько меньшую процентную долю составляли интропунитивные реакции и тип реакции «самозащита». Для детей обеих групп при ответах большую роль играет защита своего «Я» и перекладывание обязанности разрешения ситуации на другое лицо.

Итоговый показатель GCR в экспериментальной группе составил 4,5, в контрольной – 3. Различия между результатами в экспериментальной и контрольной группах после вторичной диагностики можно считать достоверными, различия между итогами в экспериментальной группе после первичной и вторичной диагностики также достоверны, сдвиг значений в контрольной группе в начале и в конце исследования – незначителен. Если после первичной диагностики превалирующим типом реакции «препятственно-доминантный» и «с фиксацией на самозащите», то после вторичной значимая часть ответов по типу реакции были «необходимо-упорствующие», что является важным моментом в исследовании, поскольку фрустрирующая ситуация нивелируется при подобном реагировании.

Как в контрольной, так и в экспериментальной группах наблюдается динамика роста личностных параметров. Разли-

чия в увеличении средних показателей объясняется условиями взаимодействия учащихся в группах: отсутствием специальных педагогических воздействий на личностные параметры в контрольной группе и специальной воспитательной средой, включающей комплекс имаготерапевтических технологий, в экспериментальной.

На основании полученных данных, характеризующих процесс развития адаптивности младших школьников с нарушениями слуха, можно утверждать, что это развитие напрямую зависит от уровня сформированности личностных качеств. Следовательно, развитие личности и изменения в её адаптивности происходят в системе трёх групп переменных: требования окружающей среды, свойства и качества личности, разноаспектная деятельность.

Мы считаем, что оптимальным видом деятельности для детей с нарушениями слуха, позволяющим создать необходимые условия для повышения уровня адаптивных способностей, является деятельность, основанная на методах и приёмах имаготерапии. Имаготерапия опирается на теоретические положения об образе, о единстве личности и образа. Достижение психокоррекционного эффекта, на наш взгляд, обеспечивается за счёт воспитания способности адекватно реагировать на возникновение неблагоприятных ситуаций и выполнять роль, соответствующую течению событий, — принимать адекватный образ и «уходить» таким путем от деформированного образа своего «Я». А также благодаря развитию способности к творческому воспроизведению специально показанного «лечебного» образа, что приобретает самостоятельное значение в оздоровлении личности. В целом, воспитание волевых качеств и способности к саморегуляции является важным моментом в развитии адаптивных способностей младших школьников с нарушениями слуха.

Выводы

1. В результате психодиагностического исследования младших школьников с нарушениями слуха, выявлены следующие характерные особенности в сфере социальной адаптации: повышенный уровень тревожности, низкие адаптивные способности, частотность фрустрационного реагирования.

2. В ходе имаготерапии отмечена позитивная динамика выделенных в ходе исследования психологических мишеней воздействия. Эффективность разработанной программы подтверждена анализом результатов исследования. Сопоставление итоговых данных в контрольной и экспериментальной группах показало статистически достоверное повышение уровня социальной адаптации испытуемых.

3. Использование метода имаготерапии целесообразно в коррекции адаптационной сферы младших школьников с нарушениями слуха. Обучение новым моделям реагирования в различных ситуациях способствует формированию новых стереотипов поведения, что, в свою очередь, повышает уровень адаптивности личности к социальной среде.

Библиографический список

1. Балл, Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. — 1989. — №1.
2. Тест Розенцвейга: Учебно-методическое пособие/ сост. И.Б.Дерманова. - СПб, 2002.
3. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. — Самара, 2008.

Статья поступила в редакцию 30.12.09

УДК 159.9

Н.А. Александрова, соискатель СибГУТИ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИДЕОКРАТИИ В СТАНОВЛЕНИИ ПРАВОВОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ

Смыслополагающей чертой русской психологии является иррациональная вера в возвышенный идеал, «русскую идею». Показано, что национальные политико-правовые особенности оказывают влияние на общий характер проявления государственно-правовой деятельности и придают этому процессу необходимую структуру и содержание.

Ключевые слова: национально-психологические особенности правосознания, идеократия, правовая государственность.

Актуальнейшая проблема для отечественной теоретико-правовой науки исследующей формы государственности, как правило, не исходит из логики идеократии, хотя общепризнано считать нашу государственность идеократической. Все многообразие форм политических режимов рассматривается в рамках дилеммы демократических и антидемократических режимов. Современная теория государства и права оставляет в стороне те формы становления правовой государственности, которые не могут быть измерены и охвачены понятийным базисом, сформированным под непосредственным воздействием традиций развития права и правосознания, определенных еще философией Гегеля. Перед современной социологией актуализировалась проблема разработки концепции становления правового государства. При этом превалирует неолиберальная концепция трактовки свободы как нормы права. Свобода, не базирующаяся на основаниях ответственности, объективированной требованиями необходимости в становлении правового государства. В последнее время в социологии актуализировалась необходимость разработки государственной идеологии, органично востребующей духовные моральные ценности российского народа.

Российское государство многонационально, но системообразующим звеном в идеократической является православная и советская цивилизации. Русский этнос существует более тысячи лет. Все это время они были государствообразующим ядром, сплачивающим все народы, и, стараясь разрешить противоречия между собственниками и интересами субъектов власти. Русские по своей численности и социокультурному влиянию создают ту критическую массу, которая обуславливает специфические особенности развития государственно-правовой идеологии России. По определению Канта: «право исходит из совокупности условий, при которых произвол одного может быть согласован с произволом другого, по общему для них правилу свободы».

Рассматривая идею в логико-познавательной сущности и социальной действительности применительно к решению регулятивных проблем. Философ Копнин А.В. акцентирует внимание на то что она является внешней формой совпадения мысли с развивающимся объектом, что идея отражает не вещь и свойства как они существуют, а развитие вещей во всех их связях и опосредованиях, т.е. действительности и возможности. Идея схватывает тенденцию развития действительности, поэтому в ней отражено не только существующее, но и должнствующее [1].

Для практической деятельности необходимо постичь содержащиеся в ней возможности, чем идея может быть в силу закономерного развития, включая органично в себя должнствование. Основным содержанием идеи является решение проблем ответственности и справедливости, которые задают должную направленность развития в правовой регуляции российской государственности, воздействуя на формирование правовых институтов.

Традиционно идеал развития государственности в России не содержал противопоставления общества и государства, соотнося цели совершенствования условий общественной жизни с ценностным регулированием правового характера. Глубинные константные слои массового сознания (иррационально-бессознательные, психологические) посредством защитного барьера, оформленного в императивах моральности и правосознания, выстраивали особую легитимационно-моральную установку в построении идеократической модели российской государственности.

Основные признаки конструктивной государственности, ограничивающей ее от теоретически спекулятивной неолиберальной модели развития демократии, структурно-ценностная, а не атомарно-релятивная или волевая детерминация верховной власти, что предполагает позитивное решение с позиций должнствования властных полномочий, развитие ценностей общенационального характера соборность и референдум, адекватно соответствующих интересам представителей власти и интересов народа. Властная элита формируется с позиций научно обоснованной идеократии, на основе прогрес-

сивной и моральной зрелости реализующей в своей деятельности позитивную функцию ответственности – в неукоснительном исполнении гражданского долга как в компетентном воплощении в жизнь своих прав и обязанностей.

Специфика культурно-исторического цивилизационного развития России состоит в том, что приоритетной формой интеграции идеала выступает сократическая государственность, задающая единый парадигмальный нормативно-ценностный порядок, поддерживающий духовные основы субъектов Российской Федерации, утверждающей их общенациональное единство.

Диалектическое единство сократической государственности, обеспечиваемое феноменом экзистенции правосознания, выражается легитимизацией верховной власти. Государство призвано осуществлять в своей управленческой деятельности универсальные идеи свободы, обусловленные необходимостью, когда личные, групповые и национальные интересы формируются на ценностных основаниях.

Идеократия государственности базируется на единстве интересов власти и интересов народа. В развитии Российской государственности отмечается разрыв интересов субъектов власти и интересов народа, что не обеспечивает легитимность правовых установлений, когда в них закрепляются права и интересы народа – основной признак правового государства. Легитимное законодательство способствует такому правосознанию, при котором формируются интересы субъекта деятельности на ценностной основе и задаются определенные стереотипы социального бытия.

Законность, определенная правовым государством, центральное связующее звено которое объединяет и интегрирует всех индивидов этноса на основе моральных ценностей независимо от их социального положения.

Общенациональные интересы и легитимационные ориентации субъектов власти исключают такую субъективацию интересов которая исходит из успешности деятельности представителей властных структур. Представителям власти необходимо запретить заниматься предпринимательством. Без этого условия они не построят правового государства.

Пятый философский конгресс философов России, проведенный в Новосибирске в конце августа 2009 г., по существу не востребовал философию ответственности, обоснованную в исследованиях А.И. Ореховского, доктора философских наук, члена-корр. Петровской академии наук и искусств, в решении актуальнейших проблем выхода из системного финансового кризиса России.

Его концепция ответственности представлена в материалах международной научно-практической конференции «Ответственность как процесс комплексного освоения действительности» [2].

На международном форуме «Современное государство и глобальная безопасность», проведенном в Ярославле, развернулась дискуссия, в которой принимали участие высшие представители властных структур зарубежных стран. Нередко они определяли свою позицию в выводах, в русле теоретической парадигмы ответственности А.И. Ореховского. «Государство не может передать экономическое восстановление только в руки предпринимателей. Это одна из ответственностей государства и международного сообщества»; - заявил на форуме премьер-министр Испании [3].

Проблема экономической и финансовой ответственности не может успешно решаться без должного конституционного установления компетенции законодательной, исполнительной и правоохранительных ветвей власти.

Исходя из требований идеократического правового государства президент России Д.А. Медведев внес на рассмотрение Думы законопроект об обязательном отчете правительства перед Госдумой. Президент актуально уточнил компетенцию Госдумы: в кризисный период заслушивать ежеквартально отчет правительства по исполнению принятых Думой законов по восстановлению экономики в России. Основопологающая статья законопроекта: «При рассмотрении отчетов правительства РФ, информации центрального банка РФ за-

слушивает доклад правительства РФ, доклад председателя Счетной палаты РФ. Для выступления по информации Центрального банка РФ может быть приглашен представитель ЦБ РФ).

Во время голосования 18 мая законопроект, содержащий это положение, вмененное ей в компетенцию, был одобрен всеми думскими фракциями. Но к утру 19 мая, теперь уже в законе, этой статьи не оказалось.

Представитель Правительства РФ беспартийный лидер «Единой России» В.В. Путин своими волонтеристским указанием обрезал текст закона на величину указанной статьи.... Он, бесспорно, вышел за пределы своей компетенции!

Поскольку ельцинской Конституции РФ не определена четко концепция законодательной, исполнительной и правоохранительных ветвей власти в системе государственной ответственности власти перед народом, свобода решения премьер-министра произвольна, безответственна и не базируется на экономической необходимости. Волонтеристская субъективизация ответственности В.В.Путина основывается на его личных меркантильных интересах, не имеющих ценностной основы и противоречащих интересам народа. С позиций идеократической правовой государственности, он должен быть призван к юридической ответственности, исходя из уровня его ролевой, должностной ответственности в правовой системе государства.

В Брежневскую конституцию было внесено положение об ответственности руководителя. Но оно не базировалось на общеобязательном законодательном установлении компетенции госслужбы, права и обязанности (ответственность) которые не были еще определены законом о госслужбе. 19 Всероссийская конференция КПСС определила цель совершенствования ответственности государственности - построение правового государства. Сложившаяся к тому времени государственность, так и неопределила компетенцию исполнительной ветви власти, в системе социалистической государственности. И в этой связи бюрократия набирала свою силу в коррупции.

В.И. Ленин утверждал, что бюрократизм нельзя удалить хирургическим путем, ибо он – следствие ограниченности, недостатка общей культуры, невоспитанности. «Наивно махать рукой на лечение, - пишет В.И. Ленин секретарю одного из управлений М.Ф. Соколову, ссылаясь на то, что он два раза пробовал бороться с бюрократами и потерпел поражение, -...где доказано, что Вы правильно боролись, искусно? Бюрократы – ловкачи, многие из них мерзавцы, архипродохи. Их голыми руками не возьмешь. Правильно ли Вы боролись? По всем правилам военного искусства окружали «врага»?». Но правильность борьбы определяется конституционными установлениями и законом госслужбы, который принят только в последние годы. Принят без точного правового установления конституцией исполнительной ветви власти [4].

Только правовое государство может обеспечить легитимизирующие структуры массового правосознания. В его государственном регулировании осуществляется охрана всего того что соответствует естественным правам граждан, и соответствует требованиям должного и справедливого.

Разрушение связывающего звена правосознания осуществляется попиранием общенациональных интересов, с одной стороны, и принятием нелегитимных законов, с другой. Наблюдается диссонанс между элементами сократической государственности. Это неотвратимо ведет к системному кризису государства и общества.

Национальное правосознание – это осознание людьми своей принадлежности к определенной этнической общности, осмысление своего реального положения в системе общественных отношений, ориентация на национальные интересы, на равноправное отношение своей нации с другими общностями. При этом национальные политико-правовые особенности не только оказывают влияние на общий характер проявления государственно-правовой деятельности (регулирующая функция), но и придают этому процессу необходимую структуру и содержание (конструирующую функцию).

Конструирующая функция реализуется в форме национального своеобразия процессов адаптации, стабилизации и стимуляции. Эффективность проявления национальной психологии обеспечивается устойчивыми этническими установками и стереотипами, закрепленными в ходе исторического развития. Западному рационализму противопоставлялась российская духовность, индивидуализму – соборность, общинность; западному мещанству - коллективизм, гражданственность, российское стремление к созданию идеократического государства.

Геополитические и исторические факторы сформировали у русского народа неотъемлемые качества доблестного защитника своего Отечества, героизм и самопожертвование в трудовых и ратных подвигах, смирения личной гордыни перед потребностью выживания Матери Родины.

Православие как идеология, способствовала развитию волюнтаризма, ненависти к насилию, справедливости, державной государственности. Отсюда ярко выраженные свойства российского правосознания, выраженные в его открытости, общительности, соборности, высокой нравственности

Национально-психологические особенности правосознания обладают ценностной устойчивостью. Оно не подвержено воздействию превратной действительности. Этническая консервативность, и слабая изменчивость национально-психологических установок - важнейшие предпосылки их должного формирования для представителей различных общностей.

Позиция долженствования наиболее полно проявилась в христианско-демократической идеологии, которая критикует не только патернализм, но и либерализм за его излишний индивидуализм и преувеличение прав личности по сравнению с интересами народа. Православная идеология исходит из того, что жизнь человека как творение Божие духовна и уникальна, но ее духовность и творческая уникальность во многом зависит от такого политического института, как государство. В этой связи государство – не столько источник принуждения сколько орган, действующий в интересах всеобщего блага, сглаживания социальных контрастов, поддержания слабых. Идеократическое государство - средство совершенствования совместной жизни, согласования интересов и упрочения справедливости.

Правда, религиозная нравственная власть, как правило, - жертвенная. Выход из кризисных ситуаций обусловленных не легитимностью законов, отвечающих меркантильным интересам самих властных структур, требует высокой гражданственности – ограничение разросшихся государственных интересов и потребностей ради реализации интересов общества, героизма и самопожертвования ради спасения Отечества и сохранения материальных и духовных ценностей. Властная элита и народ в правовом государстве ограничивают свои потребности и интересы ради укрепления, развития и сохранения суверенной федерации России. В критических ситуациях, таким образом, построение правового государства опирается на моральные ценности православия, - направленное на условие выхода из системного кризиса.

Идеократическое правовое государство формируется на основе конституционных установлений отвечающих интересам народа, проведенных в жизнь исполнительной властью на основании подотчетности ее деятельности перед народом. Так, в Конституции РФ в ст.3 определено, что «единственный источник власти Российской Федерации является ее многонациональный народ». В этом отношении Свобода, с которой исполнительная власть установила порядок выбора депутатов в законодательную структуру государственности, является по существу произволом. Она не базируется на основаниях ответственности, когда бы «народ осуществлял свою власть непосредственно» (ст.32 Конституции РФ).

Начиная с Ельцина до сегодняшнего времени не выполняются прямые нормы ст.3 и ст.32 Конституции РФ. Решения о порядке выборов, как правило, строятся на игнорировании долженствования, неотъемлемого принципа конструктивной идеи. Таким образом, исключается моральная, гражданская

ответственность власти перед народом. Выборы власти должны осуществляться вместе всем народом, а не партиями. Уже после выборов могут обосновываться партийные функции депутатов. При этом выборы должны быть всеобщими, чтобы участие в них принимало все население имеющее право голоса. По существу народ лишен возможности реализовать свою свободную волю, его отстранили от контроля и оценки деятельности исполнительной власти, которые досихпор не учитывают результатов референдумов, а последние годы даже запрещает их проведение.

Смыслополагающей чертой русской психологии является иррациональная вера в возвышенный идеал, «русскую идею». Именно вера в идеальное мироустройство позволяла русскому архетипу, русскому этническому сознанию вырваться за пределы обыденности, вынести всю тяжесть реальности, воплотиться в социально-этическую, социальную картину мира. Эту веру нельзя было назвать излишне оптимистической. Она - основная черта исторического русского характера и общественного служения. Эта черта в совокупности с верой в идеал основной морально-психологический базис - парадигма российской теократической государственности

В России доминирующее значение приобрел моральный способ оправдания государства, потому что в силу этнического и религиозного многообразия ни легальное, харизматическое, ни традиционное господство здесь не были системообразующим.

Высшим основанием власти становится идейно-моральная конструкция, императивы которой обязательны для всех. Но обязанность контроля над их исполнением, как правило, возложена на лидера государства. Его сакральная фигура обладает даром сверхъестественного видения, позволяющего ему принимать ответственные решения в любой ситуации.

Российская политическая элита в этом варианте приобретает статус и компетенцию державной государственности, идейной монолитности, солидарности, т. е. законно организованной и упорядоченной общности с жестким идеократическим механизмом отбора представителей высших эшелонов власти. Массы населения включены ими в политико-правовой процесс посредством приобщения их к делу Служения, делу выполнения идеальной единой цели суверенной России под патерналистским и зачастую внеинституциональным, моральным руководством и управлением социальным процессом.

Н.Ф. Федоров, говорил, что человеку «нужно жить не для себя и не для других, а со всеми и для всех».

В силу этого государство и индивид должны действовать в соответствии с принципами солидарности и субсидарности. Первый принцип предполагает, что благо (и горе) каждого неразрывно связано с процветанием (или ослаблением) целого, с заботой каждого друг о друге и о государстве как воплощении гражданских прав, что воплощается в принципе - ответственности личности и государства перед личностью. Второй принцип означает, что государство обязано оказывать помощь тем, кто не в состоянии самостоятельно организовать достойную жизнь, у кого нет для этого необходимых средств и духовных сил. Такая помощь должна иметь избирательный и адресный характер, не вырождаясь в поддержку иждивенчества.

Иными словами, не отвергая ответственности индивида и его прав, сторонники такого подхода настаивают на неукоснительном исполнении государством его необходимых социальных функций по отношению к народу. Причем социальный облик государства ставится ими в большой зависимости от уровня политической культуры граждан [5].

Добрая воля человека исходит при выборе поступка из принципов справедливости и совести, объективированных в долженствовании.

Государственность в России - идеократическая. Во многом степень ее социальности зависит от востребованности. Русской идеи стержень которой - заповеди Христовы как основание необходимого долженствования.

В традициях православия сердечное «окормление» в донесении Русской идеи, моральных ценностей, до сознания и

чувства личности, как правило, становится достоянием ее ответственности, обязательного долженствования, когда Заповеди Христовы неукоснительно исполняются гражданином.

В сфере субъективной идеальности - разума - долженствование основывается на моральных и правовых ценностях, востребованных в социальных взаимодействиях. Ибо в этих ценностях содержатся «зерна» абсолютной истины. В развивающейся социальной действительности и интересы различных групп общества, объединяющихся в партии, базироваться на моральных установлениях. Нравственные ценности, сложившиеся в определенных социальных обществах как правило, регулятивны, относительны по отношению к моральной заповедям - абсолютам долженствования.

В любой сфере социальной деятельности принцип православно-долженствования - главенствующий в характеристике идеального объекта. Вот почему в дискуссиях, определяющих пути выхода России из кризисного состояния, в настоящее время так остро востребована Русская идея, исходящая из абсолютных моральных ценностей, воплотившихся в заповедях Христа.

В компетенции - законодательно установленном круге полномочий и обязанностей госслужбы - морально ответственную регулятивную функцию призваны, прежде всего, осуществлять уставы. Устав - реализатор положенности к ответу за воплощение в жизнь материальных и социальных проектов. Но в практической деятельности свобода ответственного морального выбора объекта управления формализована, субъективирована только решениями руководителей партий и государственных ведомств, если в уставе четко не закреплены моральные ценности в качестве определяющих.

Чтобы законодатели не исходили в своем правотворчестве из меркантильных интересов, определяющих успешность реализации их всемерно разрастающихся потребностей, требуется в уставы партий, участвующих в выборах, внести требование моральности. В этом отношении профессиональная компетенция субъекта властных органов еще явно недостаточна. Моральная зрелость госуправленцев - обязательное качество, наряду с высокой деловой и профессиональной, гражданской активностью.

В России в течение веков внеинституциональное начало социального взаимодействия проявлялось в нравственном вмешательстве церкви в политико-правовую жизнь общества, в стремлении симфонического исполнения требований государственной идеологии. Суть этой симфонии - обоюдное сотрудничество, взаимная поддержка и взаимная ответственная деятельность, без насильственного вторжения какой-либо стороны в сферу исключительной компетенции другой стороны. Церковь и Государство, священство и царство земное различны по своей природе и по своим функциям: церковь служит торжеству Божественного; а государство - воплощению общенациональных ценностей.

В России нарушение таких особых компетенций часто инициировались в ходе волонтаристских политико-правовых реформ, когда происходил разрыв естественной связи между структурными звеньями державной государственности, закрепляющими в народе правосознание. Российский политико-правовой статус и компетенция переходили в стихийный процесс реструктуризации и разложения, вследствие нехватки ресурсов идеократической моральной элиты в государственных органах верховной власти.

Однако своеобразие российской цивилизации проявляется в постоянном историческом возврате к "нулевой фазе" структурно - идеократической модели государственности. Поэтому эффективность функционирования современного и будущего российского государства, всецело зависит от уровня соответствия параметров деятельности моральной властной элиты государства и деятельности народа, базирующегося, прежде всего на идеологии православия и правосознании граждан России.

Главной функцией идеократического сознания является творческое, инновационное, адаптивное и функция развития социальной системы. Поэтому для идеократической государ-

ственности так важна эффективность и «идейность» служебного слоя государственного аппарата – именно он несет пол-

ную и безусловную ответственность за нормальное функционирование государства.

Библиографический список

1. Копнин, П.В. Диалектика как логика и теория познания. Опыт логико-гносеологических исследований. - М.: Наука, 1973.
2. Ореховский, А.И. Ответственность – как процесс комплексного освоения действительности // Преодоление коррупции – главное условие утверждения правового государства: Межведомственный научный сборник. – М., Т.1 (39).
3. Российская газета 17 сентября 2009 г. / Ярославский плацдарм президента.
4. Ленин, В.И. Полное собрание сочинений. - Т.52.
5. Федоров, Н.Ф. Сочинения. - М., 1982.

Статья поступила в редакцию 30.12.09

УДК 378.6: 159.924.24

Н.О. Герьянская, доц. НИПКУПРО, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Результаты исследования учителей Новосибирской области показывают высокие показатели синдрома эмоционального выгорания. Профилактика эмоционального выгорания учителя и укрепление факторов преодоления профессиональных кризисов связывается с организацией здоровьесберегающего психолого-педагогического сопровождения педагогов в образовательном учреждении и здоровьесформирующего содержания образования.

Ключевые слова: здоровье учителя, факторы риска и факторы защиты, психосоматическая саморегуляция, психолого-педагогическая поддержка.

Профессионально-личностное здоровье учителя является одним из факторов успешности образовательной системы и предопределяет эффективность процесса обучения и воспитания школьников особенно в период реформирования образования. Профессионально-личностное здоровье учителя – это комплексная характеристика личности, определяемая направленностью на духовно-нравственное развитие; способностью к саморегуляции, самоконтролю; осознанностью смысла жизни и профессиональной деятельности; способностью эффективного взаимодействия, взаимопонимания и взаимопомощи [1].

Исследование условий сохранения и укрепления здоровья педагогов, выявление здоровьесберегающих и здоровьесформирующих технологий, которые будут способствовать развитию психоэмоционального здоровья учителя и, в конечном итоге, успешному профессионально-личностному развитию является важным и актуальным.

Состояние профессионального здоровья современного российского учителя вызывает тревогу. Исследования здоровья учителя, проведенные в Барнауле, Новосибирске, Кемерово, Санкт-Петербурге и других городах говорят о том, что до 60% педагогов имеют нервно-психические нарушения, 42% имеют избыточный вес, 25% страдают теми или иными хроническими заболеваниями [2].

По мнению Н.П. Абаскаловой, исследующей состояние здоровья учителей Новосибирской области, 92% учителей говорят об утомлении в конце рабочего дня и особенно рабочей недели, 88% испытывают чувство усталости, 57% - раздражительность и более 42% отмечают наличие головной боли [3].

Вопросам исследования здоровья учителя посвящены работы отечественных и зарубежных ученых: Н.П. Абаскаловой, Р.А. Захаровой, Н.Н. Малярчук, Л.М. Митиной, В. П. Казначеева, Т. С. Паниной, Н.К. Смирнова, А.А. Чиркова, О.М. Чоросовой и др. Здоровье в их работах представляет собой категорию многоаспектную, включающую физический, психический, личностный, социальный и духовный аспекты. По определению всемирной организации здравоохранения здоровье человека - это состояние физического, душевного и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней и физических недостатков. В.П. Казначеев определил здоровье как процесс сохранения и развития биологических, психических, физиологических функций, оптимальная трудоспособность, социальная активность при максимальной продолжительности жизни [4]. По Н.К. Смирнову здоровье - это динамично меняющееся состояние, характеризующееся высокими

адаптационными возможностями организма, оптимальным функционированием систем и органов, а также гармоничными взаимоотношениями с природной средой и социумом [5].

По результатам исследования Н.Ю. Сиягиной, И.В. Кузнецовой педагоги осознают фактор негативного влияния уровня собственного здоровья на педагогический процесс: до 2% респондентов проявляют себя агрессивно, 21,7% испытывают апатию, желание уйти от действительности, такое же количество учителей подвержены эмоциональным взрывам, для 41,3% педагогов характерна раздражительность [6].

Исследуя здоровье учителя, мы обращались к медицинским и психологическим показателям. По результатам весенней диспансеризации здоровье учителей Новосибирской области (по данным Медицинского информационно-аналитического центра) несколько хуже, чем здоровье остального населения того же возраста. Высокий уровень риска заболеваемости (свыше 51%) отмечен по следующим системам организма: сердечно-сосудистая система, опорно-двигательный аппарат, нервная система, эндокринная система и др.

Нами представляются актуальными исследования психологического здоровья учителя, так как уже доказано, что более 80% соматических заболеваний являются следствием нарушения психоэмоционального состояния [4].

Психологическое здоровье можно определить как основной аспект здоровья, являющийся первопричиной здоровьесотворения, который включает в себя осознание собственных потребностей, умение ставить цели и находить пути и средства их решения, жить в гармонии с самим собой и окружающим миром (людьми и природой) и субъективное ощущение психологического комфорта.

Высокие требования, предъявляемые к учителю, как к специалисту, характер работы, связанный с постановкой в условия соответствия определенному эталону в поведении, в общении, в компетентности, накладывает на учителя высокую степень ответственности, создает постоянное напряжение, которое сказывается на здоровье учителя и выражается физическим утомлением, разочарованиями, истощением и износом [5].

В Новосибирске существуют школы, в которых организуются специальные мероприятия по сохранению и укреплению здоровья педагогов. Это, например, гимназии №11 и №14 г, в которых организованы группы здоровья для учителей, есть соляные пещеры, бассейн, физиопроцедуры, фитнес и другие физкультурно-оздоровительные мероприятия, направленные на укрепление здоровья учителей. Но о том, какие результаты подобной оздоровительной деятельности пока

трудно сказать. Это происходит вследствие того, что в большинстве школ отсутствует система укрепления здоровья учителя в школе, а тем более мониторинг здоровья педагогов. Если говорить о здоровье учителя, необходимо понимать, что забота образовательного учреждения в первую очередь должна быть направлена на профилактическую деятельность. И наряду с укреплением физического здоровья необходимо помнить о психологическом здоровье. Особенно сейчас в сложный переходный для школы период, период внедрения по душевого финансирования, различных инновационных технологий оплаты труда учителя. Распределение над тарифной части фонда оплаты труда по большому количеству критериев оценки деятельности учителя напрягает не только учителя, но и директора школы, создавая конфликтные ситуации в коллективе. К сожалению, новая образовательная политика не способствует сплочению педагогического коллектива. Разделение коллектива по степени значимости предмета, по наличию навыков собрать богатый портфолио, красиво отчитаться, не способствует совместной творческой деятельности на благо детей, созданию единой команды, работающей сообща. Среди критериев эффективной деятельности учителя, к сожалению, отсутствует способность эффективного взаимодействия, работы в коллективе (команде). В связи с этим можно прогнозировать дальнейшее ухудшение здоровья учителя. Грамотная психологическая поддержка учителя в образовательном процессе приобретает особую значимость, поскольку мы считаем, что от самочувствия учителя зависит здоровье ученика.

Здоровье педагога это не только его личное здоровье; здоровый учитель становится для своих учеников еще и учителем здорового образа жизни. Умение управлять собственным здоровьем и настроением для учителя очень важно, поскольку здоровье школьника зависит не столько от соблюдения санитарно-гигиенических норм и снижения учебной нагрузки, сколько от эффективности организации образовательного процесса, от характера взаимоотношений на уроке. Это то, что мы называем дидактогенными факторами здоровья. О дидактогенных факторах здоровья заявляют М.М. Безруких и В.Я. Синенко [7, 8], среди школьных факторов риска выделяя стрессовую педагогическую тактику.

Измерение психоэмоционального состояния педагогов, проходящих обучение на кафедре охраны здоровья и ОБЖ Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (НИПКиПРО), проводилось с целью выявления основных факторов, влияющих на психологическое здоровье педагогов.

База исследования: две группы педагогов (52 человека, учителя всех специальностей), проходящие курсовую подготовку в НИПКиПРО по программе «Здоровьесберегающие технологии в образовании».

Методы исследования экспериментально-эмпирического уровня – наблюдение, создание выявляющих ситуаций, тестирование, опрос и анкетирование.

Исследование проводилось по следующим критериям:

- уровень выраженности кризисогенных факторов и факторов преодоления профессиональных кризисов учителя (О.М. Чоросова)
- характер и глубина реагирования на стрессовую ситуацию (синдром эмоционального выгорания (К. Маслач, С. Джексон)).

Исследование кризисогенных факторов и факторов преодоления профессиональных кризисов учителей проводилось по методике О.М. Чоросовой [1], оно позволило выявить особенности развития факторов риска и факторов защиты учителя от профессионального кризиса.

Исследование показало, что для учителя, находящегося в кризисном состоянии, характерны следующие факторы: отсутствие профессиональной перспективы, негативное влияние внешних обстоятельств, потеря смысла в профессиональной деятельности, отчуждение от коллектива.

В результате анкетирования среди факторов риска было выявлено высокое значение фактора негативного влияния

внешних обстоятельств (среднее значение 3, 2), на это указало 75% учителей. Учителя указывают на различные профессионально-личностные проблемы, которые не в силах разрешить, так как «от них ничего не зависит».

При исследовании факторов преодоления профессиональных кризисов (факторы защиты) учителя указали на следующее: ориентация на новое, интенция на развитие, обретение самоконтроля, обретение целей, открытость миру.

Наиболее выражен фактор ориентации на новое, интенции на развитие (среднее значение 6,1), на него указали 72% учителей; остальные факторы преодоления профессиональных кризисов имеют меньшие показатели.

Высокие показатели факторов преодоления профессиональных кризисов говорят о том, что, учитель, способен эффективно преодолевать профессиональные кризисы, справляясь со стрессовыми ситуациями, открыт людям, миру, его тревожат не только свои проблемы, но и проблемы других людей, которые он стремится решать. Поэтому учитель постоянно работает над собой, интересуется новой информацией. Все это позволяет лучше осознавать себя, вырабатывать четкие цели, принимать решения и следовать им. Такой человек обретает самоконтроль, преодолевает внешние обстоятельства и эффективно реализует себя в жизни.

Проведенное нами исследование показало, что многие учителя не в состоянии брать на себя ответственность за свою судьбу, за реализацию своих планов в современных условиях модернизации образования, хотя существует внутренний ресурс, выраженный в ориентации на профессионально-личностное развитие.

Уровень психоэмоционального здоровья учителей также исследовался по показателям синдрома эмоционального выгорания (К. Маслач, С. Джексон), который включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм), редукцию профессиональных достижений.

Под *эмоциональным истощением* понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой, нервно-психическое утомление, перенапряжение, угасание собственных эмоциональных ресурсов. Потеря активности и энтузиазма в деятельности. В обследуемой группе 37% от общего количества обследованных учителей показали высокое значение уровня эмоционального истощения (более 25).

Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В частности, в педагогической сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к детям и безразличное к коллегам. Наши исследования показывают не высокий уровень деперсонализации (среднее значение 8,7), что позволяет предположить сохранение гуманного и заботливого отношения к детям, несмотря на высокий уровень эмоционального истощения.

Редукция профессиональных достижений предполагает возникновение у педагогов чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней. В группе обследованных педагогов выявлен высокий уровень редукции профессиональных достижений (у 31,5% учителей выраженность фактора выше нормы), что можно объяснить возросшим уровнем требований к профессиональной компетентности педагога в связи с реформированием системы образования и недостаточным уровнем психолого-педагогической поддержки учителя в образовательном учреждении. Учителя говорят о том, что в школе их «чаще ругают, чем хвалят».

Таким образом, убедившись, что здоровье учителя категория не столько медицинская, сколько психологическая, мы возьмем на себя смелость утверждать, что задача сохранения и укрепления здоровья учителя, создания здоровьесберегающих и здоровьесформирующих условий в образовательных учреждениях актуальна и требует решения.

Общее стратегическое направление по профилактике эмоционального выгорания учителя и укреплению факторов преодоления профессиональных кризисов мы связываем с организацией здоровьесберегающего психолого-педагогиче-

ского сопровождения педагогов в образовательном учреждении и здоровьесформирующего содержания образования. В свою очередь здоровьесберегающие компетенции учителя включают в себя освоение теории и практики психосоматической саморегуляции. Учителю привычно находиться в состоянии хронического стресса, поэтому большинство учителей относятся к стресс-коронарному типу людей, у которых наивысший риск возникновения сердечно-сосудистых заболеваний. Разнообразные приемы психосоматической саморегуляции известны из научно-популярной литературы [2; 5; 7] и собственного опыта учителя. Психоэмоциональное здоровье учителя зависит не столько от знаний, умений, навыков здорового образа жизни, сколько от собственной жизненной позиции, философского осмысления, от личного отношения и настроения. Приведем несколько рекомендаций для людей стресс-коронарного типа [5]:

- *Отношение к юмору.* Старайтесь больше шутить, смеяться, особенно над собой, приостановиться, оглянуться, увидеть забавную сторону той или иной ситуации.
- *Расширение горизонтов.* Жизненно важно увеличить время, которое посвящается не работе, а другим интересам.
- *Лучшее понимание других людей.* Важно осознать, что окружающие отличаются по темпераменту, способам воспри-

ятия мира, ценностям, устремлениям и т.д. Научиться признавать право окружающих быть другими.

- *Более активная передача полномочий.* Невозможно все сделать самостоятельно, надо передавать полномочия, больше доверять другим людям.

- *Быть, чувствовать, радоваться.* Важно осознать необходимость просто быть, чувствовать, испытывать наслаждение вместо того, чтобы всегда что-то делать, стремиться к обладанию, приобретению.

Учитель, который стремится к самопознанию, саморегуляции и самореализации уже не сможет «отбивать» урок или функционировать на уроке. Он будет «проживать» каждый урок, создавая необходимый психологический комфорт и ситуацию успеха для учеников и самого себя, получая при этом профессиональную удовлетворенность. Преподавание в данном случае будет носить уже не характер трансляции информации, а характер стимуляции и активизации познавательной деятельности учащихся.

Совершенствование профессионально-личностного здоровья учителя, формирование и развитие здоровьесберегающих компетенций - стратегическая, приоритетная проблема современной системы образования, решать которую возможно в тесном сотрудничестве и творческом поиске с педагогами.

Библиографический список

1. Чоросова, О.М. Анкета выявления кризисогенных факторов и факторов преодоления профессиональных кризисов / О.М. Чоросова, Р.Е. Герасимова // Практика адм. работы в школе. - М., 2006. - №4.
2. Митина, Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова; под общ. ред. Л.М. Митиной. - М.: Академия, 2005.
3. Абаскалова, Н.П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа – ВУЗ». - Новосибирск: Изд. НГПУ, 2001.
4. Казначеев, В.П. Проблемы «Сфинкса XXI века». Выживание населения России / В.П. Казначеев, Я.В. Поляков, А.И. Акулов, И.Ф. Мингазов. - Новосибирск: Наука, 2000.
5. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. М.: АРКТИ, 2005.
6. Синягина, Н.Ю. Как сохранить и укрепить свое здоровье: психологические установки и упражнения. Серия «Библиотека федеральной программы развития образования» / Н.Ю. Синягина, И.В. Кузнецова. - М.: Изд. Дом Новый учебник, 2003.
7. Безруких, М.М. Здоровьесберегающая школа. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2004.
8. Синенко, В.Я. Сохранение здоровья учащихся школ как многофакторная проблема // Сибирский учитель. - Новосибирск: НИПКиПРО, 2005. - №4

Статья поступила в редакцию 30.12.09

УДК 159.9

Н.А. Мамедова, соискатель НГПУ; **В.В. Гафаров**, д-р. мед. наук, проф. МЛЭ ССЗ СО РАМН, ГУ НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail:valery.gafarov@gmail.com

ЦВЕТОВЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕРЕПЛЕТЕНИИ С ЗАЩИТНЫМИ МЕХАНИЗМАМИ ПСИХИКИ

Предлагается рассмотрение существующих защитных механизмов психики на основе цветовых предпочтений личности. Показано, что анализ психологических защитных механизмов через призму цветовых выборов помогает понять истинные потребности личности, не завуалированные неосознаваемыми психозащитами.

Ключевые слова: цветовые предпочтения личности, психологические защитные механизмы психики.

Цветовые предпочтения людей — продукт и двигатель цветовой культуры, они фиксируют уровень ее развития и одновременно способны трансформировать сложившиеся стереотипы. Цветовые предпочтения формируются образом жизни, меняются с возрастом, зависят от настроения. Цвет как средство коммуникации имел огромное значение в первобытном обществе, а в современном обществе цвет выступает как средство для самовыражения и репрезентации. Цветовые предпочтения человека могут меняться в разные времена года, в зависимости от его психоэмоционального состояния и психологического настроения [1].

Целью работы является рассмотрение существующих защитных механизмов психики на основе цветовых предпочтений личности студента. Рассмотрение и анализ цвета, как инструмента при выборе определенного защитного механизма.

Задача выявления взаимосвязи особенностей цветовой привязанности и цветорепрезентации с механизмами психологической защиты личности, в процессе учебной деятельности,

является одной из интереснейших, поскольку позволяет сопоставить эти два подсознательных механизма, которые с разных сторон характеризуют личность и ее способность к трансформации. Изучение динамики индивидуально-психологических характеристик на основе цветовых предпочтений в сопоставлении характеристики цвета с выбранным защитным механизмом психики личности может продемонстрировать в некотором смысле жизненную стратегию личности. Мы полагаем, что под влиянием обучения происходит качественная перестройка системы самооценок и «Я»-концепции. Студенту предоставляются обширные и специфические (связанные с выбором будущей профессии) возможности обогатить опыт общения и обобщения, что, по мнению Б.Г. Ананьева, является чрезвычайно важным для процесса самопознания. Формирование и развитие рефлексивных свойств характера (вытекающих из отношения к себе) осуществляется на основе развития коммуникативных свойств, в чем находит выражение общая закономерность характерообразования.

Механизмы психологической защиты (МПЗ) являются проявлением адаптационных процессов и представляют определенный интерес для нас, поскольку мы собираемся использовать их в роли своеобразной мишени, влияющей на эффективность адаптации в процессе обучения. М.В. Макарова (2000) дает определение защитным механизмам как системе регуляторных механизмов, которые служат для устранения или сведения до минимальных негативных, травмирующих личность переживаний [2]. Эти переживания в основном сопряжены с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги или дискомфорта. Механизмы защиты направлены на сохранение стабильности самооценки личности, ее образа Я и образа мира, что может достигаться, например, такими путями как: устранение из сознания источников конфликтных переживаний, трансформация конфликтных переживаний таким образом, чтобы предупредить возникновение конфликта.

Материал и методы исследования. Экспериментальной базой исследования является Новосибирская Академия Водного Транспорта, в частности, студенты экономического факультета. Всего обследовано всего 56 человек (19 молодых людей - 18-22 лет, 37 девушек такого же возраста) с применением теста Люшера, теста Айзенка, психологического интервью и психологических методик, позволяющих выявить уровень учебной мотивации, личностные качества и психологический ресурс. Нами был использован многошкальный опросник Плутчика-Келлермана-Конте "Индекс жизненного стиля" (ИЖС) - "Life Stile Index" (LSI), прошедший адаптацию, стандартизацию и апробацию на отечественных выборках в лаборатории клинической психологии и психодиагностики, а также в отделении неврозов Санкт-Петербургского научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева [3]. Методика LSI (ИЖС), созданная на основе психоэволюционной теории R. Plutchik и структурной теории личности Н. Kellerman (1979), позволяет диагностировать систему механизмов психологических защит (МПЗ), выявлять ведущие механизмы и оценивать степень напряженности каждого из механизмов у испытуемого. Подсчитывалось абсолютное число положительных ответов на предлагаемые утверждения опросника у всех студентов, подсчитывались средние значения и их изменения в процессе обучения, с помощью общепринятых статистических процедур. Применялась также система обработки и интерпретации результатов цветовых выборов (версия 1.00.2002, Бадыма Б.А.) для определения основных значений цветовых факторов [4]. Статистическая обработка данных производилась методами компьютерной статистики.

Результаты и их обсуждение. В процессе проведенного исследования выявилось, что цветовое видение связано с восприятием каждого конкретного цвета через призму опосредующего жизненного опыта. При этом актуальное психологическое состояние студента на момент исследования тесно переплеталось с вегетативными параметрами и симпатикопарасимпатическими характеристиками, что указывало на связь процессов восприятия цвета с функциями и реакциями подкорковых образований, которые, как известно, в значительной степени влияют на фон настроения, общую психическую активность, побудительную силу мотивационной сферы, напряженность потребностей. Цветовой тест Люшера, как это показано в ряде серьезных исследований, позволяет выявить индивидуальный порог восприимчивости зрительного анализатора, который обусловлен преобладанием трофотропных (стремление к покою) или эрготропных (стремление к активности) тенденций в рамках вегетативного баланса. В то же время выбор цветового ряда зависит как от набора устойчивых личностных характеристик, так и от актуального состояния, обусловленного конкретной ситуацией [5].

В процессе обучения личности студенту постоянно приходится использовать механизмы защиты психики и приемы копинг-поведения в норме (адаптация в роли студента ВУЗа, при «сдаче» экзаменов, защите диплома). Студенты по-разному реагируют на неудачу во время обучения. Поэтому важ-

но, каким образом студент будет реагировать, например, на «не сдачу» экзамена, смириться и не будет добиваться лучшей оценки или почувствует новый импульс к познанию в обучении и признании своих способностей эквивалентом оценки (зачета). Реакция студента зависит от его личностных качеств, индивидуального цветовосприятия, от его жизненного опыта и учебной мотивации. Прогнозирование данных тенденций, на наш взгляд, возможно с применением метода цветовых выборов. Даже в однотипных ситуациях реакции людей отличаются в зависимости от исходной индивидуально-типологической основы индивида. А это значит, что в каждом конкретном случае мы изучаем не просто состояние, а реакцию определенной личности на конкретную ситуацию, т.е. мы изучаем личность и диапазон ее изменчивости под влиянием внешних обстоятельств. Об этом свидетельствует наличие устойчивых пар цветового выбора, а также динамика цветового выбора, когда при изменении состояния наиболее значимые цветовые эталоны передвигаются с первых позиций на последние (и наоборот), сохраняя актуальность символизируемой ими ведущей потребности [1].

Ранее нами получены убедительные данные, подтверждающие феноменологическую близость показателей метода цветовых выборов со шкалами ситуативной и личностной тревожности, шкалами индивидуально-типологического опросника Айзенка [6]. При анализе проведенного теста Люшера была выявлена взаимосвязь с изучением исследования структуры защитных механизмов психики и их роли в сохранении «Я»-концепции и самооценки в процессе обучения в ВУЗе.

По результатам опросника ИЖС выделялись 8 шкал: вытеснение (подавление), регрессия, замещение (смещение), отрицание, проекция, компенсация, реактивное образование (гиперкомпенсация) и рационализация (интеллектуализация). Эти 8 психологических защит соответствуют восьми основным эмоциям, которые обычно испытывает человек, и которые формируют стандартные консервативные способы поведения. По мнению авторов опросника, использование психологических защит личности – обязательный процесс, который включается неосознанно. Этот механизм, действующий по принципу отрицательной обратной связи, направлен на ослабление интенсивной эмоциональной реакции в целях поддержания социально адекватных отношений и сохранения своего «Я»-образа. Ригидное использование определенной психологической защиты может приводить к искажению характера субъекта с формированием определенных устойчивых черт личности, которые могут нарушать социальную адаптацию и являться причиной обращения личности за психотерапевтической помощью. Часто именно в процессе обучения в ВУЗе при первых столкновениях с серьезными испытаниями и нагрузками и выявляется эта ригидная установка студента, мешающая его трансформации.

Данные психодиагностического обследования испытуемых позволили констатировать наличие зависимости механизмов психологических защит (МПЗ) от уровня экстраинтроверсии. По суммарной оценке всех шкал опросника ИЖС, отражающей уровень выраженности напряженности психологической защиты у эмпирической модели было выявлено следующее. Степень напряженности психологической защиты у представителей интровертов выше, чем у экстравертов ($r = 0,68$ для интровертов, $r = 0,39$ для экстравертов при $p < 0,05$). У интровертов, имеющих высокий уровень нейротизма, степень напряженности психологической защиты выше, чем у интровертов с низким уровнем нейротизма; у экстравертов такие различия не наблюдаются. Зависимости степени напряженности психологической защиты от пола и возраста у всех испытуемых не обнаружено. Повышение уровня образования усиливает степень напряженности психологической защиты.

В содержательной структуре МПЗ полученные результаты дисперсионного анализа отражают достоверные различия интровертов и экстравертов по трем шкалам опросника ИЖС (соответственно МПЗ): "вытеснение", "интеллектуализация" (средние показатели существенно выше у интровертов), "регрессия" (средние показатели преобладают у экстра-

вертов); равные показатели получены по шкале "реактивные образования". По всем остальным шкалам: "отрицание", "компенсация", "проекция" и "замещение" в структуре психологической защиты наблюдается незначительное преобладание у интровертов. Исследование МПЗ и структуры напряженности психологической защиты у интровертов, проведенное с учетом уровня нейротизма, выявило, что степень напряженности защиты и средние показатели по отдельным МПЗ в нашей выборке у интровертов в целом выше, чем у экстравертов. Детерминантами такого рассогласования результатов, по нашему мнению, можно предполагать разными моделями мира экстравертов и интровертов. Описание цветовых факторов по результатам нашего исследования на базе компьютерной системы обработки и интерпретации результатов цветовых выборов (версия 1.00.2002, Б.А. Базыма) делится на четыре основных фактора: активированность, стеничность, эмоциональная восприимчивость, психопатия. По этой системе результат выглядит так:

1-й фактор (Активированность) – отражает степень общей активности испытуемого. Для значений фактора (особенно при $>+1$) наблюдается усредненный профиль 10725634. Для низких значений (особенно при <-1) – 34526017. При высоких значениях фактора отмечается пассивность, дистимичность, озабоченность различными проблемами, пессимистичность, много соматических жалоб. Низкие значения фактора характерны для студентов с оптимистической установкой, по принципу – у меня все ОК. Жалобы на соматическое состояние не отмечались. Поведение просоциальное. У студентов первого курса отмечались высокие показатели гипертимности.

2-ой фактор (Стеничность) – характеризует испытуемых со стороны их стеничности. При высоких значениях усредненный профиль – 60215734. Для низких значений – 34251760. Студенты с высокими значениями фактора (особенно при $>+1$) – имеют плохое самочувствие и настроение. Они чувствуют себя утомленными и слабыми. Этот фактор так же связан со степенью искренности (на опросные методики некоторые студенты нередко отвечали с позиции социальной желательности). При низких значениях отмечается уверенность, способность переносить длительные нагрузки и стрессы.

3-ий фактор (Эмоциональная восприимчивость) – характеризует испытуемого со стороны его эмоциональности. Для высоких значений типичен профиль 52613074. Для низких – 02416375. Испытуемые с высокими значениями характеризуются экстраверсией эмоций. А студентам с низкими значениями, наоборот, характерна эмоциональная интроверсия.

4-ый фактор (Психопатия) – отражает степень просоциальности поведения. Высокие значения фактора имеют типичный профиль – 21564037. Низкие – 36015472. В высоких значениях наблюдается высокий самоконтроль, критика к своему поведению, стремление соблюдать социальные нормы. При низких значениях – поведение может носить импульсивный, малопредсказуемый характер. При низких значениях фактора высок риск эпилепсии.

Поведение личности обусловлено определенной моделью мира, созданной этой личностью на основе некоторых умопостроений, которая задает свой будущий опыт в этом мире: восприятие мира, его преломление, выборы, с которыми приходится сталкиваться. Все сопровождается эмоциональными реакциями, которые продуцируются и дифференцируются с помощью ограниченного числа когнитивных и аффективных оценок и определяют вероятность внешнего или внутреннего конфликта. Причем, большинство эмоциональных реакций возникают автоматически, неосознанно, а расширенный когнитивный анализ поступающей информации для оценки желательности или нежелательности реакции породит у человека состояние тревоги, независимо от знака эмоции. Психологические защиты рождены эмоциями. Проявление психологической защиты характеризуется большим элементом непроизвольности, и воспринимается не как «выбранная» стратегия, а как естественно происходящий процесс. В

какой-то мере психологические защиты обеспечивают неуязвимость, хотя и ограничивают жизненный выбор [7].

Если модель мира, созданная личностью, в чем-то ущербна, то возникают личностные проблемы, связанные в большей степени не с невозможностью сделать выбор, а с ограниченностью выбора, поскольку модель мира не включает нужных вариантов выборов. У психозащиты благородные цели: снять, купировать остроту психологического переживания, эмоциональную задетость ситуацией. При этом эмоциональная задетость ситуацией всегда негативна, всегда переживается как психологический дискомфорт, тревога, страх, ужас и т.д. Защитное отреагирование негативных переживаний происходит за счёт упрощения, за счёт мнимого паллиативного разрешения ситуации. Защита имеет также отрицательное значение на уровне отдельной ситуации и потому, что личность эмоционально переживает определённое облегчение и это облегчение, снятие негатива, дискомфорта происходит при использовании конкретной защитной техники. То, что этот успех мнимый, кратковременный и облегчение иллюзорное, не осознаётся, в противном случае, понятно, и переживания облегчения не наступило бы. Но, несомненно, одно: при переживании наступления облегчения при использовании конкретной психологической защитной техники эта техника закрепляется, как навык поведения, как привычка решать аналогичные ситуации именно таким, психозащитным способом. К тому же с каждым разом минимизируется расход энергии. Так же это прослеживается при интерпретации теста Люшера. Через призму цветовых предпочтений личность может замещать основные цвета (потребности), например, проявление свободы (желтый) на совладание с сложившейся ситуацией, проявление воли выражаемое зеленым цветом, или наоборот излишней пассивности синего, или же не просто отодвигать цвета на не актуальные позиции ряда теста, а даже применяется способ отвержения, например не принятие спокойствия синего, так как в сложившихся обстоятельствах требуется энергетика красного цвета, дающего дополнительные психические ресурсы. Но необходимо учитывать кратковременность положительной динамики замещения основных цветов. Поскольку такая компенсация, по М. Люшеру, именно по своей природе является замещающей активностью, то она редко приводит к какому-то реальному удовлетворению [1; 5].

При исследовании цветовых предпочтений выявляется расширение вариантов выбора жизненных стратегий, истинные реакции и стремления личности, ее потребность в трансформации. При индивидуальном анализе было замечено, что наиболее часто трансформируются следующие психологические защиты: вытеснение и замещение преобразуются в рационализацию, уменьшение компенсации увеличивает вытеснение, отрицание переходит в гиперкомпенсацию.

Наши наблюдения свидетельствуют об изменении структуры психологических защит в процессе обучения в зависимости от самопознания, через цветовые предпочтения.

Психическая регуляция посредством защитных механизмов, как правило, протекает на неосознаваемом уровне. Поэтому они, минуя сознание, проникают в личность, подрывают её позиции, ослабляют её творческий потенциал как субъекта жизни. Психозащитное разрешение ситуации выдаётся обманутому сознанию как действительное решение проблемы, как единственно возможный выход из сложной ситуации. Цветовой выбор при определении цветовых предпочтений личности, тоже базируются на бессознательном выборе, выявляющие истинные потребности. А при их не удовлетворении и выявление механизма защиты психики.

Развитие личности предполагает готовность к изменению, постоянное повышение своей психологической надёжности в различных ситуациях, которыми зачастую изобилует студенческая жизнь. Даже отрицательное эмоциональное состояние (страх, тревога, вина, стыд и т.д.) могут обладать полезной для развития личности функцией. Личностная тревожность в качестве положительной грани имеет свойство вызывать склонность к экспериментированию. При этом функция психозащитных техник становится амбивалентной. Защит-

ные механизмы, призванные в экстремальных условиях способствовать сокрытию переживаний, выполняют положительные функции, но в ситуации необходимости проявления творческой активности их функция отрицательна. Направленная на нейтрализацию психотравмирующего воздействия «здесь и сейчас», в пределах актуальной ситуации, психозащита может справиться достаточно эффективно, она спасает от остроты переживаемого потрясения, иногда предоставляя время, отсрочку для подготовки других, более эффективных способов переживания. Но использование психозащит свидетельствует о том, что, во-первых, диапазон творческого взаимодействия личности с окружающей средой ограничен, присутствует неумение жертвовать частным и сиюминутным, – всё это приводит к свёрнутости сознания на себя, на сохранение психологического комфорта любой ценой. Во-вторых,

подменяя действительное решение постоянно возникающих проблем, комфортным, но паллиативным, личность лишает себя возможности развития и самоактуализации. В-третьих, психозащитное существование в жизни свидетельствует о неспособности к изменению, низких творческих способностях и низком адаптационном потенциале личности, стремлению сохранить status quo любой ценой.

Таким образом, личностные особенности индивида определяют спектр его психологических защитных механизмов, которые предваряются цветовыми предпочтениями. Анализ психологических защитных механизмов через призму цветовых предпочтений личности помогает понять истинные потребности личности, не завуалированные неосознаваемыми психозащитами.

Библиографический список

1. Люшер, М. Цвет Вашего характера. - М.: Вече, Персей, АСТ. – 1996.
2. Макарова, М.В. Защитные механизмы психики. Р/д «Мир психологии» <http://psychology.net.ru/articles/content/1099315586.html>
3. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. - Издательский дом "Бахрах". - 1998.
4. Базыма, Б.А. Цвет и психика. Монография. ХГАК. - Харьков, 2001.
5. Собчик, Л.Н. Метод цветовых выборов - модификация восьмицветового теста Люшера. Практическое руководство. – СПб.: Речь, 2007.
6. Мамедова, Н.А. Цветовые предпочтения спортсменов разных специализаций и их использование в тренировочном процессе / Н.А. Мамедова, М.Г. Чухрова // Личность, спорт и окружающая среда: Материалы Всерос.конф. с междунар. участием (г. Новосибирск, 2008). – Новосибирск: ООО «Альфа Виста», 2009.
7. Чухрова, М.Г. Трансформация личности в условиях Севера и ее связь с психосоматической патологией // Бюлл. Сибирского отделения РАМН, Новосибирск, 2006. - № 4.

Статья поступила в редакцию 30.12.09

УДК 156

О.В. Осекова, канд. псих. наук, доц. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПАЛЬЦЕВЫЕ ДЕРМАТОГЛИФЫ КАК ЧАСТНЫЕ АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Статья посвящена изучению связей признаков, характеризующих различные конституциональные и личностные аспекты индивидуальности. Приводятся данные научных исследований, посвященных изучению взаимозависимости соматических, дерматоглифических и психологических характеристик.

Ключевые слова: индивидуальность, конституциональные особенности, пальцевые дерматоглифы, индивидуально-психологические особенности.

В современный период развития отечественного научного знания наблюдается тенденция изучения связей признаков и систем признаков, характеризующих различные конституциональные и личностные аспекты индивидуальности. Интерес к определению характеристик, относящихся к различным системам организма, изучение смысла межсистемных связей в структуре личности на уровне как конституциональном, так и психологическом представляет собой одну из значимых задач современной научной теории и практики. При этом, если исходить из представления о возможности системного подхода к анализу общей конституции человека, учитывая концептуальные положения о целостности организма в индивидуальном и историческом развитии (А.Ф. Лазурский, 1917; И.И. Шмальгаузен, 1938; Я.Я. Рогинский, 1966; В.С. Мерлин, 1986; E. Olson, R. Miller, 1958 и др.), и об интегральном подходе к изучению человека (Б.Г. Ананьев, 1969; Т. Уолтермен, 1974; Б.А. Никитюк, 2000), то вполне обоснованно можно сделать предположение о том, что различные уровни человеческого функционирования – телесного, биологического, психологического – имеют устойчивые взаимосвязи и доступные объективному научному исследованию особенности их проявления. Данное допущение получает повышенную значимость в свете ряда исследовательских работ, целью которых явилось выявление особенностей совместной изменчивости признаков, относящихся к различным системам организма, и закономерностей проявления межсистемных связей в структуре общей конституции человека [1]. В контексте такого рода работ неоднократно осуществлялось решение задач поиска взаимосвязей дерматоглифических и психологических признаков, анализа биологической значимости иерар-

хии связей различных систем признаков (соматических, дерматоглифических и психологических) в структуре общей конституции человека.

Следует уточнить, что в данной статье интерес к дерматоглифическим особенностям обусловлен, главным образом, возможностью установления корреляции с некоторыми наиболее выраженными характеристиками индивидуальности (интроверсии-экстраверсии, характерологических свойств, типологических особенностей личности и др.).

Несмотря на то что дерматоглифика известна как раздел морфологии человека, изучающий кожный рельеф ладонных и подошвенных поверхностей [2] (причем анализ папиллярных линий, выступающих предметом изучения дерматоглифики, осуществляется в современных условиях с помощью электронного сканера с последующей компьютерной обработкой [3], применение знаний дерматоглифики чрезвычайно целесообразно также в рамках психологической науки. Хотя, как утверждает Н.Н. Богданов, в ряде случаев актуализируется опасность отнесения дерматоглифических данных к иррациональной области хиромантии: нередко поверхностное (ненаучное) понимание дерматоглифики при решении прикладных задач психологии не вполне дифференцирует стремление предсказывать события будущего на основе меняющихся в течение жизни так называемых «белых линий» ладони с интерпретацией узоров гребневой кожи, которые образовавшись к 13-ой неделе внутриутробного развития организма, остаются практически неизменными на протяжении жизни человека. Нивелируя восприятие дерматоглифики как иррациональной отрасли научного знания, Н.Н. Богданов подчеркивает, что общность эмбрионального происхождения кожи и

нервной системы служит гарантом адекватности получаемых дерматоглифических данных: за кожными узорами стоят сложные процессы роста и дифференцировки тканей в период онтогенеза [4].

Таким образом, на современном этапе развития науки не является чрезвычайным узнать: какие психологические характеристики личности коррелируют с теми или иными узорами кожной поверхности ладоней. Подобный подход вполне научен, поскольку кожа имеет общий источник происхождения со структурами нервной системы и достаточно тесно с ними связана.

Не секрет, что результаты дерматоглифических исследований на протяжении нескольких десятков лет представляли немалую ценность, прежде всего, для медицинской науки. В частности, они нашли применение при диагностике многих врожденных заболеваний мозга. Роль нервной системы в регуляции функций человеческого организма столь огромна, что можно обнаружить связь между особенностями дерматоглифики и многими соматическими заболеваниями - язвенной болезнью, сахарным диабетом, туберкулезом и др. [5; 6; 7; 8]. Известно, что элементы гребневой кожи, как и структуры центральной нервной системы, являются производными общего эмбрионального листка - эктодермы, и время формирования кожных узоров совпадает с периодом эмбриональной дифференцировки ЦНС. Имеются также свидетельства, что более сложному рисунку гребневой кожи на пальцах соответствует и более сложная структура нервных окончаний, центральная детерминация которых едва ли подлежит сомнению [9]. В связи с этим представляется закономерным, что отклонения в дерматоглифическом рисунке при хромосомных заболеваниях, когда имеют место грубые пороки развития мозга, в такой степени отчетливы и характерны, что могут быть использованы в диагностике этой патологии [10]. Несомненно, анализ узоров гребневой кожи представляет значительный интерес и в клинических исследованиях нервно-психических расстройств не хромосомной этиологии. В то же время, по утверждению Н.Н. Богданова, Н.Д. Горбачевской, В.Г. Солониченко, А.Ф. Изнак, Л.П. Якуповой, Л.Ф. Кожушко, Е.А. Панкратовой (1994), дерматоглифика может быть использована и при изучении индивидуальных особенностей строения и функции ЦНС у здоровых людей. Так, результаты проведенных ими исследований показывают, что некоторые признаки дерматоглифической картины кисти человека коррелируют с определенными паттернами ЭЭГ. Наиболее ярко это проявляется при высокой сложности узора на пальцах рук - завитках или наличии узора в области Th/I, чему соответствует увеличение мощности в высокочастотном диапазоне альфа-активности и/или в диапазоне низкочастотной бета-активности [4].

Во многом благодаря осуществленным в сфере медицины открытиям, на сегодняшний день одним из научно-исследовательских направлений в области учения о целостности человеческой индивидуальности является направление изучения связей признаков дерматоглифики с психологическими особенностями личности. Допущение относительно данной взаимосвязи базируется на положении об общности эмбрионального происхождения эпидермиса кожи и центральной нервной системы из эктодермальных структур (Б.М. Пэттен, 1959; Е.А. Загорученко, 1973; И.С. Гусева, 1986).

Не вдаваясь в подробности отметим, все индивидуальное своеобразие пальцевых отпечатков достаточно легко классифицировать в рамках трех общих групп. Самые распространенные из пальцевых узоров - ульнарные петли, чуть реже встречаются завитки, и наиболее редкие - простые дуги. На основании этих дерматоглифических признаков, которые, по мнению специалистов, отражают индивидуальную организацию нервной системы человека, можно строить предположения об ее особенностях, а, следовательно, о специфике индивидуальных проявлений в поведении человека. Более того, получены данные, согласно которым метод дерматоглифики позволяет: выявить психологический портрет; узнать характер ребенка и дать прогноз потенциальных конфликтов с родителями; определить перспективу семейных отношений; прогнозировать отношения в профессиональной сфере; предсказать

риск возникновения некоторых заболеваний. Н.Н. Богданов констатирует, описывая взаимосвязи дерматоглифических признаков и характера, что обладатели большого числа завитков производят впечатление людей скрытных, разбочивых в социальных контактах, недостаточно ответственных за начатое дело, но продуктивно работающих при наличии заинтересованности. Однако, как показывает практика, гораздо чаще на руках у человека отмечается один-два завитковых узора, и, следовательно, он становится ближе к обладателям петлевых узоров со всеми их достоинствами и недостатками. Случается, что все завитки располагаются только на пальцах одной руки, это свидетельство неуравновешенности характера. При доминантности правого полушария, завиток чаще всего располагается на указательном пальце левой руки, тогда как на правой руке - петля [4].

В. Минкин указывает, основываясь на статистически выверенных данных, на существование корреляционных связей между характеристиками экстраверсии - интроверсии, лево- и правополушарности, лидерскими качествами и рисунком пальцевых узоров. Автор делает заключение о том, что экстравертированность личности находит свое отражение в наличии арочного типа рисунка, нескольких композиционно сложных типов рисунков, ширине папиллярных линий меньше средней, присутствии двух обратных петель, разным типе рисунка на одинаковых пальцах левой и правой руки. И напротив, констатация одного типа рисунка, завитки, наличие одной обратной петли на руке и т.д. составляют интровертированные признаки. В отношении взаимосвязей дерматоглифических характеристик и лево- и правополушарности информативными выступает особое количество точек на единице площади пальца. Если большее количество точек располагается на левой руке - больше развито правое полушарие и, наоборот, когда на правой руке насчитывается большая сумма точек - левое полушарие является доминирующим. Лидерские качества, согласно В. Минкину, напрямую зависят от общего соотношения раздвоений к окончаниям линий, кроме того, существует прямая зависимость между уровнем лидерства и средним расстоянием между папиллярными линиями и т.д. Полученные В.Минкиным выводы позволяют определить важнейшие характеристики личности и, тем самым, являются незаменимыми для индивидуального анализа.

Однако, несмотря на ряд исследований, подтверждающих в той или иной степени факт существования психолого-дерматоглифических связей, было бы несправедливым утверждать безапелляционность корреляции индивидуальных характеристик и кожного рельефа ладонных поверхностей. Так, согласно исследованию М.А. Негашевой, по набору признаков гребневого счета за счет психодерматоглифических связей возможен учет не более 12% вариации психологических показателей, при этом основная часть этой вариации (в диапазоне от 88% до 100%) не обнаруживает связи со сложностью дерматоглифических узоров. Ввиду этого, учет значений дерматоглифических характеристик не обеспечивает информацией о психологических особенностях личности и свидетельствует об отсутствии существенной интегрированности данных систем признаков [1].

Подытоживая вышесказанное можно сделать заключение о том, что повышенный интерес к исследованию связей соматических признаков конституции человека, показателей дерматоглифики и психологических характеристик свидетельствует о неоднозначности выявляемой корреляции: величина связей и степень интегрированности изучаемых различных систем признаков во многом еще остается неясной.

Существующие исследовательские работы относительно выявления и доказательства факта существования психолого-дерматоглифических зависимостей, установления их закономерностей свидетельствуют о том, что исследуемая проблема нуждается в дальнейшей доработке и представляет собой сложный, многоэтапный процесс, требующий наличия значительной репрезентативной выборки (однородной в возрастном и этническом аспектах), применения соответствующего статистического аппарата и адекватной интерпретации полученных данных.

Библиографический список

1. Негашева, М.А. Морфологическая конституция человека в юношеском периоде онтогенеза (интегральные аспекты): автореф.... д-ра биол. наук. - Антропология. – М., 2008. Гладкова, Т.Д. Дерматоглифика, кожные узоры кисти и стопы обезьян и человека. - М., 1966.
2. Минкин, В. Основы современной дерматоглифики. – М.: Наука, 1983.
3. Чистикин, А.Н. Применение дерматоглифики в медицине и криминалистике / А.Н. Чистикин, В.В. Яровенкло. – М., 1994.
4. Богданов, Н.Н. Особенности ЭЭГ у девочек 6-8 лет с разными дерматоглифическим рисунком кисти / Н.Н. Богданов, Н.Д. Горбачевская, В.Г. Солониченко, А.Ф. Изнак // Доклады академии наук. – 1994. - Т. 338. - №3.
5. Чистикин А.Н. Особенности дерматоглифики при отдельных видах легочной патологии // Методическое пособие. - Тюмень, 1993.
6. Шарец, Ю.Д. Дерматоглифика в медицине // Вестник Академии медицинских наук СССР. - 1973. - №7. - С.61-69.
7. Bonnevie, K. // Arch. Entwickl. Organ. 1929. - V. 117.
8. Dennatoglyphics - Fifty Years Later / Wertelecki W., Plato Ch.C. Eds. N.Y., 1979.
9. Schaumann, B., Alter M. Dennatoglyphics in Medical Disorders. - N.Y., 1976.
10. Стояновский, Д.Н. Диагностика заболеваний по кожным рисункам ладони. Практическая дерматоглифика. – М., 2001.

Статья поступила в редакцию 30.12.09

УДК 159.9

В.А. Порфирьев, соискатель НВКУ (ВИ); **А.А. Тюрин**, соискатель НВКУ (ВИ), г. Новосибирск,
E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ПОТРЕБЛЕНИЕ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОЙ ДИЗАДАПТАЦИИ И У КУРСАНОВ ВОЕННОГО УЧИЛИЩА

Показано, что нарушения психической адаптации у курсантов военного училища с определенными личностными качествами может провоцировать потребление психоактивных веществ.

Ключевые слова: военная деятельность, потребление психоактивных веществ, психическая адаптация и дизадаптация, личностные особенности.

Специфика военной деятельности предъявляет к личностным качествам военнослужащего повышенные требования. Психогенные факторы не только современного боя, но и повседневной воинской службы, динамичность военно-профессиональной деятельности могут оказывать на человека негативное воздействие, вызывая нарушения психической регуляции поведения. Особенно велик риск в период адаптации к воинской службе. Молодой человек, призванный для прохождения действительной военной службы или поступивший в военное учебное заведение, вынужден отказаться от привычных стереотипов поведения. В первую очередь, это строгая регламентация военной службы, жесткий распорядок дня, ограничение личной свободы и необходимость подчиняться воле командира. Это повышенные физические нагрузки, ограничение времени сна и особый режим питания. Это постоянная готовность выполнить свое профессиональное предназначение, в том числе с непосредственным риском для жизни. Это отрыв от привычного социального окружения и социальной поддержки (родных, друзей), информационный дефицит. Перечисленные факторы вызывают психоэмоциональное напряжение и запускают процессы психической адаптации. Неэффективный адаптационный процесс может приводить к нервным срывам, депрессии, противоправным поступкам, а также к попыткам «самолечения» с помощью алкоголя и других психоактивных веществ (ПАВ). Не говоря уже о том, что количество новобранцев, склонных к употреблению спиртных напитков и наркотиков, не уменьшается [1].

Закрывость военной сферы приводит к отсутствию точных статистических данных по потреблению алкоголя и ПАВ среди военнослужащих, поэтому возрастает роль психологических исследований по выявлению мотивационных и личностных особенностей потребления ПАВ в армии, что является необходимым для совершенствования методов первичной профилактики.

Цель исследования: изучение процесса адаптации и мотиваций потребления алкоголя у курсантов высшего военного училища. Данное исследование было пилотным, анонимным, и направлено на получение общего представления об уровне адаптации и проблеме потребления алкоголя у будущего командного звена Вооруженных Сил.

Материал и методы исследования. С помощью пакета психодиагностических тестов обследованы курсанты высшего военного училища 1-2 года обучения, мужского пола, в возрасте 19-23 лет, всего 300 человек. Применялся тест Ж.Тейлор

для диагностики уровня психоэмоционального напряжения [2], шкала алкогольных мотиваций В.Ю.Завьялова [3]; личностный тест Айзенка [2].

Результаты и их обсуждение. Адаптация к любой непривычной для организма ситуации включает комплекс биологических и психических защитных механизмов, которые направлены на запуск и реализацию функциональных резервов организма. Ключевые позиции в нем занимает реакция психоэмоциональной сферы, которая проявляется в виде активации эмоций, характер и сила проявления которых зависят от уровня физиологической активации, и регистрируется в виде тревожности. Повышение тревожности происходит в экстремальных условиях и отражает адаптивные изменения в психоэмоциональной сфере. Регистрация тревожности по шкале Ж.Тейлор позволяет получить интегральную количественную оценку эмоционального состояния, включая как импрессионные, так и вегетативные компоненты проявлений, причем тест фиксирует не ситуативные изменения, а стойкое эмоциональное напряжение, которое развивается в течение определенного времени. Высокие значения вегетативного компонента эмоций может свидетельствовать о затрудненном выходе из стрессовой ситуации.

Анализ адаптивных изменений в эмоциональной сфере у военных курсантов, проведенный с помощью теста Тейлор, показал, что основная масса курсантов – 234 человека (78%) выявили среднюю тревожность (9-19 усл.ед.); высокую тревожность (20 усл.ед. и выше) выявили 38 человек (12,7%), низкую тревожность (8 усл.ед. и ниже) выявили 28 человек (9,3%). Наибольший интерес представляли лица с крайними значениями показателя, поэтому проведено сравнение групп высокотренированных (ВТ) и низкотренированных (НТ) на предмет индивидуально-типологических особенностей и мотиваций потребления алкоголя. Индивидуально-типологические особенности по Айзенку среди ВТ приведены на рис. 1, а среди НТ – на рис. 2. Из рисунков 1, 2 следует, что высокотренированные курсанты имеют низкие значения экстравертированности, т.е. являются в большинстве своем интровертами, с высокой эмоциональной лабильностью. В то время как среди низкотренированных курсантов преобладают эмоционально стабильные экстраверты.

Результаты исследования мотивационных особенностей потребления алкоголя высоко- и низкотренированными курсантами показал, что НТ имеют несколько больше поводов и мотивов для выпивок – 34,5±2,45, против 30,3± 3,28 у ВТ (для

сравнения – у рабочих деревообрабатывающего комбината выявляется до 60 мотивов для выпивок по тесту В.Ю.Завьялова [1]. Однако детальный анализ отдельных мотиваций в структуре мотивационных профилей показал любопытную картину. Диаграмма мотивационных профилей ВТ и НТ представлена на рис. 3. Из рис. 3 следует, что в структуре мотивационных профилей НТ преобладают социально-детерминированные, псевдокультурные мотивации и выпивки «от скуки», а у ВТ, напротив, преобладают атарактические и гедонистические мотивы, которые направлены на коррекцию тоски, тревоги, депрессии, на достижение чувства комфорта с помощью выпивки и напоминают попытку самолечения высокого эмоционального напряжения. Социально-детерминированные мотивы выпивок (по случаю праздников, юбилеев и пр.) всегда хорошо представлены в мотивационных профилях, поскольку являются исторически и культурально обусловленными, и в данном случае большого интереса не представляют. Субмиссивная мотивация слабо выражена у ВТ и средне – у НТ, т.е. низкотревожные с большей готовностью подчиняются влиянию окружения, провоцирующего выпивку. Настораживает достаточно большая представленность псевдокультурной мотивации выпивок в обеих группах, связанной с убеждением в ценности алкоголя как признака высокой культуры и неперенного атрибута культурного человека, что указывает на

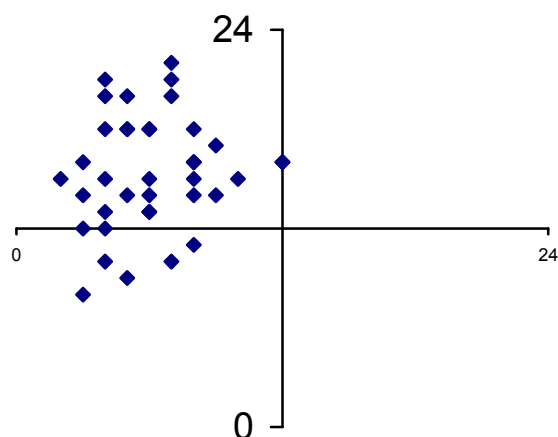


Рис. 1. Представленность высокотревожных в «круге Айзенка»

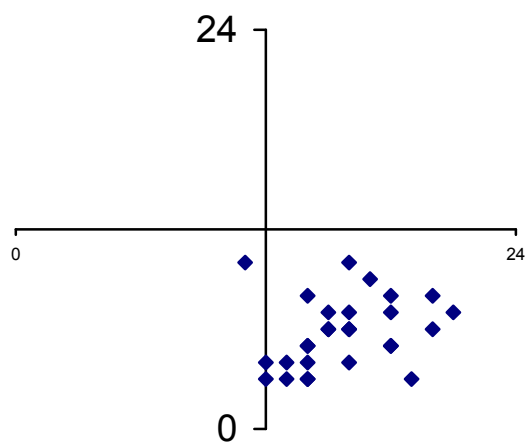


Рис. 2. Представленность низкотревожных в «круге Айзенка».

неэффективность профилактической пропаганды. А вот мотивация «от скуки» у ВТ меньше, чем у НТ, более чем в 2 раза. Высокотревожным не свойственна скука и они не нуждаются

в гиперактивации поведения и «взбадривании» себя психоактивными препаратами, напротив, алкоголь используется как некое «лекарство». А вот низкотревожные, очевидно, испытывают потребность в стимуляции извне.

Таким образом, несмотря на практически одинаковую представленность общего количества мотивов для выпивок, их спектр у высоко- и низкотревожных существенно различается. Преобладание у высокотревожных атарактических и гедонистических мотивов для выпивок свидетельствует о большей потребности их в измененных состояниях сознания и указывает на переживание ими большего напряжения в процессе социализации и адаптации к военной учебе и деятельности, и в конечном итоге – на неэффективность адаптивного процесса. ВТ представляют собой определенную группу риска по формированию зависимости от алкоголя. Профилировать этот процесс помогут мероприятия, направленные на купирование высокого психоэмоционального напряжения. Однако, НТ также являются группой риска, поскольку имеют расширенный спектр мотивов алкоголизации, обусловленный высокой общительностью, активностью, потребностью в стимуляции, контактах. В данном случае необходима разъяснительная работа, направленная на осознание опасности, связанной с неконтрольным алкогольным потреблением.

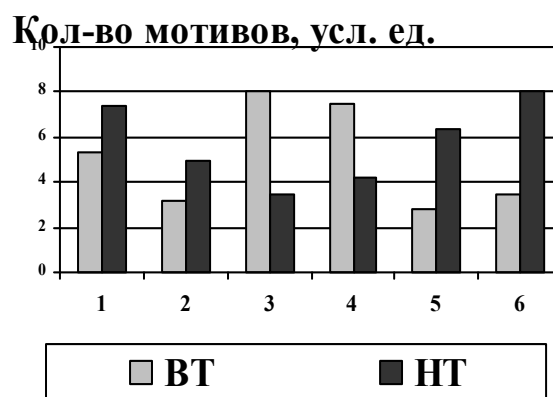


Рис. 3. Мотивационные профили высоко- и низкотревожных курсантов.

1 – социально-детерминированные мотивы; 2 – субмиссивные мотивы; 3 – атарактические мотивы; 4 – гедонистические мотивы; 5 – псевдокультурные мотивы; 6 – мотивы гиперактивации поведения – «от скуки».

Очевидно, что специфика военной деятельности задает изменения психического функционирования, в том числе определяет, какая степень сознательного контроля за поведением будет поддерживаться, и накладывает отпечаток на потребность в измененных состояниях сознания. Для низкотревожных личностей в большей степени свойствен рецептивный модус сознания, направленный на максимизацию принятия, восприятия окружающей среды, а не на манипуляцию с ней. Потребление алкоголя для них являет социальную функцию, обеспечивает групповую сплоченность, облегчает общение, служит групповым идентификатором. Тогда как для высокотревожных личностей, ориентированных на собственный внутренний мир, с жестко заданными понятиями и установками, потребление алкоголя скорее несет психотерапевтическую функцию, оказывая помощь в улучшении здоровья и самочувствия, используется как средство для поддержания психического (сон) и психологического здоровья, для получения гедонических ощущений, которых, очевидно, им не хватает в повседневной военной деятельности. Риск формирования алкогольной зависимости у ВТ обусловлен необходимостью купирования невротических симптомов и достаточно велик, а для НТ риск формирования алкогольной зависимости, несмотря на возможную массивность алкоголизаций, будет определяться только генетической предрасположенностью.

Выводы.

1. Неэффективность адаптивного процесса у курсантов военного института проявляется в повышении психоэмоцио-

нального напряжения, что проявляется в высокой тревожности.

2. Высокое психоэмоциональное напряжение приводит к стремлению снятия этого напряжения, которое осуществляется с помощью алкогольного потребления.

3. Низкая тревожность не исключает алкогольное потребление, однако изменяет мотивационный профиль, увеличивая количество социально-обусловленных мотивов для выпивок.

Библиографический список

1. Васильев, А.И. Наркомания в армии: социологический анализ / А.И. Васильев, А.П. Сальников, С.В. Степашин. - СПб, 1999.
2. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. - Издательский дом "Бахрах". - 1998.
3. Завьялов, В.Ю. Психологические аспекты формирования алкогольной зависимости. - Новосибирск: Наука, 1988.

Статья поступила в редакцию 30.12.09

УДК 159.97(075.8)

Е.В. Бухтиярова, соискатель НГПУ; **А.А. Тюрин**, соискатель НВКУ (ВИ); **В.А. Порфирьев**, соискатель НВКУ (ВИ), г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ПСИХИЧЕСКОЙ ДИЗАДАПТАЦИИ И ПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ

Показано, что при планировании профилактического процесса для несовершеннолетних наркоманов должна быть обеспечена единая система психологических воздействий, целесообразность которых обусловлена спецификой возраста и социального окружения состава и конкретными условиями деятельности инспекторов.

Ключевые слова: профилактика наркомании в системе органов Внутренних дел, психическая дизадаптация, потребление психоактивных веществ.

Существует точка зрения, что алкоголизм и наркотизацию в подростковой и молодежной среде следует рассматривать как одну из форм авитальной активности, так называемого «ухода от действительности» [1]. Пьянство и акоголизм, суицидальное поведение и утрата контроля за собственной жизнью, необдуманные противоправные и опасные поступки, в основе которых лежит нарушение психической адаптации – эти явления не новые и были хорошо известны Древнему Египту, Греции, Риму. Величайший пессимист Артур Шопенгауэр повлиявший на европейскую философию, а так же на мировоззрение европейцев в целом, в своей книге «Закат Европы» цитировал идеи племен ацтеков, майя, которые оплакивали родившихся младенцев и воспринимали смерть, как благо, долгожданное избавление от мучений. После опубликования книги по Европе прокатилась волна самоубийств. Формирует сознание общества и художественная литература. Все величайшие русские писатели (Достоевский, Толстой, Чехов) так или иначе, затрагивали тему суицида, употребления наркотических веществ как форму ухода от выбора жизни. В начале XX века в России функция сдерживания отклоняющегося поведения лежала на церкви. Культура православия, преобладавшая во всех слоях российского общества, резко отрицательно относилась к злоупотреблению спиртным, суицидам; такие заповеди «Уныние – тяжкий грех», «Самоубийство – тяжкий грех» были известны каждому. После Октябрьской революции и весь период построения социалистического государства эту функцию взяла на себя партия и партийные органы. Ситуация стала резко ухудшаться с конца 80-х начала 90-х годов, когда на фоне общей критической ситуации обострилась проблема наркомании, которая получила значительное распространение среди молодежи. На сегодняшний день в условиях мирового кризиса, отсутствует единая и мощная государственная стратегия по профилактике наркомании, суицидов, и других аддиктивных проявлений. Новое поколение делает шаг в сторону аддиктивного поведения, как самого простого выхода из неприемлемой ситуации. Неслучайно 2008 - 2009 годы стали третьей волной возросшей среди молодежи популярности субкультуры «Эмо», одной из практик которой являются пропаганда и попытки суицида [2].

Обращают на себя внимание не только количественные показатели наркотизма, но и опасность его качественных характеристик. Все явственнее выступает тенденции к распространению огромного бедствия среди молодежи, в том числе несовершеннолетних и малолетних, а также к росту женской наркомании. Наблюдается отчетливый рост пьянства, нарко-

мании, преступности и суицидов в рядах Российской Армии. Эти факты указывают на настоятельную необходимость радикальных перемен в стратегических и тактических программах профилактики и коррекции этих форм поведения. Актуальность темы работы заключается в том, что определяющую роль в профилактике наркомании среди молодежи и несовершеннолетних играет деятельность различных правоохранительных органов.

Наркомания и склонность к употреблению наркотиков как аддиктивная форма поведения являются суммой разных факторов, обусловленных как индивидуальными, так и социальными особенностями, а также комбинацией тех и других. Нанося вред общественному здоровью, наркоманы одновременно обкрадывают все общество, отнимая у него активных трудоспособных членов. В то же время употребление наркотиков разрушает физиологические функции человека и нередко становится причиной появления на свет умственно отсталых детей. Под воздействием наркотиков утрачиваются трудовые навыки, снижается работоспособность, допускаются нарушения трудовой и производственной дисциплины, угасает всякий интерес к общественной жизни.

Известно, что разница в распространенности наркомании в больших и малых городах составляет 3 - 4 раза. Поэтому необходима разработка моделей, типичных для отдельных регионов. Всего по категории ущерба можно выделить три группы факторов - медицинский ущерб, социальный ущерб, потери системы образования. Для системы образования: ухудшение криминогенной обстановки в образовательной и микросоциальной среде; снижение внутришкольной дисциплины и общей успеваемости учащихся и студентов. Как итог: незавершенное среднее, незаконченное основное общее образование. Медицинский ущерб включает в себя - гепатит, СПИД, заболевания, полученные половым путем (ЗПП), следует отметить рост общей заболеваемости, значительно возросшее число самоубийств среди детей и подростков. Анализируя обстановку в области профилактики наркомании в России, следует сказать, что первичной профилактикой наркомании преимущественно занимается система образования — школы, профессиональные училища, менее активно — колледжи, лицеи и ВУЗы, и только за ними идут сотрудники милиции, инспектора по делам несовершеннолетних (ПДН). В настоящее время наиболее адекватным ориентиром является стратегия сдерживания потребления психоактивных веществ (ПАВ).

В соответствии с терминологией ВОЗ, выделяют первичную, вторичную и третичную профилактику. Задача первичной профилактики – предупреждение употребления наркотиков. Именно поэтому стратегическим приоритетом первичной профилактики следует рассматривать создание системы позитивной профилактики, которая ориентируется не на патологию, не на проблему и ее последствия, а на защищающий от возникновения проблем потенциал здоровья – освоение и раскрытие ресурсов психики и личности, поддержку молодого поколения и помощь ему в самореализации собственного жизненного предназначения. Вторичная профилактика: раннее выявление потребителей ПАВ. Задача третичной профилактики – социально-трудовая и медицинская реабилитация больных наркоманией. Такое понимание позволяет в общегосударственной системе профилактики употребления и оборота наркотических средств выделить подсистему профилактической деятельности инспекторами ПДН, которая имеет специфические цели, задачи, средства и находится в компетенции прежде всего Министерства Внутренних Дел Российской Федерации.

Опыт, накопленный системой МВД, свидетельствует, что в плане профилактики наиболее предпочтительными являются программы, направленные на пропаганду здорового образа жизни и ориентированные на применение социально-психологического тренинга. Базовой основой всех профилактических мероприятий признается информационно-когнитивное направление, которое, является наиболее распространенным типом превентивных стратегий, базирующихся на предоставлении частичной информации о наркотиках, их вреде и негативных последствиях употребления. В вопросах профилактики наркотической зависимости инспекторами ПДН выделяются также два основных направления: работа со средой обитания подростка (выделение факторов риска и их нейтрализация), работа с личностью учащегося: воспитание и развитие устойчивости к неблагоприятным социально-психологическим факторам и воздействиям. В правоохранительных органах намечаются тенденции решать проблемы наркомании путем культурно-массовых мероприятий.

В проведении мер профилактического характера относительно молодежи и подростков следует руководствоваться правилом, что мероприятия не должны быть монотонными, статичными, требующими длительного напряжения или значительных интеллектуальных усилий. Значительное место в профилактической работе занимают разъяснительные лекции, беседы, в которых следует сообщать строго дозированную по объему и тщательно выверенную по содержанию информацией о вреде наркотиков дабы не вызвать подобной информацией обратный эффект. Наряду с этим мы пришли к выводу о том, что необходимо обучать инспекторов ПДН простейшим приемам выявления специфических видов наркотизма для ознакомления с особенностями личности несовершеннолетнего и методического обеспечения воспитательно-предупредительного процесса. При этом нужно убедить сотрудников в том, что следует соблюдать соответствующий такт, вести профилактику с учётом аудитории, чтобы не стимулировать нездоровый интерес несовершеннолетних к этому явлению. В то же время нельзя забывать, что слушателями являются весьма сложная аудитория — подростки, курсанты военных училищ. В профилактической работе инспекторами ПДН необходимо всеми средствами убеждения в спокойных тонах доводить научно апробированные сведения пагубности наркомании, внушать, что не гены делают человека наркоманом, а наркомания наносит непоправимый ущерб генофонду человека, приводя к рождению физически и психически неполноценного поколения. Важно помнить, что всякая беседа, построенная на преувеличениях и запугивании, на туманных недомолвках и суровых назиданиях, будет приносить вред. Абстрактные угрозы, принятые в антинаркотической профилактике, не проникают в сознание несовершеннолетних, не вызывают ожидаемой тревоги. Рамки антинаркотической пропаганды и общей профилактики в целом нельзя ограничивать так называемыми группами риска, т.е. наиболее уязвимыми

для наркотизации, к которым обычно относят подростков, молодежь. Профилактическая работа среди подростков дает гораздо больший эффект, если сочетается с разъяснительной работой с родителями (например, на родительских собраниях в школах). Формирование атмосферы всеобщего неприятия наркотиков у населения имеет своей целью преодоление пассивности и равнодушия к проблеме наркомании и осуществляется посредством постоянного информирования общественности о состоянии оперативной обстановки по линии незаконного оборота наркотиков и злоупотребления ими; создания системы научно-информационного обеспечения пропаганды здорового образа жизни как необходимости нормальной жизнедеятельности, самореализации и самовыражения человека. В связи с этим требуется квалифицированный подход и подготовка к лекции, беседе или выступлению (изучение необходимой литературы, действующих нормативных актов, консультации у врачей психиатров-наркологов об особенностях протекания заболевания наркоманией). При этом в качестве основы необходимо использовать Федеральный закон "О наркотических средствах и психотропных веществах". В лекциях, выступлениях и беседах следует, освещать меры предупреждения и пресечения незаконного оборота наркотических веществ.

Важная роль принадлежит индивидуальной профилактике, применяемой органами внутренних дел, которая осуществляется с использованием мер общесоциального и специально-криминологического характера. Относительно индивидуальной профилактики необходимо также подчеркнуть, что объектами ее являются не только личность, как таковая, но и негативные элементы среды, в которой личность формируется.

Общепринятыми являются следующие методы индивидуальной профилактики: убеждение, оказание помощи, принуждение. К убеждению относятся: индивидуальные и коллективные беседы, общественное обсуждение поведения лица, установление над ним шефства, стимулирование участия в общественно-полезной деятельности. К оказанию помощи относятся: трудоустройство, улучшение бытовых условий, помощь в поступлении на учебу, организация досуга, выборе жизненных целей и нравственных ориентиров. К принуждению относятся: штрафы, принудительное лечение, административный надзор, привлечение к уголовной ответственности (В.Н. Бурлаков., Н.М. Кропачёв, 2002). За последние годы в системе органов внутренних дел проведена реорганизация приемников-распределителей для несовершеннолетних. На их основе созданы центры временной изоляции для детей и подростков, совершивших общественно опасные деяния. В районах и городах при отделах внутренних дел вместо ранее действовавших инспекций по делам несовершеннолетних созданы отделы по предупреждению правонарушений несовершеннолетних. Основным принципом в деятельности инспекторов ПДН является личностный подход к несовершеннолетнему. Должны быть выделены мероприятия по формированию самостойкости и умению критически оценивать, как собственное поведение, так и действия окружающих. Выработка волевых качеств поможет несовершеннолетнему правильно ориентироваться в трудных ситуациях. В процессе реализации этого принципа создаётся система психологического контакта, доверия, система положительных отношений.

Одной из главных задач работников ПДН является своевременное выявление несовершеннолетнего или групп употребляющих ПАВ и взятие их на учёт. Все это помогает определить в отношении каждого из участников, комплекс профилактических мер. Уже сам по себе факт постановки на учёт представляет средство психологического воздействия, побуждая несовершеннолетних воздержаться от наркотиков. Целесообразно, чтобы при взятии на учёт о ней было сообщено, как требует приказ, по месту учёбы, работы, жительства. Около 75% подростков, поступающих на обследование и лечение в связи с наркотизмом и наркоманией, воспитывались в неблагополучных семьях. Подростки чаще всего потребляют наркотики в группе. Поэтому инспектор ПДН, выявивший

случай наркотизма, а тем более наркомании, обязан обследовать ту микросреду, в которой находится несовершеннолетний. Инспектором ПДН должен быть использован метод фронтального обследования ближайшего окружения вновь выявленного потребителя наркотиков (семья, класс, группа, сверстники-соседи). Профилактическая деятельность по оздоровлению обстановки в семье может осуществляться в следующей последовательности: выявление неблагополучных семей, диагностика семейного неблагополучия, осуществление профилактических мероприятий по нормализации микроклимата в семье, принятие административных и уголовно-правовых мер воздействия на родителей, злостно нарушающих обязанности по воспитанию детей. Проведенное исследование показало, что в отличие от данных прошлых лет, большинство правонарушающих несовершеннолетних проживают в полных семьях. Задачей профилактики инспекторами ПДН в данном случае является своевременное распознавание семей и необходимая социальная, психологическая работа с ними, а в некоторых случаях – частичная или полная изоляция детей от родителей, способствующих употреблению детьми наркотических и алкогольных веществ. Подростковый возраст известен как возраст увеличения протеста против существующих в обществе взрослых людей моральных норм и принципов. Переоценка ценностей в подростковом возрасте связана с увеличением потребностей в переживании риска как формы эмоционально насыщенного переживания. Зачастую риск реализуется в употреблении наркотиков и правонарушениях. Профилактикой инспекторами ПДН в данном случае будет являться помощь подросткам в удовлетворении потребностей в риске другими способами например, риск самораскрытия проявляется в личностно ориентированных и социально – психологических тренингах, физический риск – в занятиях спортом. В результате наших многочисленных практических исследований мы выделили три обобщенных личностно-психологических "поля" приобщения подростков к наркотикам, а так же алкоголю: стресс, внушаемость, любопытство. По нашим последним данным, 32% подростков прибегают к наркотикам как к способам избегания стрессов или приобретения уверенности. 28% подростков впервые пробуют наркотики (без особого на то желания) под воздействием авторитетных для них лиц, т. е. в результате стороннего внушения. 39,5% подростков пробуют наркотики из любопытства. Необходимо снижение внушаемости в процессе психоактивных тренингов и психокоррекционных упражнений. Эти направления работы могут быть организованы при достаточной грамотности инспекторов ПДН МВД. Около 60% опрошенных детей и подростков и 28% взрослых не представляли, куда можно обратиться при появлении наркотических проблем. Причем, в основном, население ориентировано на анонимную наркологическую помощь. В стране отсутствуют государственные детско-подростковые реабилитационные центры, а оплачивать услуги коммерческой наркологии большинство граждан не в состоянии. В этой ситуации возникает особая ответственность со стороны профессиональных групп лиц, работающих с детьми и молодежью, которые нуждаются в выработке совершенно нового подхода к решению проблем профилактики наркомании.

Имеются серьезные недостатки в организации профилактической работы органов внутренних дел среди несовершеннолетних. В законе "О милиции" вопросы профилактики наркомании несовершеннолетними среди задач и обязанностей милиции вообще не упоминаются. Ничего не говорится в нем и об инспекциях по делам несовершеннолетних, хотя в системе органов милиции они являются основным подразделением, обеспечивающим профилактику среди подростков. Необходимо внести коррективы в соответствующие нормативные документы, регламентирующие работу различных служб ОВД по профилактике наркомании с тем, чтобы повысить ее эффективность. Необходимо добавить, что до сих пор не создана система целенаправленной подготовки кадров для работы с детьми молодежью, имеющими проблемы с употреблением наркотических средств и одурманивающих веществ.

Большинство инспекторов ПДН признают свою неосведомленность в области предупреждения злоупотребления ПАВ детьми и молодежью. В системе повышения квалификации милицейских кадров представлено минимальное количество курсов, ориентированных на профилактику наркозависимости у несовершеннолетних. В связи с этим одним из важнейших аспектов антинаркотической профилактической работы системы МВД является включение в программы переподготовки и повышения квалификации инспекторов ПДН, вопросов профилактики злоупотребления ПАВ. Чтобы обеспечить активную профилактику наркомании, требуется совершенствовать законодательство. Прежде всего, должна быть обеспечена возможность оперативного обследования несовершеннолетних, подозреваемых в употреблении наркотических средств, расширены правовые основы для профилактической работы и реабилитации несовершеннолетних, злоупотребляющих ПАВ.

При выявлении несовершеннолетних, употребляющих ПАВ, в первую очередь должны быть устранены возможности приобретения ими ПАВ, проведено эффективное устранение психологических причин, подталкивающих подростка к употреблению наркотиков – комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на преодоление последствий перенесенной дезадаптации, восстановление, коррекция или компенсация нарушенных психических функций, состояний, личностного и социального статуса подростка. Основная цель психокоррекционных мероприятий – это исправление недостатков поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия, это обоснованное воздействие психолога на дискретные характеристики внутреннего мира человека. Опираясь на высказывание В.В.Столина о том, что самосознание является и непосредственным объектом психологического вмешательства, и одновременно тем посредником, на которое это вмешательство опирается, мы можем предположить возможность эффективной психолого-педагогической коррекции самосознания подростка, употребляющего ПАВ. Психолого-педагогическая коррекция рассматривается как совокупность понятий: социальная и психологическая реабилитация, психологическая коррекция, педагогическая коррекция и педагогическая поддержка. Психолого-педагогическая коррекция личности подростка направлена на воспитание и восстановление положительных качеств, которые преобладали у молодого человека до появления «девиантности», обращение к памяти подростка о его положительной социальной деятельности; на компенсацию и стремление к формированию успешной деятельности по реализации своих возможностей, развитию потребности и способности к самоутверждению. Психолого-педагогическая коррекция личности подростка несет как корректирующую функцию по исправлению отрицательных качеств личности, мотивации, ценностных ориентаций, установок, поведения, так и стимулирующую функцию, направленную на активизацию положительной социально полезной предметной деятельности подростка, посредством одобрения или одобрения, заинтересованного эмоционального отношения к личности, поступкам.

Наиболее эффективными в процессе психолого-педагогической коррекции являются тренинги, развивающие уверенность в себе и коммуникативные способности, релаксационные тренинги, тренинги телесно-ориентированные. Все вышеперечисленные тренинги позволяют значительно снизить уровень тревожности и агрессивности, помогают личности осознать свои реальные возможности и с победой выходить из фрустрирующих ситуаций, адекватно реагируя на их содержание.

Для более эффективной реализации психолого-педагогической коррекции рекомендуется объединение подростков в психокоррекционные группы. Основные задачи психокоррекционной группы — взаимное исследование, получение знаний о собственной личности, ее развитие и раскрытие. Для эффективной работы группе требуется определенный баланс позитивных способов поведения, связанных как с оказанием поддержки, так и с решением стоящих перед группой задач. Когда группа трудится над достижением цели, кто-либо может

взять на себя функцию оказания поддержки, чтобы разрядить напряженность, и наоборот, когда группа безмятежно развлекается, играя каждый свою роль может напомнить о деле. Чем большую гибкость проявят члены группы, играя каждый свою роль, тем больше группа преуспеет в достижении конечной цели.

В каждой психокоррекционной группе устанавливаются свои эксплицитные и имплицитные нормы. Обычно стандартом становится поощрение проявлений эмоциональной открытости и душевного тепла. Нормы поведения должны соответствовать целям группы. При этом чрезвычайно важно установить нормы психотерапевтического общения. В большинстве психокоррекционных групп они включают высокий уровень самораскрытия, откровенность в конфликтах и выражении приязни, признание каждым своих собственных чувств. Соблюдение этих норм способствует установлению честных и открытых отношений между членами группы. Сам опыт пребывания в группе является фактором, который помогает развитию личности.

Цель группового процесса - раскрытие бессознательных психологических причин употребления наркотиков и последующее их разрешение. В группе достигается радикальное изменение поведения наркомана и понимания своего «Я», вырабатывается новое знание о мире, существенно повышается самооценка. Слова, которые когда-то произвели на подростка-наркомана впечатление, становятся его собственными. Поэтому важно, чтобы психолог нашел его фантазию, которая осуществляет программу нефункционального поведения. В этом плане одна из целей групповой терапии состоит в том, чтобы наркоман начал постепенно возвращаться в свою собственную реальность. Научился видеть то, что реально перед ним, а не то, что он себе воображает. Научился понимать себя и других, не искажая значения посредством интерпретаций, предрассудков и предубеждений. Тогда он обретет свободу действия в каждой новой ситуации, используя все возможности.

Когда педагог-психолог добивается у подростка осознанности, когда подросток-наркоман осознает, что он сам хозяин своей жизни и сам обращается к себе с запретами, можно говорить о большом продвижении в решении проблем наркомании, так как это дает подростку чувство уверенности в себе.

Потребление ПАВ - это поверхностный синдром более глубоких проблем. Как правило, подросток-наркоман не предлагает для контакта с психологом самого себя, он надевает на себя, как маску, свою зависимость от наркотиков. По мнению Ф. Перлз, он не расстается с ней, пока чувство безопасности, которое создает маска, сильнее, чем вызываемый ею дискомфорт. Пытаясь удовлетворить эту потребность, наркоман испытывает такие типичные приемы, как ссылки на внешние условия - «это не я, это мать (отец, ссуда, знакомые, общество)» и манипуляция психологом с целью снятия ответственности с себя и одновременно опора на него как на представителя внешней среды. Специалисту предлагается невозможная задача - создать подростку комфорт и уверенность в себе, чув-

ство самоценности, осознания подростком-наркоманом права на уверенность в себе. Задача психолога заключается в создании атмосферы принятия, когда клиент познает и принимает все части Я, в построении своей жизни начинает ориентироваться на себя. Любой другой подход представляется мало эффективным, поскольку психолог неизбежно окажется жертвой манипуляции наркомана. Настоящий профессионал не является для наркомана мамой или папой, он может помочь клиенту найти опору в себе самом.

При психологической реабилитации и психолого-педагогической коррекции происходит изменение личностной ориентации подростка, изменение содержательного наполнения самосознания подростка. Основная ориентировка психолога-педагога основана на реализации принципа «не навреди» и рефлексивно-аналитическом подходе к процессу и результату. Основные принципы обеспечения поддержки, которые необходимо использовать при проведении психолого-педагогической коррекции самосознания подростков, являются общепринятыми: это согласие подростка на помощь и поддержку, опора на силы и потенциальные возможности личности, ориентация на способность подростка самостоятельно преодолевать препятствия; это совместность, сотрудничество, содействие, конфиденциальность, доброжелательность, безоценочность; это безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства.

Заключение. Профилактика потребления наркотиков среди подростков - достаточно непростой в психологическом, правовом и организационном отношении процесс. Вся профилактическая работа с данным контингентом должна быть тщательно продуманной, осторожной, максимально тактичной. Информация о наркотиках и наркопреступности, поданная без учета подростковой психологии, может возбудить нездоровый интерес у слушателей и даже побудить их к употреблению наркотических средств. При планировании профилактического процесса для несовершеннолетних наркоманов должна быть обеспечена единая система психологических воздействий, целесообразность которых обусловлена спецификой возраста и социального окружения состава и конкретными условиями деятельности инспекторов. Практика свидетельствует, что очень сложно определить точно все необходимые мероприятия, обеспечивающие наивысшую степень действенности, поэтому проблема преодоления наркомании несовершеннолетними является одним из приоритетных направлений работы всех инспекций ПДН МВД. Антинаркотическая профилактическая работа в подростковой среде требует от инспектора ПДН ответственного, вдумчивого и профессионального подхода, наличия определенных познаний. Психолого-педагогическая коррекция поведения подростков, потребляющих ПАВ, основана на групповой терапии и включает весь комплекс психологических и педагогических средств и является основой эффективной психологической реабилитации.

Библиографический список

1. Вагин, Ю.Р. Авитальная активность (злоупотребление психоактивными веществами и суицидальное поведение у подростков). - Пермь: Изд-во ПРИПИТ, 2001.
 2. Опенко, Т.Г. Системный анализ феномена самоубийства. - Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2009.
- Статья поступила в редакцию 30.12.09

УДК 612.017.2

Т.Г. Опенко, соискатель ГУ НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск; **С.В. Корепанов**, канд. мед. наук, врач-онколог, г. Барнаул, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

МЕДИКО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ОНКОЛОГИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИИ НА ТЕРРИТОРИЯХ СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО РЕГИОНА РОССИИ

Экстремальные экологические факторы Северных территорий России в сочетании с антропогенным загрязнением и нарушением привычного жизненного уклада северных аборигенов приводит к росту заболеваемости и смертности от рака, что сочетается с неблагоприятными демографическими тенденциями.

Ключевые слова: экологические системы, экологические факторы Севера, онкологическая заболеваемость на Севере, демографическая ситуация на Севере.

Суровые климатические условия Арктики обуславливают большую уязвимость природных объектов и длительность восстановления нарушенных экологических систем. Рост масштабов хозяйственной деятельности во всем мире, включая Арктику, привел к усилению антропогенной нагрузки на окружающую среду этого крупного региона. С позиций взглядов мирового сообщества, сформулированных на конференции ООН в Рио-де-Жанейро в 1992 году, можно вполне обоснованно сделать вывод о том, что приход экологической катастрофы в высокие широты опережает подобную экологическую ситуацию в других регионах Земли. Более того, разрушение биосферы на Севере ускоряет процесс экологической деградации в средних и тропических широтах. В конечном итоге, большинство непродуманных антропогенных вмешательств в природные процессы привели к серьезным негативным последствиям для состояния здоровья населения Севера и Северо-Восточного региона России [1].

Так, на Чукотке наблюдается загрязнение бытовыми отходами всех прибрежных сухопутных экосистем, загрязнение побережья нефтепродуктами, отходами леса, морского промысла и другими выбросами. Крупные реки Чукотки постоянно загрязняются выбросами горнодобывающей промышленности [2, 3]. Это приводит к быстрому сокращению среды обитания местного населения, разрушению системы его традиционного жизнеобеспечения: оленеводства, охотничьего и морзверобойного промысла и к угрозе вымирания коренных народов в ближайшем будущем. Исследователи северных народов обращают внимание на высокий уровень заболеваемости раком, связанный с особенностями образа жизни и питания [4, 5]. Исследования, проведенные на Аляске, показали, что среди северных народов наблюдается высокий уровень заболеваемости раком легкого, как у мужчин, так и у женщин, а такие традиционно распространенные опухоли как рак молочной железы у женщин и рак простаты у мужчин среди северных народов встречаются гораздо реже [6, 7]. Часты опухоли печени, почки [8]. Исследования, проведенные на северных территориях Норвегии, Швеции, Финляндии и на Кольском полуострове (Россия) показали, что сохранение традиционного уклада жизни, занятость промыслами, сопровождающаяся высоким уровнем физической активности, традиционное питание коренных жителей (саамы) оказывает протективное действие – сохранившие традиционный уклад жизни народы редко болеют раком [9, 10]. В то же время, нарушение традиционного уклада жизни, складывавшегося тысячелетиями, приводит к появлению несвойственных данной популяции заболеваний и их широкому распространению [5, 7].

Эпидемиологические исследования, в частности исследования злокачественных новообразований, позволяют косвенно оценить состояние экологического и социально-гигиенического благополучия региона. Уровень заболеваемости и смертности от рака напрямую зависит от состояния среды обитания населения изучаемых регионов [11]. Обязательная регистрация всех впервые выявленных случаев рака, проводимая в нашей стране более полувека, позволяет детально проанализировать уровни заболеваемости и смертности от рака в разных регионах. Однако возникают трудности при попытке проанализировать эти показатели у отдельных коренных народов, поскольку графа «национальность» не является обязательной к заполнению. Это с сожалением отмечают исследователи заболеваемости северных народов [5].

По данным ежегодных демографических отчетов, в России в целом наблюдается увеличение смертности от новообразований (класс II, C00-D48 по МКБ-10). Детальный анализ показывает, что у мужчин - городских жителей наблюдается стабилизация смертности от опухолей (239,0 на 100 000 человек в 1995 г. – 237/100 000 в 2007 г.), у мужчин – жителей сельской местности - снижение (243,9/100 000 в 1995 г. и 225,9/100 000 в 2007 г.), у женщин – жительниц городов на-

блюдается увеличение смертности (173,6/100 000 и 184,1/100 000 соответственно), у сельских женщин – снижение (145,4/100 000 и 142/100 000) [12]. Детальное исследование динамики заболеваемости и смертности от новообразований на отдельных территориях с учетом природных условий, экологической обстановки, образа жизни коренных народов позволит приблизиться к пониманию причин возникновения опухолей и к их профилактике.

Цель исследования: изучить динамику смертности от ЗНО в отдельных крупных северных регионах.

Материалы исследования: были проанализированы данные официальной статистики по смертности населения от новообразований на территории автономных областей в составе Дальневосточного федерального округа РФ в 1997-2007 гг., а именно Республики Саха (Якутия), Чукотского АО, Магаданской области. Сравнение проводилось с данными по Новосибирской области, которая не является северной территорией, и с данными по РФ в целом [12; 13].

Результаты исследования: Анализируя такой показатель, как смертность от новообразований, нельзя не учитывать демографию изучаемого региона. Проблема депопуляции, наблюдающаяся в РФ в течение нескольких десятков лет, в Северных территориях стоит предельно остро (табл. 1).

Таблица 1

Демографические показатели в Северных регионах РФ

Регион	Демографические показатели		1997 г. ¹	2007 г. ²	Динамика	
					колич. жителей	в %
Республика Саха	Всего жителей		988605	951436	-37169	-3,8
	Доля возр. групп, в %	0-15 лет	27,4	23,3		-4,1
		16-59 лет (муж.), 16-54 лет (жен.)	62,3	65,2		+2,9
		60 (55) лет и старше	10,3	11,5		+1,2
Чукотский АО	Всего жителей		78594	50263	-28331	-36,0
	Доля возр. групп, в %	0-15 лет	22	21,6		-0,4
		16-59 лет (муж.), 16-54 лет (жен.)	69,4	69,7		+0,3
		60 (55) лет и старше	8,6	8,7		+0,1
Магаданская обл.	Всего жителей		239125	165820	-73305	-30,7
	Доля возр. групп, в %	0-15 лет	19,7	16,8		-2,9

ст		16-59 лет (муж.), 16-54 лет (жен.)	69,9	68,7	- 1,2
		60 (55) лет и старше	10,4	14,5	+ 4,1
Но во си - би р- ск ая об- ла ст	Всего жителей		27404 11	263 564 2	- 1047 69
	Доля возр. групп, в %	0-15 лет	19,2	15,2	- 4,0
		16-59 лет (муж.), 16-54 лет (жен.)	60,4	63,7	+ 3,3
		60 (55) лет и старше	20,4	21,1	+ 0,7
Р Ф	Всего жителей		14555 9208	142 008 838	- 3550 370
	Доля возр. групп, в %	0-15 лет	20	15,8	- 4,2
		16-59 лет (муж.), 16-54 лет (жен.)	59,3	63,2	+ 3,9
		60 (55) лет и старше	20,7	21,0	+ 0,3

1 – данные взяты из [12]

2 – данные взяты из [13]

Численность населения на Севере за 10 лет значительно уменьшилась. Так, в Магаданской области количество жителей в 2007 г. стало меньше на 30,7% по сравнению с 1997 г., в Чукотском АО – на 36,0%, в Республике Саха – на 3,8%. Это явление отражает процесс ухудшения социальных и экономических условий жизни в этих регионах. Численность населения в Новосибирской области уменьшилась на 3,8%, что так же больше, чем уменьшение населения в РФ в целом (-2,4%). В Северных регионах наблюдается уменьшение доли детей, которая исходно была высокой (Республика Саха, Чукотский АО) или не очень высокой (Магаданская, Новосибирская области) и пропорциональное увеличение доли трудоспособного населения (Республика Саха, Чукотский АО, Новосибирская область) или доли пенсионеров (Магаданская область). Доля лиц пенсионного возраста в северных регионах была в 1997 г. значительно ниже, чем в РФ или Новосибирской области, и осталась очень низкой, несмотря на незначительный прирост к 2007 г. Опухли, как правило, развиваются в пожилом возрасте. Так, средний возраст мужчин, умерших от новообразований, составил в РФ 65,2-65,4 года в 2006-2007 гг., у женщин он был 66,7-66,9 лет. В северных регионах средний возраст умерших от новообразований мужчин был от 60,0 до 65,8 лет, женщин – от 64,7 до 69,4 лет в 2006-2007 гг. [12]. Поэтому мы предположили, что при малой доле лиц этого возраста в популяции (например, в Чукотском АО 8,6-8,7% пенсионеров), смертность от новообразований не должна быть высокой. Однако такое предположение не подтвердилось (табл.2). Смертность от новообразований в северных регионах оказалась выше средней по России.

Таблица 2

Смертность от новообразований (класс II, C00-D48 по МКБ-10) на 100 000 ж., муж.

Регионы	1997 ¹	1998 ¹	1999 ¹	2006 ²	2007 ²	Прирост среднего 1997-1999 гг. к 2006-2007 гг. в %
Республика Саха	279,6	300,6	257,1	278	277,9	-0,4
Чукотский АО	185,5	192,3	219,4	299,7	410,7	+78,4
Магаданская область	335,7	325,0	270,9	447,6	390,2	+34,9
НСО	314,0	315,0	324,3	304,2	285,0	-7,3
РФ	296,2	293,9	293,4	270,5	269,2	-8,4

1 – данные взяты из [12]

2 – данные взяты из [13]

Полученные из [12, 13] данные показывают, что смертность от новообразований у мужчин в Республике Саха и Новосибирской области за последние 10 лет снизилась, а в Чукотском АО и Магаданской области – значительно увеличилась. Показатели смертности в этих регионах были выше, чем по РФ в целом: в Магаданской и Новосибирской области – почти ежегодно, в Республике Саха и Чукотском АО – в 2006-2007 гг. Это хорошо видно на рисунке 1.

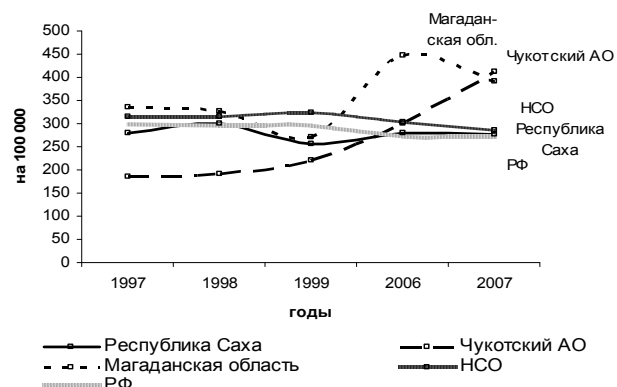


Рис.1. Динамика смертности от новообразований жителей северных регионов (класс II, C00-D48 по МКБ-10) на 100 000 жителей, мужчины. В таблице 3 приведены данные по смертности у женщин.

Таблица 3

Смертность от новообразований (класс II, C00-D48 по МКБ-10) на 100 000 ж., жен.

Регионы	1997 ¹	1998 ¹	1999 ¹	2006 ²	2007 ²	Прирост среднего 1997-1999 гг. к 2006-2007 гг. в %
Республика Саха	183,6	169,9	145,7	152,1	150,1	-9,2
Чукотский АО	95,7	198,1	97,3	133,0	181,7	+20,7
Магаданская область	158,1	179,3	188,1	167,6	171,6	-3,2
НСО	150,8	147,1	139,5	137,3	140,9	-4,6
РФ	139,4	139,0	140,0	132,9	132,9	-4,7

1 – данные взяты из [12]

2 – данные взяты из [13]

Смертность женщин от новообразований была выше, чем в РФ в целом во всех изучаемых нами северных регионах практически во все годы. Значительный рост смертности у женщин за 10 лет наблюдался в Чукотском АО, в остальных регионах было снижение, наиболее значительное – в Республике Саха (на 9,2%). Динамика отражена на рисунке 2.

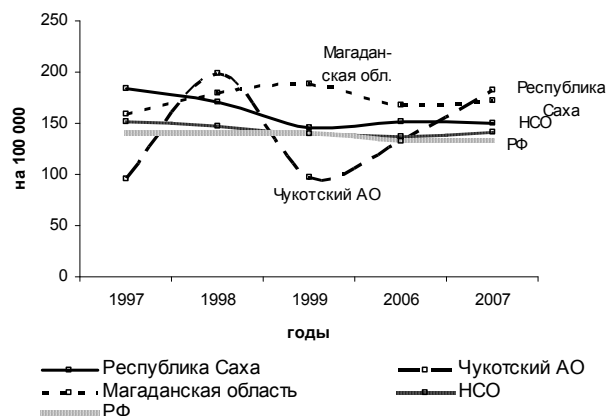


Рис.2. Динамика смертности от новообразований жителей северных регионов (класс II, C00-D48 по МКБ-10) на 100 000 жителей, женщины

По данным об общей смертности от всех причин и смертности от новообразований, приведенных в [12, 13], была рассчитана доля смертности от новообразований в структуре общей смертности населения северных территорий. В среднем по РФ этот показатель находится в пределах 13,5-15,8% у мужчин (табл.4) и 13,6-14,4% у женщин (табл.5).

Таблица 4
Доля смертности от новообразований (класс II, C00-D48 по МКБ-10) в структуре общей смертности, в %, мужчины

	1997	1998	1999	2006	2007
Республика Саха	14,1	16,0	12,8	13,9	13,9
Чукотский АО	12,0	12,4	15,9	11,5	14,5
Магаданская область	16,7	16,1	13,9	17,3	16,3
НСО	16,7	17,5	17,3	15,1	15,0
РФ	15,4	15,8	14,6	13,5	14,3

Найдено, что у мужчин доля смертности от новообразований в структуре смертности жителей северных регионов выше в Магаданской и Новосибирской областях почти во все годы, в Республике Саха и Чукотском АО – в отдельные годы изучаемого периода. По данным официальной статистики, смертность от всех причин в Магаданской области (20,0 на 1000 жителей в 1997 г. и 23,9/1000 в 2007 г.) была значительно выше средней по РФ (19,2 /1000 в 1997 г. и 19,0/1000 в 2007 г.) и во все годы и имела тенденцию к увеличению. Смертность в Республике Саха тоже была выше, чем в РФ (19,9/1000 в 1997 г. и 20,0/100 000 в 2007 г.), в Новосибирской области приближалась к смертности в РФ, а в Чукотском АО – была намного ниже уровня РФ в 1997-1999 гг. (15,5-13,8/1000) и стала значительно выше в 2006-2007 гг. (26,0-28,3/1000) [12, 13]. Таким образом, не только доля смертности от опухолей, но и смертность от всех причин в целом на изучаемых северных территориях оказалась выше, чем в РФ. Поскольку из-за недостаточности официальных данных мы не имеем возмож-

ности провести корректно процедуру стандартизации показателей смертности от новообразований по возрасту, мы оцениваем уровень смертности от новообразований по косвенным признакам: на основании его вклада в общую структуру смертности, после сравнения общей смертности в северных регионах со средними показателями по России в целом и с учетом доли пожилых людей в изучаемых популяциях. При таком подходе к оценке уровень смертности от новообразований у мужчин в северных регионах представляется очень высоким, гораздо выше, чем на территориях с умеренными и благоприятными для проживания климатическими условиями.

У женщин доля смертности от новообразований в структуре общей смертности выше лишь в отдельные годы в Республике Саха, Чукотском АО и Магаданской области и во все годы – в Новосибирской области. Смертность от всех причин у женщин, как и у мужчин, в Магаданской области намного выше и увеличивается на протяжении 10 лет (11,1/1000 в 1997 г. и 12,2/1000 в 2007 г.), чем в РФ (9,9/1000 и 9,2/1000 соответственно), в Республике Саха – выше (11,3/1000 и 10,5/1000), в Чукотском АО – ниже в 1997-1999 гг. (9,6-9,5/1000) и намного выше в 2006-2007 гг. (15,3-12,4/1000), а в Новосибирской области (9,8/1000 и 9,2/1000) приближается к уровню РФ [12; 13]. В Республике Саха, Новосибирской области и в РФ нет тенденции к увеличению показателей общей смертности в 1997-2007 гг., а в Чукотском АО и Магаданской области наблюдается отчетливый рост уровней общей смертности у женщин.

Таблица 5
Доля смертности от новообразований (класс II, C00-D48 по МКБ-10) в структуре общей смертности, в %, женщины

	1997	1999	2006	2007
Республика Саха	16,2	15,9	13,2	14,4
Чукотский АО	9,9	20,4	10,2	14,6
Магаданская область	14,2	15,9	15,4	12,9
НСО	15,4	15,7	14,4	14,3
РФ	14,2	14,4	13,8	13,6

Закключение.

Из проведенного анализа следует, что на фоне неблагоприятных для популяций народов Севера демографических тенденций, а именно уменьшения доли детей (0-15 лет), низкой продолжительности жизни (очень маленькая доля пенсионеров) и высокой смертности от всех причин, наблюдается также и более высокая смертность от новообразований. Особенно ярко это проявилось в Чукотском АО и Магаданской области, в Республике Саха (Якутия) – в меньшей степени. Очень тревожной тенденцией является рост смертности среди женщин, поскольку это является свидетельством разрушения основ традиционного уклада жизни, носительницей которых в большей степени является женщина, и приобретением несвойственных женщинам форм поведения (курение, употребление алкоголя, наркотиков, уход от традиционной занятости семьей). Учитывая гипoadaptивность, присущую коренным народам Севера, как и другим малочисленным этносам, можно предположить, что неблагоприятные тенденции в будущем будут усиливаться, если не предпринять срочных радикальных мер.

Библиографический список

1. Хаснулин, В.И. Медико-экологические основы формирования, лечения и профилактики заболеваний у коренного населения Ханты-Мансийского автономного округа / В.И. Хаснулин, В.Д. Вильгельм, М.И. Воевода, Б.Н. Зырянов [и др.]: методическое пособие для врачей. – Новосибирск. – СО РАМН. – 2004.
2. Железнов, Н.К. Вопросы экологии Крайнего Северо-Востока России: Материалы Третьей научно-практической конференции и лекции для врачей, Анадырь, 1994 г. – Новосибирск: Изд. «Наука», 1995.
3. Проблемы экологии Архангельской области на рубеже веков: приоритеты, направления, стратегии: монография / под ред. проф. М. Шрага, чл.-корр. АЕН С. Сафина. – Архангельск: Изд-во СМГУ, 2002.

4. Cassady, J. "Eating for outsiders": cancer causation discourse among the Icupiat of Arctic Alaska / International Journal of Circumpolar Health 67:4 2008.
 5. Vaktiskjold, A., Ungurjanu T.N., Klestsjinov N.M. Cancer incidence in the Nenetskiy Avtonomnyy Okrug, Arctic Russia // International Journal of Circumpolar Health 67:5 2008.
 6. Kelly, J., Lanier A., Santos M., Healey S. et al. Cancer among the circumpolar Inuit, 1989–2003 // International Journal of Circumpolar Health 67:5 2008.
 7. Snyder, Or. B., Kelly J. J., Lanier A.P. Prostate cancer in Alaska native men, 1969–2003 // International Journal of Circumpolar Health 65:1 2006.
 8. Louchini, R., Beaupré M. Cancer incidence and mortality among Aboriginal people living on reserves and northern villages in Québec, 1988–2004 // International Journal of Circumpolar Health 67:5 2008.
 9. Hassler, S., Soininen L., Sjölander P., Pukkala E. Cancer among the Sami – A review on the Norwegian, Swedish and Finnish Sami populations // International Journal of Circumpolar Health 67:5 2008.
 10. Rubin, C.H., Lanier A., Kieszak St. et al. Breast cancer among Alaska native women potentially exposed to environmental organochlorine chemicals // International Journal of Circumpolar Health 65:1 2006.
 11. Симонова, Г.И. Злокачественные новообразования в Сибири и на Крайнем Севере. / Г.И. Симонова, Ю.П. Никитин, Н.С. Бойченко, Т.И. Астахова // Материалы Третьей научно-практической конференции и лекции для врачей, Анадырь, 1994 г. Изд. «Наука», Новосибирск, 1995.
 12. Демографический ежегодник России. 2008: Стат. сб. / Росстат. – М., 2008.
 13. Демографический ежегодник России: Стат. сб. / Госкомстат России. – М., 2000.
- Статья поступила в редакцию 30.12.09

УДК 612.017.2

С.В. Корепанов, канд. мед. наук, врач-онколог, г. Барнаул; **Т.Г. Опенко**, соискатель ГУ НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ЗАБОЛЕВАЕМОСТЬ И СМЕРТНОСТЬ ОТ РАКА ШЕЙКИ МАТКИ НА АЛТАЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

Проведено аналитическое эпидемиологическое исследование динамики заболеваемости и смертности от рака шейки матки. Наблюдаются неблагоприятные тенденции в заболеваемости и смертности от РШМ на Алтае, что характеризует ситуацию как неблагоприятную в этом отношении, и связано с экологической ситуацией.

Ключевые слова: экология, аналитическая эпидемиология, экологически обусловленная заболеваемость.

Глубокие изменения среды обитания современного человека влекут за собой экологически обусловленное ухудшение состояния общественного здоровья и как следствие этого – онкологические заболевания. Заболеваемость злокачественными новообразованиями (ЗНО) легкого, молочной железы, желудка, ободочной кишки, предстательной железы является серьезной проблемой здравоохранения в нашей стране и во всем мире. Рак шейки матки (РШМ), по данным статистики, вносит существенный вклад в общую заболеваемость ЗНО. Так, в РФ в структуре заболеваемости ЗНО на протяжении ряда лет РШМ занимает шестое ранговое место, в структуре смертности – седьмое, ежегодно выявляется более 12 тысяч новых случаев и более 6 тысяч женщин умирает от этого заболевания. Кроме того, наблюдаются определенные негативные тенденции: количество заболевших и умерших от РШМ ежегодно увеличивается, доля запущенных случаев остается большой, а средняя продолжительность жизни больных невелика. Во многом эти явления происходят как вследствие того, что проводившаяся в 70-90-е гг. по всей стране скрининговая программа ранней диагностики РШМ, фоновых и предраковых процессов прекратила свое существование, так и экологически обусловленным снижением уровня иммунной защиты в популяции в целом.

Отдельные административные территории, такие как Республика Алтай и Алтайский край, являются своеобразными естественными моделями для изучения особенностей

распространения заболеваний в популяции, поэтому проведение аналитических эпидемиологических исследований на основе накопленных в течение многих лет наблюдений данных дескриптивной статистики позволяет пролить свет на этиологию злокачественных новообразований и зафиксировать экологически обусловленную динамику заболеваемости.

Цель исследования: изучить по данным официальной статистики динамику заболеваемости и смертности от рака шейки матки в Республике Алтай и Алтайском крае.

Материалы и методы исследования: Данные по заболеваемости и смертности от РШМ за 1991–2006 гг. были получены из ежегодных статистических сборников, издаваемых РОНЦ им. Н.Н.Блохина РАМН [1–11, 18–20] и ФГУ МНИОИ им. П.А.Герцена [12–15, 21, 22]. Были проанализированы показатели в административных территориях Западной Сибири – в Алтайском крае (АК) и Республике Алтай (РА). Для сравнения взяты показатели Новосибирской области (НСО) и Российской Федерации в целом.

Результаты исследования:

Общее количество впервые выявленных случаев РШМ в РФ в 1991 г. составило 11917 [4], в 1999 г. – 12201 [19], а в 2006 г. – 13268 [6]. Показатель в 2006 г. был на 12,4% больше, чем в 1991 г. Удельный вес РШМ в структуре заболеваемости [2–7; 10; 11; 18; 19] и в структуре смертности от ЗНО [2–4; 7–11; 18; 19] в период 1991–2007 гг. менялся. Данные приведены в таблице 1.

Таблица 1

Удельный вес РШМ в структуре заболеваемости и смертности от ЗНО в 1991–2006 гг., в %

Годы Территории		1991*	1992*	1993*	1994*	1995*	1996*	1999*	2004*	2006*	$\Delta_{1991-2006}$, %***
Заболе- ваемость	РА	10,1	13,9	12,7	14,6	10,1	8,7	12,5	14,8	14,2	+40,6
	АК	7,2	9,5	8,2	8,7	7,5	7,7	5,8	5,8	6,8	-5,6
	НСО	6,4	5,8	5,5	5,4	6,4	4,9	5,2	5,0	4,5	-29,7
	РФ	6,6	6,4	6,4	6,4	6,4	6,1	6,1	6,1	6,5	-1,5
Смерт- ность	РА	11,8	10,6	5,6	12,9	11,8	5,1	7,5	10,3	8,0	-32,2
	АК	6,2	4,7	6,3	5,2	5,3	5,7	5,6	6,0	6,6	+6,5

НСО	4,1	4,6	4,6	4,8	5,7	4,8	4,9	4,4	5,0	+22,0
РФ	4,9	4,8	5,0	5,0	5,0	4,9	5,2	5,3	5,4	+10,2

* - данные из [2-11; 18; 19]

** - рассчитано нами.

Удельный вес РШМ в структуре заболеваемости и смертности от ЗНО в РА в период 1991-2006 гг. был значительно больше, чем в РФ, и имел тенденцию к росту в структуре заболеваемости (на 40%), а в структуре смертности – к снижению (на 32%). Удельный вес РШМ в АК тоже был намного выше, чем в РФ, во все годы наблюдения, имел тенденцию к снижению в структуре заболеваемости и к росту – в структуре смертности. Показатели по НСО были близки к показателям РФ и имели заметную тенденцию к снижению в структуре заболеваемости и к росту в структуре смертности (табл. 1). Таким образом, территориально близкие административные образования в Западной Сибири заметно отличаются по удельному весу РШМ в структуре заболеваемости и смертности от ЗНО и динамике этих показателей.

Стандартизованные показатели заболеваемости и смертности от РШМ на административных территориях Западной Сибири в период 1991-2006 гг. показали большой разброс значений, что могло быть связано с погрешностями учета новых случаев. Поэтому данные по заболеваемости [4-19] и смертности [2-11; 18; 19] в РА, АК и НСО были подвергнуты дополнительной математической обработке: методом скользящей средней были рассчитаны средние за три последовательных года показатели, что позволило нивелировать «скачки» их значений и обнаружить отчетливые тенденции. Показатели по РФ приведены без изменений, согласно первоисточникам [2-11; 18; 19]. Динамика заболеваемости показана на рисунке 1, смертности – на рисунке 2.

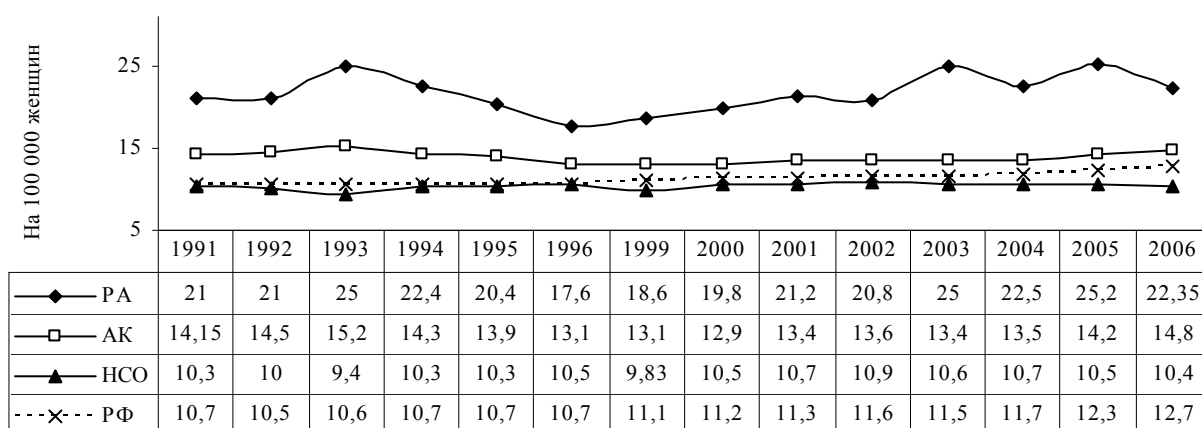


Рис. 1. Заболеваемость РШМ в 1991-2006 гг. на 100 000 женщин. РА, АК и НСО – скользящая средняя рассчитана по данным [2-11; 18; 19], РФ данные [2-11; 18; 19], мировой стандарт.

Заболеваемость РШМ в РФ в 1991-1996 гг. была стабильна, а с 1999 г. был отмечен рост заболеваемости: увеличение показателя в 2006 г. составило 19% относительно средней величины 1991-1996 гг. Заболеваемость в РА во все годы почти в 2, а иногда и более чем в 2 раза, превышала показатели в РФ и имела тенденцию к увеличению. В АК заболеваемость РШМ во все годы была значительно выше, чем в

РФ. В 1991-1996 гг. наблюдалась тенденция к снижению заболеваемости РШМ в АК, в 1996-2000 гг. заболеваемость была стабильна, с 2000 по 2006 гг. наблюдался ее рост. В НСО минимальные показатели заболеваемости РШМ были в 1993-1999 гг., а в целом заболеваемость была более низкая, чем в РФ.

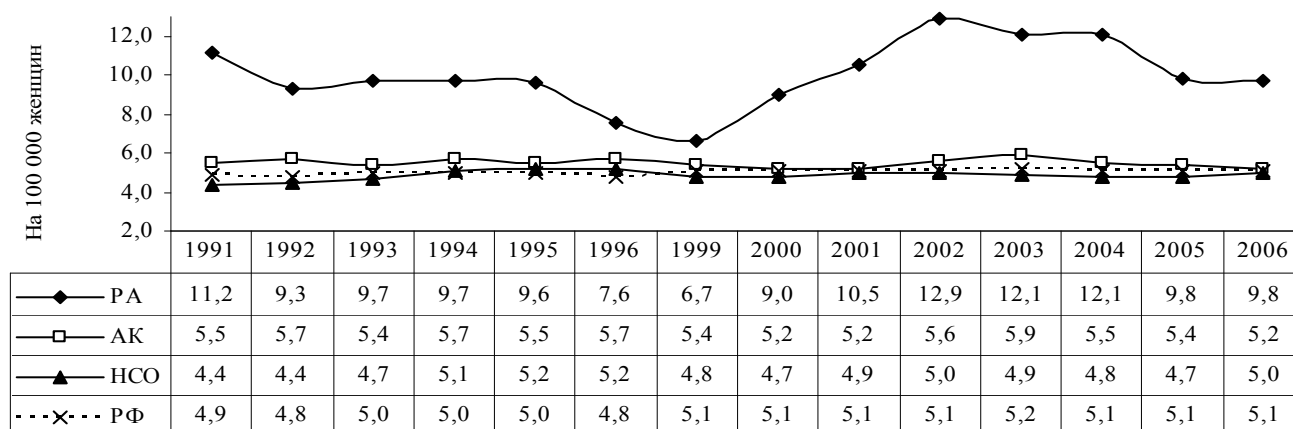


Рис. 1. Смертность от РШМ в 1991-2006 гг. на 100 000 женщин. РА, АК и НСО – скользящая средняя рассчитана по данным [2-11; 18; 19], РФ данные [2-11; 18; 19], мировой стандарт.

Смертность от РШМ в РФ имела минимальные значения в 1991-1996 гг., а в целом не показывала большого разброса значений. В РА смертность от РШМ в 2 и более раза была

выше, чем в РФ, и имела волнообразный вид: отчетливую тенденцию к снижению в 1991-1999 гг., к росту – в 2000-2004 гг., а в 2005-2006 гг. показатель опять снизился. В АК показа-

тель смертности изменялся незначительно и во все годы был выше, чем в РФ. Смертность от РШМ в НСО во все годы была ниже, чем в РФ, а минимальные показатели наблюдались в 1991-1992 гг.

Был рассчитан коэффициент тяжести заболевания, представляющий собой отношение смертности от РШМ к заболеваемости РШМ. По критериям ВОЗ, ЗНО, имеющие коэффициент $\geq 0,5$ относятся к группе ЗНО с неблагоприятным прогнозом, наряду с раком легкого, поджелудочной железы, желудка. РШМ имеет в среднем коэффициент 0,4 и относится к ЗНО с относительно благоприятным прогнозом. В таблице 2 приведены значения коэффициента тяжести для РШМ, рассчитанные нами согласно данным, приведенным на рисунках 1 и 2.

В РА, как и в НСО, коэффициент тяжести заболевания РШМ в отдельные годы принимал значения, близкие к 0,5 и иногда превышал этот условный порог, показывая тем самым, что РШМ в Западной Сибири является заболеванием с неблагоприятным прогнозом. В РФ во все годы коэффициент тяжести был близок к значению 0,45.

Были проанализированы показатели одногодичной летальности и распространенности РШМ в женской популяции в динамике 1996-2004 гг. Эти два показателя тесно связаны между собой: чем меньше летальность, тем больше в популяции накапливается лиц с этим заболеванием и наоборот (табл. 3).

Таблица 2

Коэффициенты тяжести заболевания, рассчитанные для РШМ, 1991-2006 гг.

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006
РА	0,53	0,44	0,39	0,43	0,50	0,43	0,36	0,45	0,50	0,62	0,48	0,54	0,39
АК	0,39	0,40	0,36	0,40	0,40	0,43	0,41	0,40	0,39	0,41	0,44	0,41	0,38
НСО	0,42	0,44	0,50	0,50	0,50	0,50	0,49	0,45	0,46	0,46	0,46	0,45	0,45
РФ	0,46	0,46	0,47	0,47	0,47	0,45	0,46	0,46	0,45	0,44	0,45	0,44	0,41

Таблица 3

Динамика распространенности РШМ и одногодичной летальности от РШМ на некоторых территориях Западной Сибири между 1996 и 2004 гг. [по данным 5, 20]

Территория	РА			АК			НСО			РФ		
Показатель	1996	2004	Δ , %*	1996	2004	Δ , %*	1996	2004	Δ , %*	1996	2004	Δ , %*
Распространенность, на 100 000	122	116	-4,9	162, 2	126, 4	-22,1	128	108	-15,6	125, 3	109	-13,0
Одногодичная летальность, %	11,1	16,7	+50, 5	11,9	22,6	+89, 9	16	25,8	+61, 3	19,2	20,8	+8,3

* - рассчитано по данным [5; 20]

В период с 1996 по 2004 гг. произошло увеличение одногодичной летальности при РШМ на всех рассматриваемых территориях, особенно в РА, в то время как в РФ этот показатель увеличился в меньшей степени. Одновременно наблюдалось значительное уменьшение распространенности РШМ в популяциях этих территорий, как и в РФ в целом. Эти явления сопровождалось, как показано на рисунке 1, увеличением заболеваемости в РА, АК и РФ в целом. Уменьшение распро-

страненности на фоне увеличения заболеваемости негативно характеризует состояние специализированной помощи на изучаемой территории, а рост одногодичной летальности подтверждает это. Ситуация с РШМ в РА и АК является по этим критериям неблагоприятной.

Рисунок 3 иллюстрирует динамику показателей распространенности и летальности от РШМ в период с 1985 по 2004 гг. в РФ в целом [5; 19; 20].

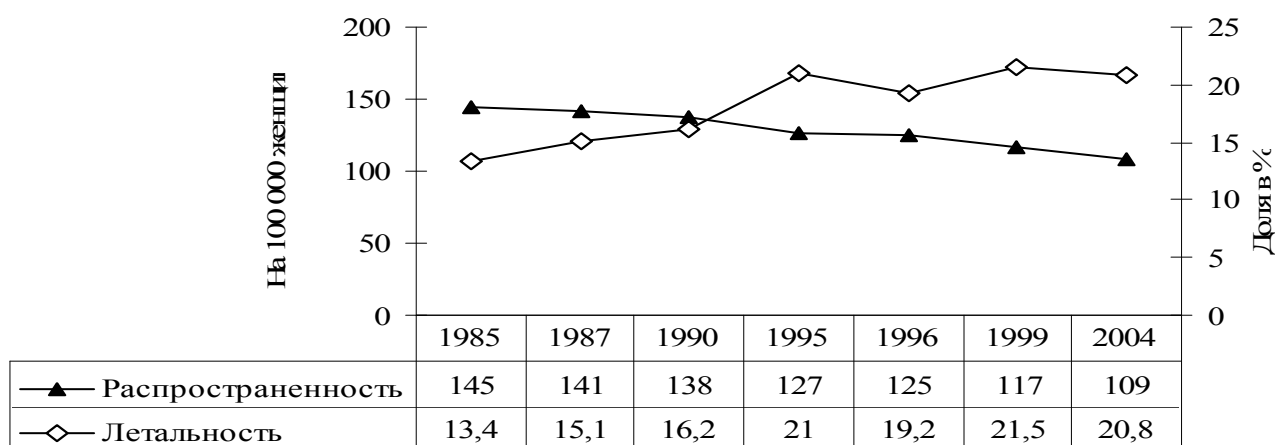


Рис. 3. Распространенность РШМ (на 100 000) и одногодичная летальность (в %) от РШМ в женской популяции в РФ [5; 19; 20].

Тенденция к увеличению показателя одногодичной летальности и снижению распространенности на всей территории РФ очевидна.

Динамика изменения среднего возраста выявления РШМ и смерти от него в РФ показаны на рисунке 4 [2-4; 6-11; 18-19].

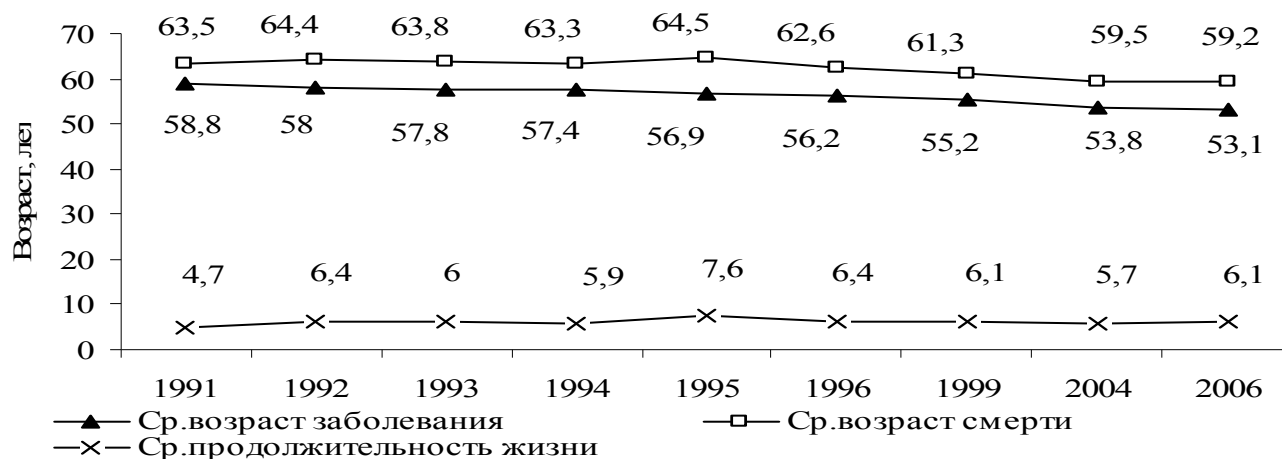


Рис. 4. Средний возраст выявления и смерти от РШМ, Россия, 1991-2006 гг. [2-4; 6-11; 18-19].

Оба показателя, средний возраст выявления и средний возраст смерти от РШМ, в РФ на протяжении периода 1991-2006 гг. снижались, их минимумы наблюдались в 2006 г. [2-4; 6-11; 18-19]. Показатель средней продолжительности жизни, рассчитанный нами как разность между возрастом смерти и возрастом выявления РШМ, был максимальным в 1995 г. (7,6 года), и минимальным в 1991 г. (4,6 года), но в целом изменялся незначительно и составил в среднем 6,1 года. Для сравнения - показатель средней продолжительности жизни при РШМ в США (данные Национального института рака) составляет для белого населения 10 лет [21; 22].

Выводы.

1. Территориально близкие административные образования в Западной Сибири заметно отличаются по удельному весу доли РШМ в структуре заболеваемости и смертности от ЗНО. В Республике Алтай доля РШМ была высокой в структуре заболеваемости и смертности и имела в 1991-2006 гг. тенденцию к росту в структуре заболеваемости. В Алтайском крае эти показатели были выше, чем в Новосибирской области и в Российской Федерации.

2. Стандартизованные показатели заболеваемости РШМ в РА и в АК были значительно выше, чем в РФ и НСО и имели тенденцию к увеличению после 2000 г. Стандартизо-

ванные показатели заболеваемости РШМ в РФ увеличились на 19% в 2006 г. по сравнению с уровнем 1991-1996 гг.

3. Стандартизованные показатели смертности от РШМ в РА и АК во все годы были выше, чем в РФ и в НСО. В РА в 2005-2006 гг. наметилась тенденция к снижению смертности от РШМ. Минимальные показатели по всем территориям наблюдались в 1991-1996 гг.

4. Коэффициент тяжести заболевания РШМ в РФ во все годы был близок к значению 0,45, а в РА, как и в НСО, принимал значения, близкие к 0,5 и в отдельные периоды превышал этот условный порог, показывая тем самым, что РШМ на этих территориях является заболеванием с неблагоприятным прогнозом.

5. Наблюдалось увеличение показателя одногодичной летальности и уменьшение распространенности РШМ в популяции на всех территориях: в РА, АК, НСО, и в РФ в целом.

6. В РФ уменьшился средний возраст выявления и средний возраст смерти от РШМ, а средняя продолжительность жизни больных РШМ не изменилась.

7. В целом, наблюдаются неблагоприятные тенденции в заболеваемости раком шейки матки в РФ в целом, и в ещё большей степени на отдельных территориях Западной Сибири - в Республике Алтай и в Алтайском крае.

Библиографический список

- Аксель, Е.М. Состояние онкологической помощи населению России и стран СНГ в 2004 г. // Вестник РОНЦ им. Н.Н. Блохина РАМН, 2006. - Т. 17. - № 3 (прил. 1).
- Аксель, Е.М. Статистика злокачественных новообразований (заболеваемость, смертность, тенденции, социально-экономический ущерб, продолжительность жизни) / Е.М. Аксель, В.В. Двойрин. - М.: ВОНЦ АМН СССР, 1992.
- Аксель, Е.М. Заболеваемость и смертность от злокачественных новообразований населения России и некоторых других стран СНГ в 1992 г. / Е.М. Аксель, В.В. Двойрин, Н.Н. Трапезников. - М.: ОНЦ РАМН, 1994.
- Аксель, Е.М. Статистика злокачественных новообразований в России и некоторых других странах СНГ, 1980-1991 гг. / Е.М. Аксель, В.В. Двойрин, Н.Н. Трапезников. - М.: ОНЦ РАМН, 1993.
- Давыдов, М.И. Заболеваемость злокачественными новообразованиями населения России и стран СНГ в 2004 г. / М.И. Давыдов, Е.М. Аксель // Вестник РОНЦ им. Н.Н. Блохина РАМН, 2006. - Т. 17. - № 3 (прил. 1)
- Давыдов, М.И. Заболеваемость злокачественными новообразованиями населения России и стран СНГ в 2006 г. / М.И. Давыдов, Е.М. Аксель // Вестник РОНЦ им. Н.Н. Блохина РАМН, 2008. - Т. 19. - №2 (прил. 1).
- Давыдов, М.И. Смертность населения России и стран СНГ от злокачественных новообразований в 2004 г. / М.И. Давыдов, Е.М. Аксель // Вестник РОНЦ им. Н.Н. Блохина РАМН, 2006. - Т. 17. - № 3 (прил. 1).
- Давыдов, М.И. Смертность населения России и стран СНГ от злокачественных новообразований в 2006 г. / М.И. Давыдов, Е.М. Аксель // Вестник РОНЦ им. Н.Н. Блохина РАМН, 2008. - Т. 19. - №2 (прил. 1).
- Двойрин, В.В. Заболеваемость злокачественными новообразованиями и смертность от них населения стран СНГ в 1995 г. / В.В. Двойрин, Е.М. Аксель, Н.Н. Трапезников. - М.: ОНЦ РАМН, 1996.
- Двойрин, В.В. Заболеваемость и смертность от злокачественных новообразований населения России и некоторых других стран СНГ в 1993 г. / В.В. Двойрин, Е.М. Аксель, Н.Н. Трапезников. - М.: ОНЦ РАМН, 1995.
- Двойрин, В.В. Статистика злокачественных новообразований в России и некоторых других странах СНГ в 1994 г. / В.В. Двойрин, Е.М. Аксель, Н.Н. Трапезников. - М.: ОНЦ РАМН, 1995. - Ч.1.
- Злокачественные новообразования в России в 2000 году (заболеваемость и смертность) / под ред. В.И. Чиссова, В.В. Старинского. - М.: МНИОИ им. П.А. Герцена, 2002.
- Злокачественные новообразования в России в 2001 году (заболеваемость и смертность) / под ред. В.И. Чиссова, В.В. Старинского, Г.В. Петровой. - М.: МНИОИ им. П.А. Герцена, 2003.
- Злокачественные новообразования в России в 2002 году (заболеваемость и смертность) / под ред. В.И. Чиссова, В.В. Старинского, Г.В. Петровой. - М.: МНИОИ им. П.А. Герцена, 2004.

15. Злокачественные новообразования в России в 2003 году (заболеваемость и смертность) / под ред. В.И. Чиссова, В.В. Старинского, Г.В. Петровой. - М.: МНИОИ им. П.А. Герцена, 2005.
16. Злокачественные новообразования в России в 2005 году (заболеваемость и смертность) / под ред. В.И. Чиссова, В.В. Старинского, Г.В. Петровой. - М.: ФГУ МНИОИ им. П.А. Герцена Росздрава, 2007.
17. Состояние онкологической помощи населению России в 2005 году / под ред. В.И. Чиссова, В.В. Старинского, Г.В. Петровой. - М.: ФГУ МНИОИ им. П.А. Герцена Росздрава, 2006.
18. Трапезников, Н.Н. Заболеваемость злокачественными новообразованиями и смертность от них населения стран СНГ в 1996 г. / Н.Н. Трапезников, Е.М. Аксель. - М.: ОНЦ РАМН, 1997.
19. Трапезников, Н.Н. Статистика злокачественных новообразований в России и странах СНГ / Н.Н. Трапезников, Е.М. Аксель. - М.: РОНЦ им. Н.Н. Блохина. - 2001.
20. Трапезников, Н.Н., Аксель Е.М., Бармина Н.М. Состояние онкологической помощи населению стран СНГ в 1996 г. / Н.Н. Трапезников, Е.М. Аксель, Н.М. Бармина. - М.: ОНЦ РАМН, 1997.
21. Surveillance Epidemiology and End Results. National Cancer Institute, Cancer Statistics // http://seer.cancer.gov/csr/1975_2006-/results_single/sect_01_table.01.pdf
22. Surveillance Epidemiology and End Results. National Cancer Institute, Cancer Statistics // http://seer.cancer.gov/csr/1975_2006-/results_merged/sect_05_cervix_uteri.pdf

Статья поступила в редакцию 30.12.09

УДК 74.204.2+88+159.9

Э.Б. Дунаевская, соискатель НГПУ, г. Абакан, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ФАКТОРЫ РИСКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ КОРРЕКЦИОННЫХ КЛАССОВ (НА ПРИМЕРЕ УЧИТЕЛЕЙ ПРОВИНЦИАЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ)

Проведен анализ факторов риска профессионального развития у учителей коррекционных классов общеобразовательных школ. Обследованы учителя общеобразовательных школ с наличием коррекционных классов-комплектов. Показано, что треть учителей коррекционных классов не имеет высшего образования, и они в меньшей степени готовы к профессиональному развитию, по сравнению с учителями обычных классов.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителей коррекционных классов, провинциальные общеобразовательные школы.

Педагогическая профессия, возможно, чаще других становилась объектом пристального психологического исследования, поскольку в государстве, в котором принят закон о всеобщем образовании, нет ни одного человека, не испытывающего и прямо, и косвенно на себе ее влияние [1]. Более того, постоянно поднимается вопрос о перестройке психолого-педагогической подготовки учителей в связи с меняющимися условиями обучения [2]. Однако практически нет данных о том, что происходит в том случае, когда человек занимает место учителя, но его образование не соответствует необходимым требованиям. Именно такая ситуация в настоящее время сложилась с учителями коррекционных классов провинциальных общеобразовательных школ, не имеющих специального образования. Особенности ребенка, направленного в коррекционный класс, таковы, что его обучение требует от обучающего множества специальных знаний, касающихся широкого спектра психологических проблем развития. Насколько учитель без специальных знаний справляется с этой работой? Каковы его самоощущения в ней? Кто готов работать в условиях катастрофической нехватки знаний? Что предложить такому педагогу на курсах повышения квалификации, чтобы решить проблему?

Именно поэтому целью данной работы стал анализ факторов риска профессионального развития у учителей коррекционных классов общеобразовательных школ.

Исследование особенностей педагогического потенциала и педагогической деятельности учителей обычных и коррекционных классов проводилось по нескольким направлениям и включало следующие методики.

1. Анкета «Описание профессионального статуса педагога».

2. Изучение готовности к профессиональному развитию и рефлексии собственной профессиональной деятельности (опросник «Способность учителя к саморазвитию» [3], опросник «Барьеры педагогической деятельности» [4], опросник ограничений профессионального и личностного роста педагогов [5]).

3. Изучение мотивационно-личностных основ профессиональной деятельности (анкета С.Г. Вершловского [2]), опросник «Удовлетворенность работой» Г.С. Никифорова [6], изучение мотивации профессиональной деятельности К. Замфира в модификации А. Реана [7].

4. Изучение ценностных ориентаций - тест «Ценностные ориентации» М. Рокича [6].

5. Изучение копинг-стратегий (методика диагностики тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина [8], определение копинг-стратегий [9]).

Исследование было проведено в течение 2004-2009 годов на базе Института непрерывного педагогического образования ГОУ ВПО «ХГУ имени Н.Ф. Катанова». В исследовании участвовали учителя общеобразовательных школ с наличием коррекционных классов-комплектов. Общее количество испытуемых 301 человек.

Все учителя работали в поселковых и сельских школах. Контрольную группу составили учителя (150 человек), работающие в обычных классах общеобразовательных школ (124 женщины и 26 мужчин). Средний возраст испытуемых $35,6 \pm 10,8$ лет. Из них имеют высшее профессиональное образование (учитель общеобразовательной школы) 123 человека, что составляет 82%. 27 испытуемых имеют среднее профессиональное образование (педагогическое училище или педагогический колледж), что составляет – 12%.

Экспериментальная группа состояла из 151 учителя и воспитателя, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями в коррекционных классах общеобразовательных школ (98 женщин и 53 мужчины). Средний возраст этих учителей составил $40,7 \pm 28,0$ лет. Различия между группами в возрасте статистически не значимы из-за существенного разброса в возрасте. Тем не менее, очевидно, что более старшим учителям труднее отказаться от работы в коррекционном классе. Из них высшее образование имеют 74 учителя (49,1%), среднее профессиональное (не обязательно педагогическое – 77 человек (50,9%). Только 5 учителей имеют специальное коррекционное образование (2 человек имеют специальность учитель-логопед, 2 - специальный психолог, 1 - олигофренопедагог), что составляет 3,3%. Остальные 146 педагогов, то есть 96,7% ,не имеют специального коррекционного образования.

Рассмотрение выборки учителей двух групп, направленных на курсы повышения квалификации, свидетельствует о том, что с детьми в коррекционных классах работают учителя, имеющие общепедагогическое образование, не владеющие специальными методиками работы в коррекционных классах. Более того, практически тридцать процентов, то есть каждый третий, не имеют высшего образования.

Выявлены особенности стимулирующих и препятствующих процессу профессионального развития факторов для учителей обоих типов классов с помощью опросника «Барьеры педагогической деятельности» [4].

Обнаружено, что учителя обычных классов имеют значимо больше стимулов для профессионального развития и меньше факторов, препятствующих этому процессу.

Качественный анализ структуры доминирующих стимулирующих профессиональное развитие факторов у обеих категорий учителей показывает, что школьная методическая служба, обучение на курсах, влияние коллег и руководителя, новизна деятельности, интерес значимо эффективнее стимулируют педагогов обычных классов, чем коррекционных ($p \leq 0,01$). Для последних более значимыми оказываются организация труда и доверие как факторы, стимулирующие профессиональное развитие ($p \leq 0,01$). В то же время внимание руководителя, самообразование, ответственность и признание одинаково важны для каждой обследованной группы педагогов.

Выявлено, что учителя обычных классов как факторы, препятствующие профессиональному развитию, значимо чаще указывают враждебность окружающих и неадекватную обратную связь по сравнению с коллегами из коррекционных классов (при $p \leq 0,01$). Следовательно, они видят препятствия во внешних факторах. В то же время педагоги коррекционных классов значимо чаще признают, что собственная инерция, разочарование, отсутствие поддержки, состояние здоровья и жизненные обстоятельства препятствуют их саморазвитию (при $p \leq 0,01$). Следовательно, некоторые внутренние обстоятельства, по их представлению, препятствуют их профессиональному саморазвитию в большей мере.

Выявлены факторы ограничений профессионального развития учителей обоих типов школ. Оказалось, что учителя обычных классов лучше умеют управлять собой, имеют более осознанные и четкие личностные цели, в большей мере стремятся к профессиональному развитию, лучше влияют на окружающих и лучше рефлексировать собственную профессиональную деятельность. В отличие от учителей обычных классов, учителя коррекционных классов по данной методике менее способны управлять собой, в меньшей степени могут формулировать осознанные цели, хуже рефлексировать результаты своей профессиональной деятельности, менее стремятся к профессиональному развитию, в меньшей мере влияют на окружающих и меньше используют творческий подход.

Сделана попытка выяснить специфику мотивов повышения профессиональной квалификации педагогами обоих типов классов с помощью анкеты С.Г. Вершловского [2]. Обнаружено, что педагоги не различают мотивами повышения квалификации, мотивами стимулирования повышения квалификации и мотивами выбора подхода к повышению квалификации.

Педагоги обоих типов классов стремятся углубить собственные специальные знания и повысить профессиональную компетенцию, обучаясь на курсах повышения квалификации. При выборе курсов повышения квалификации для обеих категорий учителей более значимы мотивы изменения социального статуса. Выбор подхода к повышению квалификации у учителей обычных и коррекционных классов определяется мотивами получения и углубления специальных знаний.

Важно отметить, что для обоих типов педагогов внешняя стимуляция повышения квалификации достоверно менее важна, чем собственные профессиональные установки на самосовершенствование (при $p \leq 0,01$).

Согласно опроснику «Удовлетворенность работой» Г.С. Никифорова, учителя обычных классов удовлетворены своей работой (средний балл $27,6 \pm 3,4$), тогда как педагоги коррекционных классов удовлетворены ею в меньшей степени (средний балл $41,1 \pm 2,8$). Между педагогами имеются достоверные различия на уровне $p \leq 0,01$. Согласно способу обработки данного опросника, величина в пределах 21-30 баллов свидетельствует об удовлетворенности работой, 33-44 балла

свидетельствует о том, что человек не вполне удовлетворен своей работой.

Методика М. Рокича позволила описать приоритет терминальных и инструментальных ценностей у педагогов обычных и коррекционных классов.

Наиболее значимой терминальной ценностью для всех педагогов оказалось здоровье. Далее в разряд значимых обе группы учителей поместили жизненную мудрость, активную деятельность, интересную работу, любовь, развитие. Обе группы учителей как менее значимые ценности выбрали исполнительность и терпимость. Но существуют и значительные различия в целом ряде выборов.

Материальная обеспеченность для педагогов обычных классов менее важна, чем для педагогов коррекционных классов (это различие не достигает уровня значимости, но эта ценность имеет разные ранги в каждой группе).

Среди терминальных ценностей для педагогов обычных классов продуктивная жизнь и семейное счастье достоверно важнее, чем для учителей коррекционных классов ($p \leq 0,01$). И напротив, для учителей коррекционных классов важнее наличие хороших друзей, общественное признание, счастье других, чем для педагогов обычных классов ($p \leq 0,01$).

Еще большее различие связано с инструментальными ценностями. Обращает на себя внимание факт, что среди педагогов обычных классов нет единства в выборе наиболее значимых ценностей (поэтому средние значения не обнаруживают эту группу у них). Педагоги коррекционных классов более едины в своих взглядах. Для них особенно значимы аккуратность, воспитанность, независимость, чуткость. Стоит напомнить, что они работают с детьми в коррекционных классах, для которых достижение воспитанности и аккуратности часто бывает невозможно.

При этом все педагоги одинаково отвергают высокие запросы (хотя различие незначимо, но менее важна эта ценность для педагогов коррекционных классов) и терпимость.

Среди инструментальных ценностей для педагогов обычных классов жизнерадостность, образованность, рационализм, широта взглядов, честность, эффективность в делах достоверно важнее, чем для педагогов коррекционных классов ($p \leq 0,01$).

Обращает на себя внимание факт, что непримиримость к себе и другим – отвергаемая ценность для учителей обычных классов, но значимая ценность для учителей коррекционных классов. Также более значимы для последних аккуратность, воспитанность, независимость, твердая воля, чуткость по сравнению с педагогами обычных классов ($p \leq 0,01$).

С помощью методики К. Замфир в адаптации А. Реана был исследован мотивационный комплекс личности педагогов. Обнаружено, что педагоги обычных классов имеют оптимальный мотивационный комплекс, соответствующий формуле $BM > BPM > BOM$, что не наблюдается у учителей коррекционных классов, где BM – внутренняя мотивация, BPM – внешняя положительная мотивация и BOM – внешняя отрицательная мотивация. Выявлено, что у учителей обычных классов разные виды мотивации деятельности достоверно различаются между собой с преобладанием внутренней мотивации.

Для учителей коррекционных классов мотивационный комплекс выглядит несколько иначе: $BM > BOM > BPM$, что свидетельствует о большей величине отрицательной внешней мотивации (хотя нет значимых различий между разными видами внешней мотивации). У этой группы учителей оба вида внешней мотивации, не различаясь между собой, достоверно менее выражены, чем внутренняя мотивация.

Сходство мотивационных комплексов обоих типов учителей заключается в преобладании внутренней мотивации над внешней. Различие состоит в том, что учителя коррекционных классов значимо более подвержены воздействию внешней отрицательной мотивации, чем педагоги обычной школы.

Изучены уровни реактивной и личностной тревожности учителей обоих типов школ с помощью опросника Спилбергера-Ханина. Обнаружено, что по уровням реактивной и личностной тревожности учителя обычных и коррекционных

классов не различаются. Однако, у обеих категорий педагогов личностная тревожность достоверно превышает реактивную ($p \leq 0,01$).

Наконец, были изучены стратегии копинг-поведения педагогов обоих типов школ. Копинг-стратегии обозначают возможность человека справляться со стрессом. При этом стратегия, состоящая в том, что, попав в сложную ситуацию, человек предпринимает действия, чтобы выйти из нее, называется проблемноцентрированным копингом. Стратегия, состоящая в том, что в этом случае человек погружается в свои эмоции и откладывает решение проблемы, часто не принимая ее, называется эмоциентрированным копингом [10]. Обнаружено, что учителя коррекционных классов достоверно реже прибегают к проблемноцентрированному копингу, чем учителя обычных классов.

Наше исследование обнаружило существенное различие в выборах учителей обычных и коррекционных классов. Оно касается, прежде всего, уровня и качества образования. Практически все учителя обычных классов имеют высшее образование, тогда как только 60% учителей коррекционных классов имеет высшее образование, остальные – среднее. Более того, все учителя обычных классов работают в рамках своей специальности, тогда как только 2,9% учителей коррекционных классов имеют специальность коррекционный психолог или дефектолог.

ВЫВОДЫ

1. В провинции треть учителей коррекционных классов, записавшихся на курсы повышения квалификации, не имеет высшего образования и лишь 2,9% из них имеют высшее специальное образование. Все учителя обычных классов имеют высшее образование и работают по специальности.

2. Учителя коррекционных классов, не имеющие специального образования, в меньшей мере готовы к профессиональному развитию, имеют больше факторов, препятствующих ему и меньше – способствующих развитию, по сравнению с учителями обычных классов, работающих по специ-

альности. Они признают, что внутренние (а не внешние, как у учителей обычных классов) факторы – собственная инерция, состояние здоровья и жизненные обстоятельства – препятствуют их профессиональному развитию.

3. В отличие от учителей обычных классов, учителя коррекционных классов по самооценке менее способны управлять собой, в меньшей степени могут формулировать осознанные цели, хуже осознают результаты своей профессиональной деятельности, в меньшей мере влияют на окружающих и меньше используют творческий подход.

4. Учителя обычных классов удовлетворены своей работой (средний балл $27,6 \pm 3,4$), тогда как педагоги коррекционных классов удовлетворены ею в меньшей степени (средний балл $41,1 \pm 2,8$).

5. Наиболее значимой терминальной ценностью для всех педагогов оказалось здоровье. Далее, в разряд значимых ценностей учителя поместили жизненную мудрость, активную деятельность, интересную работу, любовь, развитие. Для учителей коррекционных классов, не имеющих специального образования, из терминальных ценностей важнее наличие хороших друзей, общественное признание, счастье других, чем для педагогов обычных классов, для которых более значимыми терминальными ценностями являются продуктивная жизнь и семейное счастье.

6. Наиболее значимыми инструментальными ценностями для педагогов коррекционных классов, не имеющих специального образования, стали аккуратность, воспитанность, независимость, чуткость, менее важными – терпимость и образованность, широта взглядов. Педагоги обычных классов менее однозначны в своих оценках.

7. Уровень личностной тревожности у всех педагогов соответствует высокому уровню и значимо выше ситуативной тревожности.

8. Учителя обычных классов обычных школ практически в два раза чаще прибегают к проблемноцентрированному копингу по сравнению с учителями коррекционных классов.

Библиографический список

1. Деркач, А.А. Психология, педагогика и акмеология непрерывного образования. - М.: Изд-во РАГС, 2006.
2. Вершловский, С.Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. - М.: Сентябрь, 2002.
3. Шамов, Т.М. (ред) Менеджмент в управлении школой. - М.: NB-Магистр, 1992.
4. Рогов, Е.И. Учитель как объект психологического исследования: пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
5. Овчарова, Р.В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом. – Курган : изд-во Курган. гос. ун-та, 2006.
6. Психологические тесты / под ред. А.А.Карелина: в 2-х т. - М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. - Т.1.
7. Бордовская, Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов. - СПб: Питер, 2000.
8. Стрелков, Е.К. Инженерная и профессиональная психология: учеб. пособие для студ. высш.учеб.заведений. - М.: Издательский центр «Академия»; Высшая школа, 2001.
9. Lazarus, R.S., Folkman S. Coping and adaptation. // The handbook of behavioral medicine / W.D. Gentry (Ed.). - N.Y.: Guilford, 1984.
10. Николаева, Е.И. Психосоциология: уч. для вузов. - М.: ПЕР СЕ, 2008.

Статья поступила в редакцию 30.12.09

УДК 378+159.9

Н.В. Петренко, соискатель СНИ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ

В статье обосновывается необходимость широкого привлечения воспитанников детского дома к занятиям различными формами физкультурно-спортивной работы в комплексе с другими видами воспитания, что увеличит эффективность формирования социально востребованных личностных качеств.

Ключевые слова: физическое воспитание, воспитанники детских домов, мотивация физического развития.

Воспитанники детских домов отличаются от сверстников из благополучных семей незначительным сниженным уровнем познавательных способностей, но высоким уровнем двигательной деятельности. Своеобразие черт характера и свойств темперамента совместно с высоким уровнем двигательной активности без контроля со стороны педагога часто становятся опасными для здоровья и жизни детей, в связи с чем данная сфера деятельности воспитанников должна кон-

тролироваться и отслеживаться педагогами, с ориентировкой на приобщение воспитанников к здоровому образу жизни. Данное направление содержит в себе решение вопросов, связанных с личностным развитием, которое имеет следующие составные: самоутверждение, формирование устойчивой адекватной самооценки, потребности в познании самих себя, повышение личностной уверенности воспитанников.

Значение физического развития в развитии личностных качеств воспитанников педагогами рассматривается на протяжении многих лет. Существует множество программ и разработок, которые реализуют воспитательную работу в данном направлении. Такие разработки принадлежат педагогам детских домов г. Иркутска (С.К. Гайдаева), г. Санкт-Петербурга (А.Г. Комков, Л.И. Лубышева), г. Мурманска (Л.А. Пануровская) и других. Но в их работах затрагиваются либо теоретическая часть, либо большая воспитательная работа осуществляется в практической деятельности. Каждая педагогическая работа опирается на наличие технических средств, наглядных пособий, которыми располагает учреждение. Особое значение имеет и месторасположение учреждений.

В Барышевском детском доме Новосибирской области разработаны программы «Социальная адаптация воспитанников» и «Коррекционно-профилактическая программа развития детей "группы риска"». Программа «Социальная адаптация воспитанников» содержит циклы «Здравоведение» и «Формирование личностных качеств». Каждый цикл содержит определённые мероприятия, которые направлены на решение воспитательных задач. Другая программа, которая проходит параллельно, это «Коррекционно-профилактическая программа развития детей "группы риска"». Данная программа так же имеет свои направления: общение; поведение; самовольные уходы (погоби); курение и употребление алкогольных напитков, суррогатных и неизвестных препаратов. Следует отметить, что данные программы перекликаются и имеют идентичные мероприятия. Но цель программ одна – дать воспитанникам детских домов необходимые знания, умения и навыки, которые помогут им в дальнейшей социальной адаптации после выхода из детского учреждения.

Дети детских домов вращаются в трёх сферах: школа, детский дом и свободное времяпровождение. Рассмотрим, как проходит физическое развитие в данных сферах. В школе физическая активность детей проходит на уроках физической культуры, переменах и мероприятиях, связанные со спортивной направленностью. В детских домах это утренняя гимнастика, внутридомовские спортивные секции, кружки и мероприятия. В школах и детских домах применяются различные формы работы: лекции, уроки, экскурсии, беседы, круглый стол, «мозговой штурм», диалоги, семинары и т.д. Остаётся одна значительная сфера активности детей – их свободное времяпровождение.

Свободное время должно контролироваться педагогом, так как большинство детей ещё не могут его распланировать. Необходимо учесть интересы детей в предпочтении выбора спортивных секций, которые размещены в близлежащих ДЮСШ (детские юношеские спортивные школы). Если у воспитанника нет интереса ни к одному виду спорта, то задача педагога – мотивировать посещение ДЮСШ. Следует отметить, что на этом деятельность педагога не заканчивается. Педагог обязательно должен контролировать процесс посещения ребенком секций и совместно с тренером вести «Дневник посещения занятия» для того, чтобы воспитанник ощущал серьёзность и значимость своей спортивной деятельности. Особую значимость ребёнок ощущает тогда, когда принимает участия в соревнованиях, выступая за ДЮСШ. Такую деятельность ребёнка педагога и тренера должны обязательно отметить на школьной линейке и в детском доме.

Нельзя не отметить значимость мероприятий, которые проводят различные организации Новосибирска. Например, «Школа безопасности», которую проводит Главное управление МЧС России по Новосибирской области. Два раза в год проходят профильные смены. Основные задачи «Школы безопасности» состоят в следующем: подготовка воспитанников по программе курса «Основы Безопасности Жизнедеятельности» (ОБЖ); определение степени медицинской, физической, психологической и моральной подготовки; пропаганда и популяризация здорового образа жизни; формирование готовности подрастающего поколения к защите Отечества, действия в экстремальных ситуациях; формирование сознательного и ответственного отношения к личной и общественной безопасности, гражданско-патриотических взглядов в отношении экологии, выработка практических навыков, умений действовать в чрезвычайных ситуациях, совершенствование морально-психологического состояния и физического воспитания; популяризация деятельности аварийно-спасательных формирований России и подготовка резерва для них. Побывав даже на одной смене «Школы безопасности», у ребёнка заметно повышается уверенность в себе, в свои силы и в свои возможности. Появляется позитивное отношение к окружающему миру и обществу. Но самое главное, он начинает ощущать потребность в здоровом образе жизни.

Конечно, теоретическая база, которую проводит педагог, связанная с физическим развитием, играет немаловажную роль в жизни ребёнка. Но все же, только практические знания, которые ребёнок получает в своей деятельности, эмоционально проходящие через него, воспринимаются ребёнком на более качественном уровне.

Целью данного исследования было изучение характера изменения личностных качеств ребенка в процессе освоения навыков ОБЖ и физической подготовки через теоретические и практические виды деятельности.

В исследовании использовались педагогические и психологические методы. Ведущими методами исследования выступали: метод теоретического анализа, изучение и обобщение психолого-педагогического опыта, опытно-экспериментальная работа. Частными методами являлись: наблюдение, беседа, метод экспертных оценок, личностные психологические тесты и др. Обследовано 45 воспитанников Барышевского детского дома в возрасте 12-16 лет. Большинство из них прошли 3-х годичную программу «Социальная адаптация воспитанников». Так же в обследовании по «Коррекционно-профилактической программе развития детей "группы риска"» были включены воспитанники, которые находились на учёте в инспекции по делам несовершеннолетних или неоднократно проявляли асоциальное поведение. В смене «Школы безопасности» принимали участие ребята, которым оставалось находиться в данном учреждении 1-2 года, и имели ограничение в возрасте 14-16 лет.

Методологическую основу исследования составляли научные положения о роли общения в формировании личности (А.А. Леонтьев), философские и психолого-педагогические концепции развития личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, О.С. Гребенюк, А.Р. Парошина, А.В. Петровский). Результаты проведённой исследовательской работы представлены в табл. 1, рис. 1, 2, 3.

Таблица 1

Динамика изменения личностных качеств воспитанника в процессе освоения навыков ОБЖ и физической подготовки

	Критерии	Теоретические занятия (средний %)		Практические занятия (средний %)	
		до	после	до	после
1	Самооценка	40	70	40	85
2	Эмоционально-волевая сфера	38	55	38	80
3	Познавательная мотивация	45	60	45	78
4	Любознательность	43	64	43	80
5	Кругозор	45	67	45	67
6	Инициатива	46	54	46	64
7	Активность включения в работу	30	53	30	70
8	Устойчивость интересов	35	40	35	55
9	Вовлечение других детей	47	58	47	80

10	Удовлетворенность конечным результатом	36	54	36	75
11	Дисциплина	47	58	47	85
12	Общение	30	53	30	85
13	Мотивация	35	40	35	70

В табл. 1 показана эффективность практических и теоретических занятий и приоритеты этих занятий друг перед другом. Но не нужно уменьшать ни роль теории, ни роль практики. Каждая практика имеет вводную часть, в которой рассматривается только теория. Иногда, прежде чем понять теорию, необходимо провести практические действия. Именно комбинированность теории и практики формирует поло-

жительные эмоции и меняет характер и темперамент воспитанника в положительную сторону. Результаты, представленные в табл. 1, указывают, какие направления нуждаются в более внимательном подходе, например, стабилизировать устойчивость интересов или заинтересовать воспитанников в желании расширить свой кругозор.

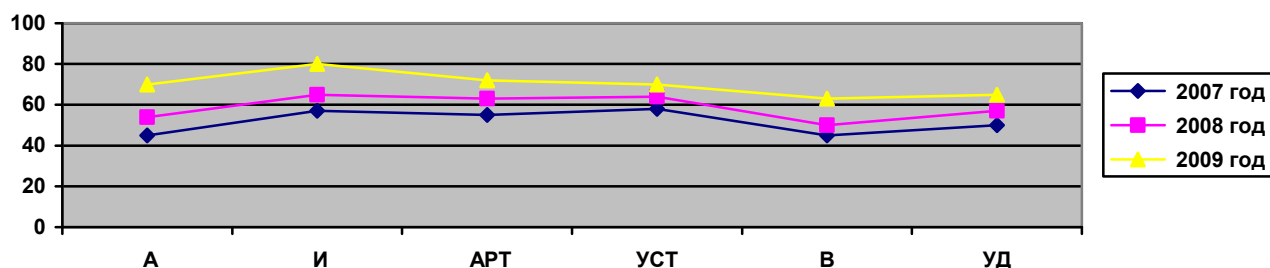


Рис. 1. Динамика развития творческих способностей воспитанников.

А – активность включения в работу

И – инициативность

АРТ – артистизм

УСТ – устойчивость интересов

В – вовлечение других детей

УД – удовлетворенность конечным результатом

0 – очень низкое проявление признака

0-20 – низкое проявление

20-40 – ниже среднего

40-60 – средний уровень

60-80 – выше среднего

80-100 – высокий уровень

Динамика развития творческих способностей воспитанников, представленная на рис. 1, прослеживает изменение интересов воспитанников к различным видам творческой деятельности в течение трёх лет. Результативность графика зави-

сит от двух составляющих. Во-первых, важную роль играет учёт возрастных особенностей воспитанников. Во-вторых, умение взрослых поддерживать мотивацию к творческому развитию воспитанников.

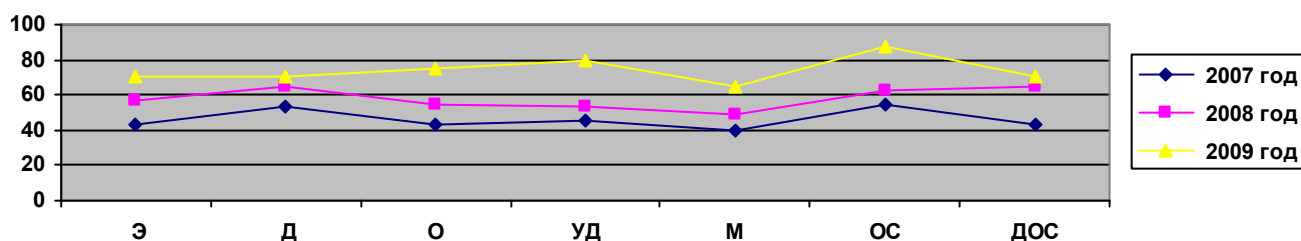


Рис. 2. Динамика общего развития воспитанников.

Э – эмоционально-волевая сфера

Д – дисциплина

О – общение

УД – учебная деятельность

М – мотивация

ОС – ориентир в социуме

ДОС – досуг

0 – очень низкое проявление признака

0-20 – низкое проявление

20-40 – ниже среднего

40-60 – средний уровень

60-80 – выше среднего

80-100 – высокий уровень

Динамика общего развития воспитанников, представленная на рис. 2, отслеживает изменения в общем развитии воспитанников в течение трёх лет. График помогает проследить общий уровень полученных умений и навыков в процессе воспитательной работы по всестороннему развитию

воспитанника, позволяет составить диагностику устойчивости и стабильности проявлений личностных качеств, умений применять полученные навыки на практике в повседневной жизни.

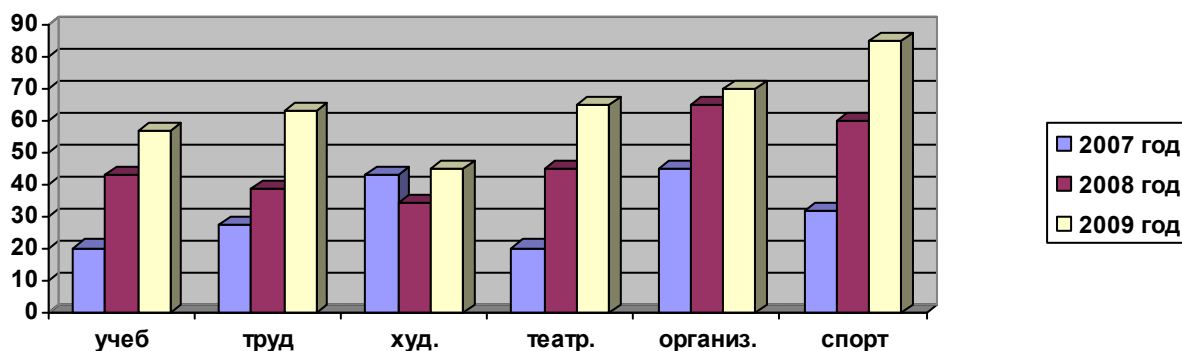


Рис. 3. Различные виды деятельности.

На рис. 3 представлены различные виды деятельности, что позволяет проследить изменения в учебной, трудовой, художественной, театральной, организационной и спортивной видах деятельности, и сопоставить полученные результаты с возрастными особенностями и приоритетами тех или иных видов деятельности в разные периоды жизни воспитанников, а также выявить уровень овладения навыками и умениями в выше перечисленных видах деятельности и уровень подготовки детей к самостоятельному проживанию в социуме.

Организация физического воспитания детей осуществляется посредством занятий физическими упражнениями дома, в школе, в спортивных секциях, на других мероприятиях, направленных на решения задач физического воспитания. Она предполагает наличие контроля за режимом учебных занятий, труда и отдыха (гимнастики и подвижных игр, туристических походов и спортивных соревнований) и врачебно-медицинской профилактики заболеваний подрастающего поколения.

Для воспитания физически здорового человека чрезвычайно важно соблюдение элементов повседневного режима: продолжительный сон, калорийное питание, продуманное сочетание различных видов деятельности. Любая воспитательная задача решается через инициирование воспитателем активных действий воспитанника. Таким начинанием может стать, например, выполнение физического упражнения или решение учебной задачи, восприятие художественного произведения или уборка квартиры, преодоление страха или вредной привычки.

Таким образом, выраженная положительная мотивация большинства воспитанников детского дома к занятиям различными формами физкультурно-спортивной работы в комплексе с другими видами воспитания предполагает значительное увеличение эффективности направленного воздействия средств и методов физического воспитания на формирование социально востребованных личностных качеств.

Библиографический список

1. Бальсевич, В.К. Онтокинезиология человека. - М.: Теория и практика физической культуры, 2000.
2. Брызгалова, С.И. Введение в научно-педагогическое исследование: учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. - Калининград: Изд-во КГУ, 2003.
3. Глухов, В.И. Физическая культура в формировании здорового образа жизни. - Киев: Здоровья, 1989.
4. Пеньковский, Е.А. Военно-патриотическое воспитание учащейся молодежи с применением средств физической подготовки: Развитие проблемы / Ком. по делам воинов-интернационалистов содружества. - М.: Крас. звезда, 1992.
5. Сухарев, А.Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков. - М.: Медицина, 1991.

Статья поступила в редакцию 30.12.09

УДК 159.9

Е.О. Шамшикова, ст. преподаватель, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: shamka05@mail.ru; **Т.Ю. Петровская**, ассистент, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: element_t@mail.ru

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ЧАСТОТЫ НАРУШЕНИЯ ГРАНИЦ «Я», СТЕПЕНИ ВЫРАЖЕННОСТИ НАРЦИССИЧЕСКИХ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ И СТАТУСЕ ЕЕ ИДЕНТИЧНОСТИ

В статье представлены результаты экспериментального исследования (проведенное на материале студенческой выборки), целью которого являлось выявление взаимосвязи выраженности нарциссических черт личности, частоте нарушения границ других людей, статусов идентичности и стратегий ее защиты.

Ключевые слова: идентичность, статусы и стратегии защиты идентичности, границы «Я», психологическая дистанция, нарциссические черты.

В настоящее время увеличивается интерес, как ученых, так и широкого круга общественности к проблеме идентичности, что обусловлено, в первую очередь, противоречивыми тенденциями в развитии современного российского общества.

Традиционно появление термина «идентичность» в психологии связывают с именем Э. Эриксона, в концепции которого идентичность рассматривается как некая структура, переживаемая субъективно как чувство тождественности и постоянства собственной личности при восприятии других людей, признающих это тождество. Чувство идентичности сопровождается ощущением целенаправленности и осмысленности своей жизни и уверенности во внешнем одобрении.

«Это некая конфигурация «Я», которая возникает путем успешного эго-синтеза и ресинтеза в течение детства. Эта конфигурация постепенно объединяет конституциональные задатки, базовые потребности, способности, значимые идентификации, эффективные защиты, успешные сублимации и постоянные роли». Далее он добавляет: «Одно время она (идентичность) кажется относящейся к сознательному чувству индивидуальной уникальности, в другое – к бессознательному стремлению к непрерывности опыта, в третье – к солидарности с групповыми идеалами» [1].

Сознательное чувство личностной идентичности основано на восприятии себя, своего существования во времени и

пространстве, с одной стороны, и восприятию того факта, что другие признают мое тождество и непрерывность, с другой. Переживание идентичности с возрастом и по мере развития личности, усиливается: человек ощущает возрастающую непрерывность между всем тем, что он пережил и тем, что он предполагает в будущем, между тем, кем он хочет быть и тем, как воспринимает ожидания других по отношению к себе.

Э. Эриксон представил теоретический анализ проблемы идентичности. В дальнейшем его последователи попытались дать более строгое определение идентичности. Наиболее известным оказался подход Дж. Марсиа [2]. Для операционализации понятия идентичности автор выдвинул предположение о том, что данная гипотетическая структура проявляется феноменологически через наблюдаемые паттерны решения проблем. По мере принятия все более разнообразных решений относительно себя и своей жизни развивается структура идентичности, повышается осознание своих сильных и слабых сторон, направленности и осмысленности своей жизни. Заметим, что автор допускает включения в идентичность многих других аспектов. Однако свою модель он базирует на аспекте решения проблем.

Для построения своей модели идентичности Дж. Марсиа использовал два параметра:

1) наличие или отсутствие кризиса, то есть, состояния поиска идентичности;

2) наличие или отсутствие составляющих идентичности, то есть, личностно значимых целей, ценностей, убеждений, принятых решений относительно себя и своей жизни.

Схема развития личности и формирования ее идентичности по Дж. Марсиа [3] включает следующие стадии:

1. Диффузная идентичность – самая первая и самая слабая стадия развития личности и первая форма ее идентичности.

2. Преждевременная остановка развития идентичности (или стадия предрешиения идентичности) – этот статус идентичности, характеризующий человека, который никогда не переживал состояния кризиса идентичности, но тем не менее обладает определенным набором целей, ценностей и убеждений.

3. Мораторий – этот термин, вслед за Э. Эриксоном и Дж. Марсиа, используется по отношению к человеку, находящемуся в состоянии кризиса идентичности.

4. Достигнутая идентичность (или стадия достижения идентичности) – процесс завершения длительного этапа, в результате которого человек уже полностью осознает себя как автономную личность и гибко воплощает в жизнь свои убеждения.

В современной психологической литературе особое внимание уделяется вопросу формирования идентичности в контексте нарциссической проблематики. С точки зрения М.В. Заковоротной [4], опасной формой современного кризиса идентичности является массово насаждаемый нарциссизм. Глобальные проблемы и ситуации риска, усиление современных бюрократических организаций сегодня не способствуют формированию у человека личной ответственности, порождая агрессивное манипулирование и формируя культуру нарциссизма. Угроза нарушения идентичности возникает, когда процессы саморегуляции представления личности о себе по каким-либо причинам перестают поддерживать ее целостность. Эта угроза может иметь как внешние, так и внутренние источники. Внешние источники – это стремительные изменения социального контекста: сегодня современное общество – это «одинокая толпа», где каждый может рассчитывать только на себя. Такая тенденция ведет к отчуждению, негативной автономии, на этом фоне возрастает дефицит межличностных отношений, меняется их качество, глубина и стойкость, неустойчивость жизненных планов. В таких условиях трудно связывать воедино жизненные цели и каждодневные поступки, осознавать действия и их значения. Внутренние источники появляются, когда личность начинает стремиться к изменению своей позиции в социальной структуре, своего группового членства или системы межличностных отношений [5].

По мнению М.В. Заковоротной, культура нарциссизма сегодня все более становится культурой выживаемости. Потенциальная опасность для кризиса идентичности заключена в том, что сегодня выигрывает только тот, кто способен поставить цели, выбрать и тактику, и стратегию их достижения в непрекращающихся ситуациях риска [4].

Как отмечает Е.Т. Соколова становление культуры нарциссизма, утратившей свою целостность и традиционность, с ее индивидуалистическими ценностями все более подвергает человеческое «Я» процессу фрагментации, вследствие избыточной поглощенности эгоцентрическими интересами и эмоциональной сосредоточенности человека на самом себе [6].

Традиционно «нарциссизм», как сосредоточенность человека на самом себе и поглощенность собственными интересами, рассматривается как базовое понятие психоанализа и на современном этапе понимается как тип личностной организации человека. Как указывают Ю.В. Попов, В.Д. Вид, нарциссический тип личностной организации «привлекает к себе в последнее время все большее внимание в силу видимого нарастания его распространенности» во всем мире [7].

В современной зарубежной психологии широко представлены различные классификации нарциссизма (В. Bursten, 1973; Э. Фромм, 1975; D.M. Svrakic, 1987; F.-W. Deneke, 1994; T. Millon, 1997; О.Ф. Кернберг, 2000; Х. Кохут, 2002, 2003). В рамках данной статьи мы будем придерживаться позиции О.Ф. Кернберга, который классифицирует нарциссизм в широком диапазоне – от нормы до его патологии – по степени выраженности нарциссических черт на континууме его переходных форм. Дефиниция «психическая норма» описывается как некий усредненный кластер определенного ряда, с которым сравнивают другие кластеры, – это характеризует достаточно математизированный, но общепризнанный подход.

О.Ф. Кернберг [8, с. 241-249] выделяет следующие переходные формы нарциссизма:

1. Нормальный нарциссизм взрослого может быть определен как нормальный адаптивный способ регуляции самооценки. Он зависит от здоровой структуры «Я» – связан со стабильностью представления личности о себе и константностью внутренних образов, характеризуется способностью к устойчивым и длительным межличностным отношениям и подразумевает интегрированное Сверх Я.

2. Нормальный инфантильный нарциссизм отражает нормальную (сообразно возрасту) структуру «Я» и инфантильную регуляцию самооценки посредством удовлетворения возрастных потребностей, подразумевая инфантильные потребности и запреты личности.

3. Патологический нарциссизм отражает дефицитарную структуру «Я» – наличие деформации «чувства себя», дефицита практически всех аспектов нормального нарциссизма, например, проблемы в восприятии образа «телесного Я» и/или чувство повышенной уязвимости самооценки. О.Ф. Кернберг здесь смещает акцент на нарушения внутреннего мира личности, который, в его понимании, складывается из опыта отношений со значимыми людьми, их роли в формировании представления о себе и других людях, что лежит в основе матрицы, на которой строятся Я и Сверх Я. Он подчеркивает, что чем требовательней Сверх-Я, тем менее выражена самооценочность и самопринятие (тем уязвимей самооценка, ниже самоуважение). На самом низком уровне такое понижение отражает превалирование направленной на себя агрессии, идущей от Сверх-Я, и отражает уже область исследований психиатрии и клинической психологии.

Проблема «чувства себя» – это не только проблема формирования идентичности и нарциссизма в пределах психической нормы, но и проблема суверенитета границ других людей. Для того, что бы быть самим собой, требуется, во-первых, отграничивающее себя отношение к миру и другим людям и, во-вторых, достаточная ясность в отношении к самому себе. Динамическая структура бытия «Я» заключается в двойственном соотношении: вовне и вовнутрь. С одной стороны «Я» полностью находится в интимности своего внутреннего мира, а с другой – в публичности бытия. Образование идентич-

ности может происходить только в интерперсональной среде [9]. Как отмечает Дж. Брэдшоу (J. Bradshaw), границы «Я» являются той внутренней силой, с помощью которой личность устанавливает барьер, защищающий ее внутреннее пространство [10]. Вместе с тем границы «Я», так же позволяют воспринимать и интерпретировать внешний мир посредством психологической дистанции, которая призвана регулировать степень доступности и открытости психического содержания Я любым другим объектам. В этом смысле психологическая дистанция является критерием сохранности границ Я.

Представляется, что способ достижения идентичности отражает континуум переходных форм существования границ Я, где крайние его позиции могут быть определены как полная концентрация личности на полюсе «Я» (позиция – «Я» не есть «Мы») или на полюсе «Мы» (позиция – «Я» и есть «Мы»). Подобная дифференциация отражает в пределах условной психической нормы полюса континуума переходных форм нарциссизма: от легкого нарциссического расстройства личности (отчуждение Я от других, демонстрация самодостаточности) до легких нарушений характера (нарциссического типа личности или нарциссический лидер) к его здоровой форме (нормальный нарциссизм) и далее до полюса – коллективный (или групповой) нарциссизм (при полном слиянии «Я» с «Мы» и образовании Мы-концепции).

Под обретением идентичности здесь мы понимаем способность «Я» признавать всю свою психическую организацию, несмотря на ее возрастающую структурированность, дифференцированность и сложность, как высоко индивидуализированное, но взаимосвязанное единство, которое на каждой ступени онтогенеза обладает определенной организацией. В данном случае предполагается, что идентичность *опознается по контуру границ Я* как мера переживания «своего собственного» (того, что может контролироваться) и «чужого» (того, что не подлежит контролю) и выражается как в альтруистических или агрессивных формах поведения субъекта, так и частоте нарушения границ других людей (способности создавать и удерживать психологическую дистанцию в отношениях с другими людьми).

Как феномен индивидуальный, идентичность как тождественность человека самому себе (Я), – это субъективное ощущение своей жизненной ситуации, своей единичности и отдельности, непрерывности и своеобразия. Среди параметров описания идентичности на индивидуальном уровне выделяют тождественность, единство, целостность, солидарность, переживание, устойчивость, ценность и т.д. С другой стороны, как феномен общественный (Мы), идентичность всегда возникает на границе «Я» и группы. Отношения внутри группы отражаются непосредственно в психике человека, как и наоборот, чувства, установки находят своё выражение в социальных структурах [11]. «Это то, чем владеет индивид, присваивая или отвергая в процессе идентификации правила поведения, нормы отношений (ограничения), принципы, цели и т.д. В результате разрывания двуединого неразрывного потока «индивидуализации – социализации», <...> идентичность – это интегрированный результат, обеспечивающий устойчивость и воспроизводство себя...» [12, с. 218].

В рамках данной статьи мы представим собственное экспериментальное исследование (проведенное на материале студенческой выборки), целью которого являлось выявление взаимосвязи выраженности нарциссических черт личности, частоте нарушения границ других людей, статусов идентичности и стратегий ее защиты.

В экспериментальной части работы использовались методики, направленные на исследование:

1) различных аспектов идентичности – «Кризис идентичности» по Э. Эриксону, «Статусы идентичности» по Дж. Марсиа, «Стратегии защиты идентичности» по Г. Бреквеллу - Г. Томэ (в модификации Г. и Э. Аминевых, 2000) [3];

2) нарциссических проявлений личности – «SKID-II» (в адаптации Н.Л. Волобуевой, 2001) [2; 13], «Нарциссические черты личности» (О.А. Шамшиковой, Н.М. Клепиковой, 2005-2006) [14];

3) на выявление нарушений границ окружающих – «Границы Я» Н.У. Браун (в адаптации Е.О. Шамшиковой, 2009) [15].

Экспериментальная часть работы включала в себя два цикла. Исходно экспериментальная выборка (N=297) была дифференцирована на 3 экспериментальные группы методом кластерного анализа по шкале «нарциссизм» (нарциссические состояния) методики SCID-II. Для выявления устойчивых закономерностей результатов кластеризации использовался *иерархический кластерный анализ в двух вариациях: метод средней связи и метод Уорда*. При кластеризации *по методу средней связи* был обнаружен скачок между 130 и 131 шагом с 5,576 до 11,634; *по методу Уорда* – между 130 и 131 шагом с 128,343 до 349,731, что говорит об оптимальном количестве кластеров равном трем. В обоих случаях выборка испытуемых была разделена на три экспериментальные группы, но границы выделенных групп оказались нестабильными: *при использовании метода средней связи* – от 0 до 3; от 4 до 9; от 10 до 14; *при использовании метода Уорда* – от 0 до 3; от 4 до 8; от 9 до 14. Для уточнения результатов кластеризации применялся *метод к-средних*, удалось выявить следующие пограничные значения: **от 0 до 3; от 4 до 8; от 9 до 15**, кроме того, были установлены конечные центры кластеров: **2, 38; 5, 27; 11, 25**. Таким образом, по совокупным результатам кластеризации – *метод средней связи, метод Уорда и метод к-средних* – общая выборка (N=297) была дифференцирована на три экспериментальные группы: испытуемые с показателями: **от 0 до 3** – ЭГ-1 (N₁=90); **от 4 до 8** – ЭГ-2 (N₂=150); **от 9 до 14** – ЭГ-3 (N₃=57).

Таблица 1

Достоверность различий по исследуемым параметрам между экспериментальными группами ЭГ-1 (N₁=90), ЭГ-2 (N₂=150) и ЭГ-3 (N₃=57)

Исследуемый признак/наименование шкал	Н-Краскала-Уоллеса	Уровень значимости
Границы Я	14,513	0,001
Диффузия идентичности	5,997	0,05
Защитная техника	8,794	0,012
Техника избегания	5,746	0,051
Негативная идентичность	8,703	0,013
Испорченная идентичность	6,511	0,039
Невроз кризиса идентичности	7,399	0,025
Конструктивная энергия	9,01	0,011
Дифференцированное самосознание	8,393	0,015
Агрессивная техника	15,141	0,001
Межгрупповые защиты	11,852	0,003
Техника достижения	10,772	0,005
Поглощенность фантазиями о неограниченном успехе	6,74	0,034
Потребность в постоянном внимании и восхищении	8,687	0,01
Ожидание особого отношения	11,873	0,001
Манипуляции в межличностных отношениях	11,318	0,001

Отсутствие эмпатии	12,614	0,001
Сверхзанятость чувством зависти	11,289	0,001

Дополнительно были получены результаты исследования достоверности различий по шкалам используемых методик с помощью Н – критерия Краскала-Уоллеса, которые представлены в таблице 1. Различия в значениях исследуемого признака по всем экспериментальным подгруппам зафиксированы по 18 из 32 шкал обозначенных опросников на 1% и 5% уровне значимости. Полученные данные также подтверждают правомерность дифференциации выборки на три экспериментальные группы по признаку степень выраженности нарциссических проявлений личности.

Следующий цикл нашей экспериментальной работы включал в себя поиск существенных взаимосвязей между стратегиями защиты идентичности, кризисом идентичности, статусами идентичности, нарциссическими чертами личности и частотой нарушения границ «Я» окружающих людей в юношеском возрасте. Для выявления возможных взаимосвязей между исследуемыми параметрами мы использовали метод корреляционного анализа (критерий r_s -Спирмена), отдельно для каждой из экспериментальных групп: ЭГ-1 ($N_1=90$), ЭГ-2 ($N_2=150$) и ЭГ-3 ($N_3=57$).

Сравнительно-сопоставительный анализ фрагментов матриц интеркорреляций в первом приближении показал следующее:

- в ЭГ-1 ($N_1=90$) обнаружено 20 корреляционных связей, из них 15 связей, имеющих прямо пропорциональную зависимость и 9 – обратно пропорциональную зависимость, из них 6 корреляционных связи на 1%-м уровне значимости и 14 – на 5%-м уровне значимости.

- в ЭГ-2 ($N_2=150$) обнаружено 18 корреляционных связей: 11 связей, имеющих прямо пропорциональную зависимость и 11 – обратно пропорциональную зависимость, из них 4 связи на 1%-м уровне значимости и 12 – на 5%-м уровне значимости.

- в ЭГ-3 ($N_3=57$) обнаружено 11 корреляционных связей: 8 имеющих прямо пропорциональную зависимость и 3 – обратно пропорциональную зависимость, из них 2 связи на 1% уровне значимости и 9 – на 5% уровне значимости.

Анализ полученных данных позволяет сделать следующее предположение:

Испытуемые ЭГ-1 имеют низкий уровень выраженности нарциссических черт и пребывают в статусе предрешенной идентичности: «отсутствие эмпатии» – «мораторий» ($r = -0,219$ при $p<0,05$); «предрешенная идентичность» ($r = 0,257$ при $p<0,05$); «частота нарушения границ Я» ($r = 0,640$ при $p<0,001$). Это свидетельствует о том, что испытуемые, идентичность которых находится в статусе предрешенной (преждевременной) идентичности, никогда не переживали состояния ее кризиса, но тем не менее обладают определенным набором целей, ценностей и убеждений. Содержание и сила этих элементов идентичности могут быть такими же, как у людей, достигших идентичности, различен же процесс их формирования. У людей с преждевременной идентичностью её элементы формируются на раннем этапе жизни, и не в результате самостоятельного поиска и выбора, а в основном вследствие идентификации с родителями или другими значимыми людьми. Принятые, таким образом, ценности и убеждения могут быть сходными с родительскими или отражать ожидания значимых людей. Личность принимает определенный набор ценностей и убеждений, не подвергая их сомнению и не стремясь особо их исследовать, в результате чего не пережитые и не прочувствованные присвоенные идеалы и ценности не позволяют личности ощущать свою значимость и важность. Этот способ организации заключается в сомнениях относительно ценности собственной личности из-за глубокой неуверенности в себе. Так как личность не чувствует свою ценность, она не чувствует ценность другого. Такая личность не умеет распознавать ни потребности, ни мотивы, ни чувства другого человека,

в следствие чего неминуемо нарушает границы Другого, «перешагивая через него».

Представляется, что низкий уровень выраженности нарциссических проявлений способствовал формированию защитно-компенсаторной нарциссической структуры: «дерзкое, заносчивое поведение» ($r = -0,248$ при $p<0,05$); «отсутствие эмпатии» – «предрешенная идентичность» ($r = 0,252$ при $p<0,05$).

Не находя в себе тех чувств, мыслей, желаний, которые приписываются себе, человек ощущает фальшь, отчужденность своего «Я». Следование одним мотивам в жизни и другим в осмыслении своего «Я» приводит к формированию защитных тактик, сужающих, ограничивающих и ослабляющих возможности личности. Такая нарциссическая черта, как вера в собственную уникальность приводит к отклонению информации, фантазиям, реинтерпретации занимаемой позиции, переоценке содержания идентичности, изменению критериев оценки: «интрапсихические защиты» – «вера в собственную уникальность» ($r = -0,262$ при $p<0,05$).

Защитно-компенсаторная нарциссическая структура оказывается мощным препятствием для понимания, оценки и переработки собственного опыта; фактором, искажающим восприятие как себя самого, так и социальной действительности, но в тоже время она позволяет не принимать и не понимать негативные чувства других людей.

Испытуемые, видимо, систематически прибегают к защитным техникам: «агрессивная техника» – «поглощенность фантазиями» ($r = 0,267$ при $p<0,05$), «частота нарушения границ Я» ($r = 0,569$ при $p<0,001$). Данный механизм регуляции, состоит в мобилизации импульсов ярости, с целью компенсировать нарциссическую угрозу потере ценности «Я», из-за реальных или мнимых обид, оскорблений, стыда и унижения. С возникновением гнева одновременно появляется субъективное чувство оживления, готовности к действиям и защите. В этом случае агрессия направляется «во вне», на другую личность, ослабляя контроль, в виде деструктивных аффективных вспышек. Дистанция между Я и Другим, таким образом, стирается.

Еще одной защитной техникой является тактика самообмана: «сверхзанятость чувством зависти» – «угроза потери идентичности» ($r = 0,338$ при $p<0,01$); «конструируемая идентичность» ($r = 0,295$ при $p<0,01$). Несформированное представление о себе, неспособность распознавать свои желания и неспособность ставить и достигать цели продуцирует угрозу потери идентичности. Возникает зависть к окружающим и мысли о том, что другие всегда завидуют. Реальные или воображаемые преимущества других в приобретении социальных благ (материальных ценностей, успеха, статуса и пр.) воспринимаются как угроза ценности «Я» и сопровождаются аффективными переживаниями и действиями, которые и определяет конструируемую идентичность. Конструируемая идентичность при этом обуславливается также и ожиданием особого отношения к себе от других: «конструируемая идентичность» – «ожидание особого отношения» ($r = 0,527$ при $p<0,05$). Личность, нуждающаяся в «поиске идеала» и «в отражении». Речь идет о стремлении к непосредственному нарциссическому вознаграждению, при помощи которого личность в глазах других и собственных выглядит настолько блистательно, что недостатки и неудачи как бы затмеваются. Стабильность представления о себе зависит от прямого социального признание, подтверждения значимости.

Реализация данных защитных техник возможна только при условии наличия объекта или группы - «диффузия идентичности» ($r = 0,271$ при $p<0,05$) и «дифференцированное самосознание» ($r = -0,442$ при $p<0,001$) - «частота нарушения границ Я» - это пример нарциссической регуляции, который иллюстрирует стремление к объекту, который «сможет» удвоить собственную личность. И дефицитарное «Я» пытается раствориться в другой личности, чтобы им «заменить отсутствующую структуру». Тесное симбиотическое слияние с этим «хорошим» объектом представляется свободным от помех.

Идентичность, построенная исключительно в пределах «Мы-типа», будет выражаться в поиске (инфантильного) удовольствия от слияния с объектом, в безопасности и внутренней защищенности. Желания и потребности, как бы являющиеся связующими звеньями, и играют главенствующую роль. Испытуемые стремятся сохранить единство, не допустив вторжений из внешнего мира. Границы в данном случае существуют не между представлениями о «Я» и объекте, а снаружи и вокруг Я и объекта, исполняя роль кокона, защитной оболочки, препятствуя проникновению разрушительных воздействий извне [16]. Иллюзия бесконфликтной человеческой близости и безусловного доверия, утешает личность в случае обиды или защищает от разочарований. Х. Кохут и Е. Вульф (1978), определяли такую личность, как «растворенную личность» [17].

В случае среднего уровня выраженности нарциссических черт и с учетом ожидаемого юношеского нарциссизма можно предположить, что полученные данные на ЭГ-2 отражают последний этап выхода из кризиса идентичности. Важно отметить, что в юности человек сталкивается с такой задачей развития, как формирование и укрепление идентичности. Идентичность – это не просто ответ на вопрос, "кто - я?" Психосоциальная идентичность формируется в пределах определенной социальной роли, выбранной из существующего множества доступных ролей. Э. Эриксон дает следующее понимание: Психосоциальная идентичность переживается как протяженность индивидуального существования во времени и пространстве, как чувство принадлежности к группе и место в ней, принятие социальных ролей, предлагаемых группой [1].

У испытуемых ЭГ-2 уже присутствует тенденция к аутичности (как движение в сторону тождественности самому себе): «аутичность» – «потребность в постоянном внимании и восхищении» ($r = 0,188$ при $p < 0,05$). На наш взгляд, такая нарциссическая черта как потребность в постоянном внимании и восхищении не свидетельствует в пользу испорченной идентичности и не обуславливает стадии кризиса идентичности: «потребность в постоянном внимании и восхищении» – «стадии кризиса идентичности» ($r = -0,350$ при $p < 0,05$); «испорченная идентичность» ($r = -0,546$ при $p < 0,01$), а скорее, проявляется в совокупности с такой нарциссической чертой как ожидание особого отношения к себе, блокируя интрапсихические защиты: «ожидание особого отношения» – «интрапсихические защиты» ($r = -0,573$ при $p < 0,01$).

Обнаружены следующие взаимосвязи: «грандиозное чувство самозначимости» – «стадии кризиса идентичности» ($r = -0,390$ при $p < 0,05$); «испорченная идентичность» ($r = -0,390$ при $p < 0,05$). С учетом юношеского нарциссизма в норме у испытуемых и должно быть грандиозное чувство самозначимости и нарциссическая позиция самосознания: «Я – личность, потребность самоутвердиться перед обществом», желание остаться в анналах истории, перевернуть мир, свершить открытие и пр. – это и есть главное противоречие юношеского возраста.

Нарушения идентичности могут быть связаны не только с периодом кризиса. Одним из факторов является стигматизация, связанная с приписыванием или сбрасыванием обществом отрицательных характеристик или проекций на человека. Эти характеристики, как клеймо, маркируют человека и нарушают развитие его идентичности, вызывая значительные затруднения в установлении социальных связей. В нашем случае, речь не идет об «испорченной» идентичности. Нами обнаружены взаимосвязи: «грандиозное чувство самозначимости» – «испорченная идентичность» ($r = -0,391$ при $p < 0,05$); «стадии кризиса идентичности» ($r = -0,390$ при $p < 0,05$).

Для юности характерно:

- завидовать и переживать, что что-то уже совершил подвиг или что-то сделал в эти годы, сокрушаться, что «жизнь проходит, а я еще ничего не успел...»: «сверхзанятость чувством зависти» – «кризис идентичности» ($r = 0,544$ при $p < 0,01$); «защитная техника» ($r = 0,370$ при $p < 0,05$);

- мечтать (фантазировать) о подвигах, о славе, о неограниченном успехе, что является препятствием для развития личностной идентичности: «поглощенность фантазиями о неограниченном успехе» – «личностная идентичность» ($r = -0,400$ при $p < 0,05$).

Под защитными техниками идентичности мы вслед за Г.М. Брэквеллом понимаем любое действие или мысль, которые воспринимаются личностью как способные уничтожить угрозу его идентичности [3]. Юношеский возраст характеризуется в первую очередь тем, что личность должна вписать свой собственный смысл в жестко заданную роль, которая сформирована социумом (обществом) и культурой и в пределах которой необходимо функционировать. Подобная ситуация является тяжелым испытанием относительно способности испытуемых быть собой (не изменить себе) и в то же время занять соответствующее место в пределах существующей социальной структуры и ее границ «техника избегания» – «частота нарушения границ Я» ($r = -0,205$ при $p < 0,05$). Это испытание теперь пробуждает огромный импульс (заряд энергии). Несмотря на длительную предварительную подготовку, юноша обнаруживает, что релевантные границы выстроены внешне. В этот период он испытывает чувства отворачивания, сопротивления и гнева, «дерзкое заносчивое поведение» – «частота нарушения границ Я» ($r = 0,198$ при $p < 0,05$) так как неспособен адаптироваться к существующей действительности и выстроить собственные границы, рамки.

Если же стратегия оказывается неэффективной, переживание угрозы идентичности возвращается. В случае очевидного снижения эффективности одной стратегии включается новая техника, которая или замещает старую, или используется совместно с ней: «агрессивная техника» – «дерзкое, заносчивое поведение» ($r = 0,389$ при $p < 0,05$). Формы такой защиты могут варьироваться от угнетения и подчинения до прямого нападения – в нашем случае, это, скорее, остаточные явления подросткового возраста, это нарциссическая защита – демонстрация того, чего нет, например силы, власти, самодостаточности, уверенности в себе и пр. Таким образом, стратегии защиты не являются взаимоисключающими и могут работать совместно.

Наблюдается тенденция к статусу достигнутой идентичности. Представляется, что вера в собственную уникальность у испытуемых ЭГ-2 позволяет им стремиться к достижению отдельной идентичности: «вера в собственную уникальность» – «достигнутая идентичность» ($r = 0,344$ при $p < 0,05$). Достижение идентичности представляет собой важный предварительный шаг для успеха в последующих стадиях развития, в особенности тех, которые касаются формирования значимых межличностных отношений. С точки зрения Дж. Марсиа, появление этого статуса идентичности возможно, если был пережит кризис идентичности, и человек вышел из него, приняв на себя обязательство по отношению к своей профессиональной деятельности и/или мировоззрения.

Высокий уровень выраженности нарциссических черт на ЭГ-3 отражает нарциссический тип личностной организации или «Я-тип». Доминирующий нарциссический паттерн, который наиболее свойственен испытуемым ЭГ-3, характеризует и самая сильная положительная связь: «вера в собственную уникальность» – «достигнутая идентичность» ($r = 0,341$ при $p < 0,01$), в основе которой, лежит грандиозное чувство самозначимости: «достигнутая идентичность» – «грандиозное чувство самозначимости» ($r = 0,335$ при $p < 0,05$).

Следует отметить, что достигнутая идентичность (или стадия достижения идентичности) – это процесс завершения длительного этапа, в результате которого человек уже полностью осознает себя как автономную личность и гибко воплощает в жизнь свои убеждения. Этим статусом обладает человек, прошедший период кризиса и самоисследований и сформировавший определенную совокупность личностно значимых для него целей, ценностей и убеждений. Такой человек знает, кто он и чего он хочет, и соответственно структурирует свою жизнь. Таким людям свойственно чувство доверия, стабильности, оптимизм в отношении будущего. Осозна-

ние трудностей не уменьшает стремления придерживаться избранного направления. Свои цели, ценности и убеждения такой человек переживает как лично значимые и обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни.

Вместе с тем в матрице интеркорреляций присутствует взаимосвязь: «угроза потери идентичности» – «грандиозное чувство самозначимости» ($r = 0,499$ при $p < 0,05$). По О.Ф. Кернбергу настоящее «Я» у лиц нарциссического типа – это неполноценное «Я», грандиозное чувство самозначимости – это его хорошая компенсация [18].

Можно предположить, что испытуемые ЭГ-3 строят блистательный имидж самодостаточного и уверенного в себе человека, что не мешает им искренне верить в собственную подлинность, тождественность самому себе («аутентичность» – «грандиозное чувство самозначимости» ($r = 0,466$ при $p < 0,05$). За грандиозным фасадом блистательного имиджа личности нарциссического типа скрывается хрупкое, бессильное «Я» [18].

«Грандиозное чувство собственной значимости выражается в преувеличении собственных способностей и достижений, и ожидании оценки себя окружающими как особо одаренной личности, невзирая на то, что достижения объективно не столь значительны» [цит. по 19, с.187]. Данное положение подтверждают следующие взаимосвязи: «техника достижения» – «ожидание особого отношения» ($r = 0,432$ при $p < 0,05$). Техники достижения применяются в целях защиты присвоенной формы идентичности и на поведенческом уровне для удовлетворения конкретных материальных (недуховных) потребностей и решения возникающих в связи с этим проблем. Это позволяет испытуемым укреплять собственную позицию, демонстрируя ложную самодостаточность.

Идентичность, сформированная только в пределах «Я-типа» ригидна (стереотипна в реакциях) и ненасытна, так как она отделена от чувств и переживаний. Человек устанавливает функциональные отношения с другими. Это приведет к психосоциальному функционированию: механистическому, сухому, ориентированному только на конечную цель, лишенному удовольствия и радости от работы [16].

Грандиозное чувство самозначимости подпитывает безупречный имидж, но имеют очень мало отношения к человеческой самости и чувствам. Чрезмерное вложение энергии в имидж ослабляют самость (лишает человека «жизненности», тонуса). Очевидно, что когда слишком много энергии затрачивается на борьбу за имидж, тогда слишком мало остается сил для получения собственного удовольствия (переживания себя таким, какой я есть).

Как отмечает Н.В. Дмитриева, для подобных лиц «характерна озабоченность тем, как они выглядят в глазах других» [3]. Вера в собственную уникальность маскирует испорченную идентичность («вера в собственную уникальность» – «испорченная идентичность»: $r = -0,462$ при $p < 0,05$).

Следует отметить, что отрицание чувств, считается некоторыми исследователями основной характеристикой личности нарциссического типа. Их бесчувственность к себе объясняет их безжалостность по отношению к другим людям, что подтверждает взаимосвязь между переменными «Я-тип» – «дерзкое, заносчивое поведение» ($r = 0,420$ при $p < 0,05$). В их контактах нет эмоционального резонанса. Отрицание собственных чувств приводит к отрицанию чувств других людей: «испорченная идентичность» – «отсутствие эмпатии» ($r = -0,524$ при $p < 0,01$). Похоже, что у испытуемых ЭГ-3 во взаимодействии с окружающими «отсутствует взаимная заинтересованность, чувства симпатии к собеседнику не возникает» [цит. по 3, с. 167]. Чтобы скрыть собственную дефицитарность (неспособность распознавать и проявлять чувства), личность прибегает к двум типам защитных стратегий, которые на первый взгляд аннулируют друг друга «межличностные защиты» – «частота нарушения границ Я» ($r = 0,279$ при $p < 0,01$) и «межгрупповые защиты» – «частота нарушения границ Я» ($r = 0,319$ при $p < 0,01$). Межличностные защиты с одной стороны выражаются в увеличении дистанции (изоляция, игнорирова-

ние). Личность демонстрирует свою независимость с одной стороны, с другой – проявляет тотальный контроль, сжимая дистанцию (нарушая границы другого человека). Контроль защищает личность от возможного унижения, т.е. не должно существовать такой ситуации, в которой человек оказался бы под чьим либо контролем.

Испытывая недостаток в сильных чувствах, нарциссическая личность нуждается в иной силе и поэтому ищет ее, чтобы восстановить внутреннее равновесие, прибегая к межгрупповым техникам защиты идентичности. Такая личность одновременно вступает (или находится) в несколько групп, блистательно изменяя ценности групповых атрибутов, социального порядка и доминирующей идеологии, чтобы продемонстрировать свою «глубочайшую» заинтересованность. На проверку же оказывается, что человек боится быть вовлеченным в искренние, интимные отношения, обнаруживает неумение втягиваться в деятельность с душой, уходить на глубину и получать удовольствие от процесса. Подобного рода комплексы вызывают стремление ограничить отношения деловыми или формальными рамками. По этому поводу Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева высказывают предположение, что нарциссический тип личностной организации характеризует не столько отсутствие эмпатии, как отмечено в DSM-IV (1994), а недостаток мотивации для ее проявления [19].

Таким образом, результаты проведенного исследования на российской выборке показывают выраженную специфику и различную взаимосвязь конструкторов – нарциссизм (нарциссические проявления личности), частота нарушений границ «Я» окружающих людей и вариативных форм идентичности испытуемых. По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. Для испытуемых ЭГ-1 («Мы-тип») характерен статус предпринимателя (преждевременно остановленной) идентичности. Преимущества других людей в приобретении социальных благ воспринимаются как угроза для «Я» и сопровождаются завистью и фантазийными агрессивными действиями, которые обуславливают конструируемую идентичность и стратегии ее защиты. Способность удерживать психологическую дистанцию низкая (частые нарушения границ другого человека).

2. Полученные данные на ЭГ-2 отражают последний этап выхода испытуемых из кризиса идентичности – у них присутствует тенденция в сторону аутентичности. Вера в собственную уникальность и грандиозное чувство самозначимости позволяет им стремиться к статусу достигнутой идентичности. Стратегии защиты идентичности позволяют принимать в себе те или иные негативные стороны, наличие которых не связывается с проявлениями собственного «Я» и совмещать дерзкое заносчивое поведение и зависть к тем, кто успешнее их. Способность удерживать психологическую дистанцию достаточно высокая, частота нарушений границ окружающих людей – минимальная.

3. Испытуемые ЭГ-3 («Я-тип») демонстрируют достигнутую идентичность, которой на самом деле не обладают – это нарциссический имидж самодостаточности. Для них характерно чувство самозначимости и отсутствие эмпатии, скрывающие «испорченную идентичность», вызывая значительные затруднения в установлении социальных связей. На самом деле они не прошли период кризиса идентичности и самоисследований, не сформировали для себя лично значимых целей, ценностей и убеждений, не научились быть вместе с другими людьми – способность удерживать психологическую дистанцию очень низкая (часто нарушают границы другого человека).

Очевидно, что представленные нами к обсуждению экспериментальные данные описывают только отдельный частный случай манифестации нарциссизма в юношеском возрасте в пределах психической нормы и не исключают любые всевозможные конфигурации и взаимосвязи, которые могут быть получены другими исследователями на других экспериментальных группах, дифференцированных по иным критериям и признакам.

Библиографический список

1. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996.
2. Волобуева, Н.Л. Нарциссическая личностная ориентация взрослых / Н.Л. Волобуева // Аспирантский сборник НГПУ – 2001 (По материалам научных исследований аспирантов, соискателей, докторантов). – Новосибирск: НГПУ, 2001. – Ч.2.
3. Короленко, Ц.П. Идентичность. Развитие. Перенасыщенность. Бегство: Монография / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, Е.Н. Загоруйко. – Новосибирск: НГПУ, 2007.
4. Заковоротная, М.В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты / М.В. Заковоротная. – Автореф. дис. на соиск. уч. ст. док. философ. наук. – Р/Д. 1999.
5. Короленко, Ц.П. Идентичность в норме и патологии / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, Е.Н. Загоруйко. – Новосибирск: НГПУ, 2000.
6. Соколова, Е.Т. Нарциссизм как клинический и социокультурный феномен // Психологический журнал. – 2009. – № 1.
7. Попов, Ю.В. Современная клиническая психиатрия / Ю.В. Попов, В.Д. Вид. – СПб.: Речь, 2002.
8. Кернберг, О.Ф. Тяжелые личностные расстройства. – М.: Класс, 2000.
9. Лэнгле, А. Грандиозное одиночество. Нарциссизм как антропологическо-экзистенциальный феномен // Московский психологический журнал. – 2002. – №2.
10. Bradshaw, J. On The Family. A New Way of Creating Soild Self-Esteem / J. Bradshaw. – United States, Ed.: 2, 1996.
11. Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование / под ред. М.М. Кабанова, Н.Г. Незнанова. – СПб.: Институт им. В.М. Бехтерева, 2003.
12. Дмитриева, Н.В. К вопросу о формировании личностной идентичности / Н.В. Дмитриева, Р.Б. Сапожникова // Аспирантский сборник НГПУ – 2001 (По материалам научных исследований аспирантов, соискателей, докторантов) / под ред. А.Ж. Жафярова. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2001. – Ч.2.
13. Дворченко, В.П. Нарциссическое личностное расстройство // Диагностический тест личностных расстройств. – СПб.: Речь, 2008.
14. Клепикова Н.М. Опросник «Нарциссические черты личности» // Философия образования. – 2008. – №1(22).
15. Шамшикова, Е.О. Адаптация зарубежной методики «Границы Я» Н. Браун (N. Brown) // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – №4 (16).
16. Шамшикова, Е.О. Проблемы развития «Я» в онтогенезе: две модальности психологических границ / Е.О. Шамшикова, О.А. Шамшикова // Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы II Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007. – Ч.1.
17. Kohut, H. The Disorders of the Self and Their Treatment: An Outline / H. Kohut, E. Wolf // International Journal of Psycho-Analysis. – 1978. – Vol. 59.
18. Шамшикова, О.А. Развитие личностных форм идентичности и подростковый нарциссизм // Психология и школа. – 2006. – № 1.
19. Короленко, Ц.П. Социодинамическая психиатрия / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.

Статья поступила в редакцию 11.12.09

УДК 159.9

О.А. Шамшикова, канд. психол. наук, доц. НГПУ, E-mail: shamka05@mail.ru; **Е.О. Шамшикова**, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: shamol56@rambler.ru

НАРЦИССИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ОБРАЗУЮЩИЕ КОНТИНУУМА ПЕРЕХОДНЫХ ФОРМ СУЩЕСТВОВАНИЯ «ГРАНИЦ Я»

В статье рассматривается вопрос о соотношении нарциссических проявлений личности и форм существования границ «Я», выявляющих определенный способ организации психологического пространства личности.

Ключевые слова: нарциссизм, нарциссические проявления личности, границы «Я», психологическая дистанция, психологическое пространство личности.

В данной статье мы рассмотрим вопрос о психологическом пространстве человека и типе его границ с учетом влияний современной эпохи, которая, по словам Х.-Г. Гадамера (1988), порождает «массового человека», постоянно демонстрирующего душевную борьбу между склонностью к конформизму и стремлением иметь нарциссическую респектабельность самодостаточного имиджа. В неистребимом нарциссическом стремлении к «само» (самолюбию, самоосуществлению, самореализации, самооценке, самовыражению, самоотношению, самопознанию и пр.) кроется способность человека осознавать любое отчетливое существование в мире в качестве «своего». Соединение двух тенденций – быть «как все» и, стало быть, уметь следовать нормативному поведению и одновременно быть «иным», отличным от других, создает для современного человека большую проблему.

Обратимся к Г. Тарту: «Тожественность самому себе (“Это я!”) является тем качеством, которое создается в процессе имитации мира. Это качество первоначально возникает на основе прямых сенсорных связей. Затем применяется к некоторым умственным процессам, к определенным формам имитации мира и когда из памяти извлекаются те или иные воспоминания, то мы всегда получаем их уже с ярлыком “Это я!”» [1, с. 496]. Иначе говоря, движение в сторону «организации связанной самости» – термин Х. Кохута – заключается в самоприсвоении, в добавлении качества «Я» к уже имеющемуся психическому содержанию чувства себя [2].

Каждый человек рожден с потенциалом особой индивидуальности, которая на протяжении всей жизни стремится к само-осуществлению – и это, конечно, нарциссический компонент личности. Различие между осуществлением себя и деструктивными проявлениями нарциссизма непосредственно проявляется в качестве “чувства особости”. Например, чувство особости может обозначать: «Я красив, умен, талантлив, силен и пр.». В этом случае «чувство особости» в большей степени связано с чувством собственной подлинности (и радости) и в наименьшей – с фантазиями грандиозности и гордыни. Однако «чувство особости» также может сигнализировать: «Увы, но мое чувство собственной ценности напрямую и исключительно зависит только от того, видят ли меня, признают ли меня другие. Ведь все мое существование, по сути, определяется тем, признается ли с восхищением “моя особость” или нет» [1, с. 319]. Последнее описание, определенно тяготеет в сторону нарциссического расстройства личности, которое в данном ракурсе предстает для нас как идеальный прототип личности нарциссического типа.

«Нарциссическое расстройство личности» относится к расстройствам личности группы “Б” и входит в классификатор «Диагностическое и статистическое руководство по психиатрическим заболеваниям» (DSM), разработанный Американской психиатрической ассоциацией (APA), начиная с третьей версии DSM [3]. Данный кластер базируется на психоаналитической теории и определяется клиницистами как преувеличенное чувство собственной значимости и повышен-

ной озабоченности вопросами самоуважения (с проявлениями театральности, эмоциональности и лабильности). Последняя модификация DSM-IV-TR (2000) [4] содержательно не отличается от предложенной ранее классификации DSM-IV (1994) [5], отражая неоднократно подтвержденную статистикой диагностику нарциссической патологии.

Согласно DSM APA [4; 5] диагноз этого вида личностного нарушения может быть установлен при наличии пяти и более устойчивых нарциссических признаков, наблюдаемых на протяжении полугода:

1. Грандиозное чувство самозначимости.
2. Захваченность фантазиями неограниченного успеха, власти.
3. Вера в собственную уникальность.
4. Потребность в восхищении.
5. Чувство привилегированности.
6. Эксплуатация в межличностных отношениях
7. Отсутствие эмпатии.
8. Зависть к достижениям других.
9. Вызывающее, наглое поведение.

Следует особо подчеркнуть, что в рамках современных подходов к исследованию нарциссизма предлагается выделять такой формат как деструктивный нарциссизм [6; 7; 8; 9; 10]. Данный формат отражает устойчивые нарциссические проявления личности, которая имеет дескриптивные характеристики, входящие в структуру нарциссического расстройства личности, но не достигающие уровня, необходимого для диагностики патологического нарциссизма по DSM APA [4].

Многочисленные исследователи [6; 8; 9; 11] предполагают, что предел, до которого простирается деструктивный нарциссизм, выражен не так явно, как в случае нарциссического расстройства личности. Термин «деструктивный нарциссизм» отражает структуру поведения и межличностных отношений, ментальность и чувства тех людей, психическое здоровье которых находится в широких пределах психической нормы.

Деструктивный формат нарциссизма, по Э. Роннингстам, в целом отражает континуум нарциссических состояний личности в широких пределах контингента психической нормы [11]. Нарциссические состояния – это главным образом те защитно-компенсаторные состояния личности, «при которых отчетливо выражены проблемы настроения, самоуважения и регуляции внутреннего напряжения» [12, с. 36]. Во-первых, они отражают неспособность человека поддерживать уровень адекватной самооценки и, во-вторых, могут свидетельствовать о неудачных попытках формирования стабильного представления личности о себе. Второе, в большей степени соотносится с неспособностью устанавливать глубокие межличностные отношения и получать удовольствие от общения с людьми [13].

Э. Роннингстам [11], Р. Морф, К.К. Родевальд [9], Ф. Денке, Б. Хильгеншток, Р. Мюллер [6] и многие другие исходят из того, что устойчивые нарциссические состояния порождаются несформированной мотивационной сферой личности и, в конечном итоге, направлены на удовлетворение нарциссических потребностей, обеспечивая позитивное представление личности о себе и сохраняя ее самооценку [11]. На уровне феноменологии на передний план здесь выдвигаются нарциссические потребности: «самосохранение», «самоосуществление» и «самоосознание» [2].

Личность с деструктивной формой нарциссизма обычно может достаточно продуктивно функционировать в социуме, но, как правило, имеет дефицитарное представление личности о себе [8]. Исходно дефициты представления личности о себе, по Х. Кохуту, возникают в раннем детстве за счет аффективного рассогласования в диаде мать-ребенок, когда врожденная потребность младенца разделять свой эмоциональный опыт с матерью блокируется, что в дальнейшем приводит к психической изоляции ребенка [2]. В дальнейшем дефициты проявляются как «отсутствующие психические структуры» (термин Х. Кохута) и вызывают чувство непри-

годности, ненужности, собственной неполноценности и неэффективности, отчужденности от людей и задерживают развитие врожденных умений и задатков (способностей и талантов). По сути дела речь здесь идет о раннем опыте переживания себя, порождающем дефицит самопринятия и самооценности – он и выражается «в разной мере и степени» как нарциссические проявления личности.

Концепт дефицита требует особого разъяснения. Следует понимать, что когда Х. Кохут пишет об «отсутствующих психических структурах», то это совсем не предполагает идею «дыры» в психике. Он говорит:

а) о «первичных структурах» (предвестниках Я, самости), которые развиваются на ранних этапах онтогенеза в ответствии со способностью родителей адекватно реагировать и оказывать помощь ребенку;

б) о «компенсаторных структурах», которые развиваются, когда сам ребенок может придумать нечто, компенсирующее отсутствующие переживания, для построения здоровой структуры Я;

в) о «защитных структурах», которые заполняют дефицит и в дальнейшем проявляются как деструктивные или патологические формы нарциссизма.

Эволюционно дефициты относятся к недостаточности или неадекватности требуемых со стороны родителей аффективно-эмпатических откликов, без которых структуры Я развиваются ущербно.

Структурно дефициты имеют отношение к тем функциям Я, которые описаны Х. Кохутом как удачный, здоровый результат оптимального развития. Он считал, что обозначенные им конструкты – «детская грандиозность» (потребность в отражении), «идеализированный родительский образ» (потребность в идеализации) и «потребность в Альтер эго» (потребность в других людях) – воспроизводят врожденные способности ребенка вызывать ответные реакции со стороны тех, кто о нем заботится [2].

Динамически дефициты определяются тем фактом, что в ответ на них появляются вторичные дефициты (дескриптивно – нарциссические черты личности), определяющие природу нарциссических состояний или психопатологий нарциссизма. Для нас здесь особенно важно, что эти дефициты будут определять тип и специфику форм существования границ Я.

В случае благоприятного исхода развивается оптимальный нарциссизм, который служит универсальной основой для развития позитивного представления личности о себе и адекватной самооценки, задает вектор нравственно здоровой, самоактуализирующейся личности, направленной, в первую очередь, на осознание и внутреннее принятие ценности своего «Я» [2].

К.К. Родевальд, Р. Морф, Х. Кохут и другие авторы склонны рассматривать нарциссизм «исключительно как мотивационный конструкт, в котором «Я» обретает собственную уникальность – это есть результат взаимодействия внутренних когнитивно-аффективных процессов и внешних интерперсональных саморегулирующихся стратегий, вступающих в действие на социокультурной сцене с самого рождения человека» [9, с. 308]. Авторы указывают «в пользу положения, которое понимает нарциссизм скорее как личностный процесс, чем как статический дефицитарный набор индивидуальных отличительных признаков» [9, с. 310].

Подобное понимание нарциссизма подводит нас к проблеме дифференциации нарциссических проявлений личности – между личностной проблемой «чувства себя, своей уникальности и особости» и «очарованностью собой» (или грандиозным чувством самозначимости). Критерием для дифференциации нарциссических проявлений личности в данном случае может служить степень выраженности ее нарциссических черт [12].

В последнее время в отечественной психологии наблюдается повышенный интерес к применению топологических категорий – «внутренний мир жизни человека» (В.Д. Шадриков), «пространственное место» (К.А. Абульханова), «про-

странство – время детства» (Д.И. Фельдштейн), «жизненный мир» (Ф.Е. Василук), «фактор места и обособления» (В.С. Мухина), «топология субъекта» (А.Ш. Тхостов), «внешнее и внутреннее Я» (А.Б. Орлов), «внутренний мир» (Е.С. Калмыкова), «внутреннее пространство личности» (Т.Н. Березина), «бытийные пространства» (З.И. Рябикина), «суверенность психологического пространства личности» (С.К. Нартова-Бочавер). Широкое использование топологических категорий в отечественной психологии обусловлено поворотом теоретико-методологической ориентации в сторону личности как субъекта. Сегодня в отечественной психологии человек все более рассматривается как субъект бытия, взаимодействующий с миром (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, Д.Н. Завалишина, В.В. Знаков, З.И. Рябикина, А.К. Осницкий, В.И. Слободчиков и др.).

Употребление топологических категорий (пространство, границы, дистанция) в зарубежной науке, как вспомогательных в психологии личности, имеет давнюю традицию (К. Левин, 2000; J. Welwood, 1977; Ф. Перлз, 1993; S. Freud, 1910, 1923; V. Tausk, 1913; P. Federn, 1952; W. Reich, 1949; D.W. Winnicott, 1951; E. Jacobson, 1964; S. Fisher и C. Cleveland, 1958) [14]. Вместе с тем ряд исследователей (P. Federn, 1952; G. Ammon, I. Burbiel, H. Wagner, 1992; G. Ammon, G. Finke, G. Wolfrum, 1998 и др.) отмечает, что именно *нарциссизм формирует границы «Я», предопределяя формы их существования и образуя уникальное психологическое пространство личности* [7]. Интерес зарубежных ученых к проблеме нарциссизма связан не в последнюю очередь с тем, что его антропологические, философские, культурологические и психологические исследования актуализируют дилемму: *изоляция против общности*.

Следует отметить, что одним из узловых моментов в современных концепциях нарциссизма является введение такой топологической категории как «демаркация психологических границ Я» как существенной характеристики личностей нарциссического типа. По этому поводу Н. Браун пишет: «подобные лица нарциссического типа, безусловно, на когнитивном уровне отличают себя от окружающих, но на эмоциональном – не проводят различий между собой и людьми (не понимают, где заканчиваюсь «Я» и начинается другой человек), демонстрируют потребительские паттерны социальных и межличностных отношений. В психическом развитии лиц с нарциссическим типом личностной организации наблюдается специфический дефицит – неспособность к рефлексии» [8].

С.Л. Рубинштейн отмечает, что в самой проблеме детерминации поведения человека лежит процесс рефлексии – с него начинается непосредственно «выход за пределы» себя как конечного существа. Рефлексия выступает в качестве внутреннего условия становления, развития субъекта. «Она (рефлексия) как бы <...> выводит человека мысленно за ее пределы. Человек занимает позицию вне ее» [15, с. 349] – это есть способ существования человека, его отличительная особенность – детерминированность его существования через самосознание, когда мотивация возникает как результат действия рефлексии субъекта. Детерминация через мотивацию – это детерминация через значимость явлений для человека» [15, с. 291].

В традиционном контексте, рефлексия – это «одновременно и уникальное свойство, присущее человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания» [16]. Ядром рефлексии является непосредственное глубинное понимание факта собственного понимания чего-либо, а также способность человека переживать свое глубинное Я [17].

Однако сам процесс рефлексии жестко не связан с сознанием и не всегда обусловлен самосознанием человека (ребенка). Процесс рефлексии – выделение себя как некой отдельности, отличности, непохожести, в том числе и выделение себя как субъекта – может осуществляться и, безусловно, осуществляется также и на бессознательном уровне. В разные периоды психического развития, по-видимому, доминирует определенный тип рефлексии или отдельных ее функций [18].

Н. Браун считает, что рефлексивная функция есть индикатор простроенности и развитости «психологических границ Я» – это состояние взрослого человека, когда он способен воспринимать себя как того, кто думает, чувствует, и от кого исходят переживания, мысли и действия, и одновременно – того, кто представлен во внешнем мире как одна из единиц, отличных и отдельных от других [8]. Другими словами, речь идет об осознании себя одновременно в двух ракурсах: «субъективном – быть полностью собой» и «объективном – быть в социуме вместе с другими людьми».

Представляется, что тип границ Я образуется непосредственно в процессе социализации личности и направлен на ее адаптацию и развитие самосознания (представления личности о себе). Есть все основания предполагать, что *тип границ Я обуславливает их форму существования*.

Условно можно дифференцировать два типа границ – «до-субъектные» и «субъектные». «Субъектный» тип границ лежит в основе *конструктивного способа организации психологического пространства*, обеспечивающего не только адаптацию личности, но и развитие ее «Я», и отражает оптимальную способность личности «быть собой» и одновременно «быть в мире» вместе с другими людьми, что в полной мере характеризует позицию субъекта, как автора собственной жизни. Субъект, по мнению А.В. Брушлинского, всегда «неразрывно связан с другими людьми и вместе с тем автономен, независим, относительно обособлен, он и субъект, и объект социальных влияний, представляющий собой несомненную ценность для общества» [19, с. 25].

«До-субъектный» тип границ лежит в основе *неконструктивного способа организации психологического пространства*, направленного не столько на развитие Я, сколько на адаптацию (а точнее, приспособление) личности к миру и, по своей сути, отражает до-субъектную позицию. Но как отмечал А.В. Брушлинский, даже в до-субъектном состоянии бытия «человек все равно остается субъектом <...> и на уровне психического процесса и вообще бессознательного» [19, с. 566].

Поскольку развитие психологического пространства личности при любых формах существования психологических границ Я отражает в динамике (пусть даже только на уровне тенденции) универсальную диалектическую спираль, связывающую воедино два измерения психического развития субъекта – интеграцию модальностей «Я» и «Мы». К «до-субъектному» типу границ можно отнести континуум многочисленных переходных форм нарциссизма, два полюса которого проявляются как чрезмерная поляризация самоопределения («Я»-тип границ, свойственный личностям нарциссического типа) или поляризация «соотношения с другими людьми» («Мы»-тип границ, присущий личностям конформного типа).

Субъектный тип границ предполагает в целом стабильное функционирование Я – четкость и связанность представления личности о себе, способность быть самим собой и одновременно быть вместе с другими – это наличие и сохранность границ Я – интуитивное или осознанное понимание, где заканчивается Я и начинается другой человек. Восприятие границ собственного психологического пространства связано с установлением, во-первых, *дистанции субъекта по отношению к самому себе*. Дистанция позволяет *посмотреть на себя со стороны взглядом другого человека*, что уже напрямую связано с развитием интерпсихической рефлексии – способности к пониманию психики других людей, включающей способность встать на место другого. При отсутствии интерпсихической рефлексии невозможно образовать представление личности о себе, по-настоящему понять взгляд другого человека или собственный факт какого-либо воздействия на него. Иначе говоря, без этой дистанции личность остается отчуждена от самой себя, а другой человек неизбежно остается чужим для нее (в связи с невозможностью постигнуть, почему же он ведет себя подобным образом).

Во-вторых, здесь требуется внутренняя согласованность субъекта с самим собой – его желание воспринимать всерьез все то, что происходит с Я, не переступать через самого себя, позволять звучать в себе «собственному» и оставаться с ним в

резонансе. А это уже предполагает у субъекта способность «к самовосприятию содержания собственной психики и его анализу» – интрапсихической рефлексии [16, с.48]. При наличии такого вида опыта субъект способен быть равным самому себе – находиться в человеческом сообществе, не подвергаясь риску слиться (отождествиться) с массой и совершенно не опасаясь одиночества. Согласование суждений о самом себе с позиций нравственной инстанции дает человеку чувство оправдания и перед собой, и перед другими людьми. И здесь важно, что нравственная позиция непосредственно транслируется через голос, который звучит внутри субъекта, через взгляд других людей, которым субъект сам смотрит на себя со стороны – по сути это и есть признание ценности собственного Я.

При отсутствии связи с внутренним и интенсивном погружении субъекта во внешнее (до-субъектный тип границ Я) – внутренний диалог подменяется бесчисленными внешними идентификациями. Иначе говоря, в данном случае психологическое пространство субъекта значительно деформировано: нарушено восприятие собственных психологических границ (способность к рефлексии очень слабая), присутствует отчуждение от других людей и от самого себя (что на поведенческом уровне проявляется как уязвимость самооценки, неспособность любить и устанавливать длительные отношения с людьми и прочее). Потребность в признании собственной ценности и целостности, как потребность в достраивании собственного психологического пространства, в данном случае остаются для Я *доминантными*, даже если они и не осознаются.

В отечественной современной психологии идеи психологического пространства личности раскрываются в работах С.К. Нартовой-Бочавер [14]. Исследователь дает следующее определение: «психологическое пространство личности – это субъективно значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека» [20]. Оно включает комплекс физических, социальных и психологических явлений, с которыми человек идентифицируется (территорию, личные предметы, социальные привязанности, установки). Эти явления становятся значимыми в контексте психологической ситуации, приобретая для субъекта личностный смысл, и начинают охраняться всеми доступными средствами [там же].

Психологическое пространство обладает определенными свойствами, которые автор обозначает следующим образом:

1. Человек ощущает пространство как свое, присвоенное или созданное им самим, и поэтому представляющее ценность.
2. Человек имеет возможность контролировать и защищать все то, что находится внутри пространства, реализуя свое чувство авторства.
3. Оно существует естественно и не рефлексится без возникновения проблемных ситуаций, оно «прозрачно» и потому с трудом поддается позитивному описанию.
4. Важное место в феноменологии психологического пространства занимает состояние его границ – физических и психологических маркеров, которые отделяют область личного контроля и приватность одного человека от таковой области другого [14].

С.К. Нартова-Бочавер выделяет шесть измерений психологического пространства личности, которые отражают физические (территориальные и темпоральные), социальные и духовные аспекты человеческого бытия: это физическое тело, территория, личные вещи, привычки, социальные связи и вкусы (ценности). Как отмечает автор, пространство развивается в онтогенезе посредством появления новых измерений и переноса своих границ, в рамках тех измерений, что уже существуют [14]. Психологическое пространство осознается вблизи своих границ и не осознается в тех областях, которые в последнее время не подвергались изменениям; проявляется в поведении, при встрече с другим, значимым для внутреннего мира человека объектом [там же].

О.А. Шамшикова рассматривает динамическую структуру психологического пространства личности, которая отражает универсальную диалектическую спираль, связывающую воедино два фундаментальных измерения развития субъекта – интеграцию «поиска себя и само-определения» (Я) и «соотнесенность с другими людьми» (Мы) – через его до-субъектное состояние к личности как субъекту [18]. Чрезмерная поляризация «поиска себя» (Я) или «соотнесенность с другими людьми» (Мы) отражает дезадаптирующий процесс – нарциссические проявления личности приобретают деструктивные нарциссические черты и воспроизводят дескриптивные характеристики, входящие в структуру нарциссического расстройства, *не достигая уровня*, необходимого для диагностики злокачественных форм нарциссизма по DSM APA, *оставаясь в пределах психической нормы* [8].

Нарциссические проявления личности (как универсальные и необходимые составляющие «Я») формируют специфику границ Я и обеспечивают уникальную целостность личности, ее тождественность самой себе, отражая стратегии защиты и статус ее идентичности; предопределяют способ организации психологического пространства, который может быть как конструктивным (ориентированным на адаптацию личности и развитие ее Я), так и неконструктивным (направленным преимущественно на приспособление личности к среде и приостановку в развитии Я). В этом ракурсе форма существования границ Я – это конфигурация индивидуальных значений, образованных разной степенью выраженности нарциссических черт личности и различными измерениями границ Я.

Попытаемся в первом приближении задать содержательное наполнение формам существования границ Я в приложении к выделенным нами типам границ – до-субъектному (Я-тип или Мы-тип) и субъектному. В своих теоретических рассуждениях мы будем опираться на современные модели границ Я с учетом анализа гипотетических измерений, выделенных Э. Хартманом [21], Г. Аммоном [7] и Д. Бредшоу [22].

В терминах Э. Хартмана форма существования границ Я может быть представлена в измерении «толстые – тонкие» границы [21]. Для лиц с субъектным типом границ, в терминах Э. Хартмана, свойственны «оптимально толстые» границы Я. В своих экспериментальных исследованиях Э. Хартман обнаружил, что определенная толщина внутренних границ Я необходима для нормального психологического функционирования личности. В то же самое время, наоборот, тонкость внешних границ усиливает социальные взаимодействия, увеличивает личностную (индивидуальную) чувствительность к психической реальности другого человека. Однако слишком толстые внешние границы вызывают отчуждение, защитное, ригидное отношение к внешнему миру, а слишком толстые внутренние границы могут быть описаны как дефицит (до конца не построенного) психологического пространства – внутри невыносимая пустота: не звучит вопрос «Кто я и в чем моя ценность?».

Для лиц с до-субъектным типом границ свойственны «слишком тонкие» границы Я, что отражает отсутствие связанности представления личности о себе. Им в большей степени присущи примитивные механизмы психологической защиты и такие характеристики как чрезмерная уязвимость в социальных контактах. Для них характерно использовать только одно местоимение – например, для лиц с Мы-типом границ свойственно всегда говорить «Наши» и практически никогда – «Мое». Лица с Я-типом границ чрезмерно часто употребляют местоимение «Я», но никогда не говорят «Мы» [21].

В своих экспериментальных исследованиях Э. Хартман показал, что поляризация «слишком тонкие» или «слишком толстые» границы является критерием неэффективного функционирования границ Я. На наш взгляд, для лиц с Мы-типом границ, видимо, в большей степени характерны *очень тонкие внешние и слишком толстые внутренние* границы, для лиц с Я-типом – *слишком тонкие внутренние и чрезмерно толстые внешние границы*.

Г. Аммон вводит понятие – «функция Я-отграничения», под которой понимает внешние и внутренние границы Я. Повторим, что «Внешнее Я-отграничение» является первичной функцией регуляции отношений «Я» с окружающей группой – только отграничения «Я» от «не-Я» приводит к осознанию существования двух отдельных людей. «Внутреннее Я-отграничение» гибко регулирует отношения между сознательным и бессознательным содержанием представления личности о себе [7]. Г. Аммон различает три формы существования Я-отграничения или границ Я: конструктивную, деструктивную и дефицитарную, что полностью согласуется с предложенными нами конструктами – субъектным и до-субъектными типами границ.

Конструктивное внешнее Я-отграничение, по Г. Аммону, представляет собой удачную попытку выстраивания гибкой внешней границы с окружающим миром и, на наш взгляд, характеризует субъектный тип границ Я. В данном случае человек имеет свою точку зрения, восприимчив к критике, взглядам и чувствам других людей, может адекватно открываться другим людям, интегрирует новый опыт, имеет эффективный контакт с окружающими, может интернализировать этот реальный опыт и, таким образом, эффективно развиваться дальше. Он различает свои чувства и чувства других людей, способен ответить отказом, не испытывая вины, ощущает себя самостоятельным в своих решениях; развивает способность гибко вступать в сиюминутные и более глубокие контакты и уметь снова выходить из них или же жить в них, не отрекаясь от себя и собственной идентичности.

Конструктивное внутреннее Я-отграничение представляет собой коммуницирующий барьер, отделяющий и связывающий осознающее «Я» и внутренний мир личности с ее неосознаваемыми чувствами, инстинктивными побуждениями, образами интериоризированных объектов, отношений и эмоциональных состояний. Для лиц с субъектным типом границ Я характерно конструктивное *внутреннее Я-отграничение*: хорошая способность различать внешнее и внутреннее, дифференцировать восприятия внутренних переживаний, телесных ощущений и собственной активности, способность гибко использовать возможности чувственного и эмоционального постижения действительности, а также интуитивных решений без потери контроля над реальностью, высокая контролируемость телесных состояний и в целом позитивный характер внутреннего опыта, способность к достаточной психической концентрации, высокая общая упорядоченность психической деятельности.

До-субъектный тип границ может быть описан в терминах Г. Аммона как «деструктивно-дефицитарное» Я-отграничение. На наш взгляд, для лиц с *Мы-типом* границ, видимо, в большей степени характерны *дефицитарные внешние и деструктивные внутренние границы*, для лиц с *Я-типом* – *дефицитарное внутреннее и деструктивное внешнее Я-отграничение*.

Деструктивные внешние границы Я выражаются в «выстраивании барьера», препятствующего продуктивной коммуникации с предметным миром. В поведении это выражается стремлением к избеганию контактов, жестким эмоциональным дистанцированием, нежеланием вступать в «диалог» и вести конструктивную дискуссию, неумением гибко регулировать межличностные отношения, тенденцией к сверхконтролю, неспособностью к совместному поиску компромиссов; реактивной неприязнью к чужой эмоциональной экспрессии, эмоциональной интравертированностью, безучастностью к трудностям, неприятием проблем окружающих, ощущением эмоциональной пустоты и общим снижением предметной активности.

Деструктивное внутреннее границы Я характеризуются наличием ригидно фиксированного «барьера», отделяющего осознаваемые от неосознаваемых переживаний. Это обнаруживается в недостаточной способности к сновидениям, в бедности чувств и потере связи с историей собственной жизни и опыта переживания себя. Подобные лица производят впечатление формальных, излишне деловых, рациональных,

педантичных, нечувствительных. Они не стремятся к теплым партнерским отношениям, не способны к глубоким сопереживаниям. Невозможность адекватно воспринимать собственные чувства и потребности делает этих людей нечувствительными к эмоциям и потребностям других, реальный мир окружающих живых людей может замещаться у них совокупностью собственных проекций и фантазий. В интеллектуальной деятельности они склонны к систематизации и классификации. В целом, излишне рационализированное сознание компенсируется чрезмерно иррационализированным бессознательным, которое зачастую проявляется в неуместных действиях и поступках, вспышках гнева, несчастных случаях, нечаянных травмах.

Дефицитарные внешние границы Я указывают на неспособность регулировать близость и дистанцию в отношениях с другими людьми, внешними событиями и окружающим миром. Здесь имеет место неспособность проводить различия между «Я» и «Не-Я», между своими и чужими потребностями и чувствами. В поведении это проявляется склонностью к гипердаптации к внешней среде, неспособностью устанавливать и контролировать межличностную дистанцию, чрезмерной зависимостью от требований, установок и норм окружающих, ориентацией на внешние критерии и оценки, отсутствием возможности в достаточной степени рефлексировать, отслеживать и отстаивать собственные интересы, потребности, цели, неспособностью четко отделять свои чувства и переживания от чувств и переживаний других, невозможностью ограничивать потребности других (говорить «нет»), сомнениями в правильности самостоятельно принимаемых решений и предпринимаемых действий, в целом, конформным жизненным стилем.

Дефицитарные внутренние границы Я приводят к тому, что человек пребывает во власти колебаний своего настроения, снов наяву, бесплодных мыслей и мечтаний, низкой концентрации внимания. Он не отличает важное и не важное в жизни, не способен дифференцировать свои чувства, новый опыт только с трудом может быть интегрирован и интернализирован, телесные потребности с трудом поддаются регуляции и требуют немедленного удовлетворения.

В терминах Д. Бредшоу тип и форма существования границ Я могут быть описаны по степени сформированности этих границ. За оценку сформированности границ Я автор предлагает брать показатель «способность – неспособность» устанавливать и удерживать психологическую дистанцию и обсуждает измерение «слабые – сильные» границы Я [22].

Субъектный тип границ предполагает сильные границы и в целом стабильное функционирование Я – психологическое пространство личности в этом случае является достаточно сформированным и защищенным. Это модель здорового функционирования психики, отражающая оптимальную форму существования границ Я. Для лиц с субъектным типом границ характерна ярко выраженная способность устанавливать и удерживать психологическую дистанцию при взаимодействии с другими людьми. Им присущи развитая рефлексия, базовое доверие к миру (выражающееся в надежде на лучшее), автономия (указывающая на силу их желаний), инициатива (проявляющаяся в способности к целеполаганию), трудолюбие (способность получать удовольствие от физической и ментальной деятельности).

Для лиц с до-субъектным типом границ наоборот свойственны «слабые» границы, что определяет форму существования их границ Я и отражает чрезмерную уязвимость подобных лиц в социальных контактах. Наблюдается слабая способность устанавливать и удерживать дистанцию. Психологическое пространство личности в данном случае характеризует слабая защищенность, его невозможно эффективно контролировать или защищать ни изнутри, ни снаружи. Для поддержания собственной безопасности Я требуются дополнительные защитно-компенсаторные механизмы. Лиц подобного типа характеризуют настороженность и подозрительность (недоверие к миру), для них свойственно испытывать стыд (Я-тип) или постоянное чувство вины (Мы-тип). Домини-

нантными эмоциональными состояниями для них являются беспомощность и подчиненность (Мы-тип) или демонстрация самодостаточности и агрессивное, дерзкое заносчивое поведение (Я-тип границ).

Представляется, что многомерность границ Я, образующих психологическое пространство личности, их сохранность и протяженность универсально возникают и естественно раз-

виваются в онтогенезе. Но развитие личности как субъекта непосредственно определяется процессом интеграции двух измерений – «Я» и «Мы», что в целом отражает способ организации психологического пространства личности в широких пределах психической нормы, продуцируя динамику развития границ Я, их тип и специфическую форму существования.

Библиографический список

1. Тарт, Г. Механизмы защиты / Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: Изд. Дом Бахрах-М, 2000.
2. Кохут, Х. Анализ самости: Систематический подход к лечению нарциссических нарушений личности / Х. Кохут. – М: Когито-центр, 2003.
3. Millon, T. DSM Narcissistic Personality Disorder. Historical Reflections and Future Directions / T. Millon // Disorders of Narcissism: Diagnostic, Clinical, and Empirical Implications. – Washington, DC: American Psychiatric Press, 1997.
4. Diagnostic criteria from DSM-IV-TR APA / Published by the American Psychiatric Association. – Washington, DC: American Psychiatric Press, 2000.
5. DSM-IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition / American Psychiatric Association. – Washington, DC: American Psychiatric Press, 1994.
6. Deneke, F.W. Das «Narzissmusinventar» (1989-1994): Handbuch / F.W. Deneke, B. Hilgenstock, R. Muller. – Bern: Huber, 1994.
7. Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование / под ред. М.М. Кабанова, Н.Г. Незнанова. – СПб.: Институт им. В.М. Бехтерева, 2003.
8. Brown, N.W. The Destructive narcissistic pattern / N.W. Brown. – Westport, Connecticut. - London, 1998.
9. Morf, C.C. Die Paradoxa des Narzissmus - ein dynamisches selbstregulatorisches Prozessmodell / C.C. Morf, F. Rhodewalt // Narzissmus Grundlagen - Störungsbilder - Therapie. – Stuttgart. - N.Y.: Schattauer, 2009.
10. Narzissmus Grundlagen - Störungsbilder - Therapie / herausgegeben von O.F. Kernberg, H.-P. Hartmann. – Stuttgart. - N.Y.: Schattauer, 2009.
11. Ronningstam, E. Identifying and Understanding the Narcissistic Personality. – Oxford: Oxford University Press, 2005.
12. Соколова, Е.Т. Психология нарциссизма / Е.Т. Соколова, Е.П. Чечельницкая. – М.: Психологии, 2001.
13. Кернберг, О.Ф. Тяжелые личностные расстройства / О.Ф. Кернберг. – М.: Класс, 2000.
14. Нартова-Бочавер, С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. – СПб.: Питер, 2008.
15. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973.
16. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5.
17. Агафонов, А.Ю. Основы смысловой теории сознания. – СПб.: Речь, 2003.
18. Шамшикова, О.А. Психологическое пространство человека: субъектно-динамический подход // Материалы региональной научно-практ. конференции «Я и социальная среда». – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2004.
19. Брушлинский, А.В. Психология субъекта. – СПб.: Алетейя, 2003.
20. Нартова-Бочавер, С.К. Опросник «Суверенность психологического пространства» – новый метод диагностики личности // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 5.
21. Hartmann, E. Boundaries in the Mind: A New Psychology of Personality. – N.Y.: Basic Books, 1991a.
22. Bradshaw, J. On The Family. A New Way of Creating Soild Self-Esteem. – United States, Ed.: 2, 1996.

Статья поступила в редакцию 11.12.09

УДК 159.923

С.Б. Нестерова, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: svetanesterova@yandex.ru

ВЫРАЖЕННОСТЬ ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ХАРАКТЕРЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

В статье представлены результаты исследования выраженности темпераментальной составляющей характера личности подростков на материале российской выборки. Выявлена неоднозначная выраженность эмоциональной возбудимости, коммуникативной эмоциональности и интеллектуальной скорости в характере личности подростка.

Ключевые слова: характер личности подростка, черты характера, темперамент, свойства темперамента.

Разработка общих и частных вопросов, связанных с анализом и описанием устойчивых специфических проявлений индивидуальности, сосредотачивает на себе внимание многих исследователей. Проблема характера как никогда актуальна ввиду постоянного интереса к ней психологов, так как понятие «характер» – одно из самых востребованных и противоречивых в современной психологии [1; 2]. Несмотря на разнообразие теоретических и методологических подходов, проблема измерения характера личности подростка представляется острой и современной [3; 4].

Характер личности подростка – это сложная психическая структура, неразрывно связанная, прежде всего, с содержательной стороной его поведения, однако, характер не является чисто содержательной характеристикой психики индивида, он испытывает на себе сильное влияние со стороны биологической организации человека, которая обеспечивает его динамическую (темпераментальную) основу [5].

Актуальной проблемой, связанной с изучением характера, является проблема его сопряженности с другой интраиндивидуальной подструктурой, темпераментом, так как изучение личности, этой сложной и многомерной системы, целесообразно начинать с ее психофизиологической основы, над которой, по мере становления человека, надстраиваются более

поздние социально детерминированные структуры. В качестве такой основы и выступает темперамент [6; 7].

Под темпераментом мы понимаем совокупность таких психических черт, признаков и свойств человека, которые возникли в результате обобщения динамических, формальных характеристик, выступающих как проявление психических деятельностей под влиянием устойчивых индивидуальных биологических детерминант [8].

Вопрос о взаимоотношениях темперамента и характера ставился многими психологами. Все имеющиеся высказывания по проблеме взаимоотношений темперамента и характера крайне разнообразны, но при тщательном анализе их можно объединить в четыре следующие основные группы: отождествление темперамента и характера, противопоставление темперамента характеру, установление антагонистических отношений между ними, признание темперамента элементом характера, признание темперамента основной природой характера.

Выразителем первого рода мнений можно назвать Э. Кречмера [5]. Э.Кречмер, выводя темперамент из особенностей телесной конституции, по существу отождествлял его с характером личности. Высокие социальные качества он отбрасывает совсем и характер, личность сводит к элементарным конституциональным биологическим особенностям.

Точка зрения второго рода выражена психологом П. Викторовым [10, с. 220], который пишет, что «темперамент представляет собой врожденную первичную реакцию личности, в то время как характер есть проявление вторичной, приобретенной в опыте реакции». К этой позиции отчасти приближается Н.Д. Левитов, который считает, что темперамент находится в антагонистических отношениях с характером, и что развитие личности совершается по пути «преодоления темперамента характером, преобразования темперамента под влиянием характера» [11].

Выразители третьего рода теорий (М. М. Рубинштейн и др.) рассматривают темперамент как необходимый элемент, как ядро характера, как его неизменную часть, в отличие от самого характера как изменяющейся категории [12].

Наконец, сторонники четвертого взгляда на взаимоотношения темперамента и характера (Л.С. Выготский, Е. П. Ересь, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.Н. Корнилов и др.) рассматривают темперамент как врожденную основу характера, как динамическую сторону характера и личности [13; 14; 11; 12].

Мы придерживаемся мнения В. М. Русалова, который считал целесообразным четко разделять понятия «темперамент», «характер», а не отождествлять их между собой. Он полагает целесообразным включать темперамент наряду с характером в качестве особых самостоятельных единиц в структуру личности как целостного образования, а не считать их «надструктурными», как это делает, например К. К. Платонов [8].

Таким образом, изолированно рассматривать темперамент, и тем более возводить его в какую-то неизменную форму характера было бы огромной ошибкой. Темперамент не односторонне и тем более не фатально определяет путь развития специфических особенностей характера, темперамент сам преобразуется под влиянием качеств характера. Развитие характера и темперамента в этом смысле является взаимообусловленным процессом. Черты характера и свойства темперамента органически связаны и взаимодействуют друг с другом в целостном едином облике человека, образуя неразделимый сплав – интегральную характеристику его индивидуальности.

В данной статье мы приведем фрагмент экспериментального исследования выраженности темпераментальной составляющей характера личности подростков на материале российской выборки. Экспериментальную выборку составили 100 человек в возрасте от 15 до 17 лет.

В исследовании использовались следующие методики:

1. Методика определения психологической характеристики темперамента Д.Я. Райгородского [15].

2. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности В.М.Русалова [16].

3. Многофакторная личностная методика Р.Б. Кеттелла (форма С) [12].

4. Опросник черт характера взрослого человека В.М.Русалова, О.Н.Маноловой [17].

Математическая обработка полученных данных проводилась с использованием компьютерной программы SPSS-13.0. Экспериментальная работа строилась на результатах корреляционного анализа Спирмена и сводилась к выявлению достоверных связей между шкалами опросника формально-динамических свойств индивидуальности человека и характера личности. Анализ корреляционной плеяды обнаружил следующее: плотность связей 31 на 1% уровне значимости и 36 связей на 5% уровне значимости, в корреляционной структуре зафиксирована 21 положительная связь (прямо пропорциональная зависимость) и 10 отрицательных связей (обратно пропорциональная зависимость), что свидетельствует о высокой выраженности темперамента в характере личности подростка. В данной работе мы описываем только связи на 1% уровне значимости. На рис. 1 представлена структура, отражающая совокупность результатов исследования двух циклов экспериментальной работы.

Корреляционный анализ переменных показал взаимосвязь между параметрами «эргичность интеллектуальная» -

«эмотивность» ($r = 0,597$ при $p = 0,1$). Можно предположить, что при среднем уровне интеллектуальных возможностей, испытуемые не выражают к людям особых чувств, относятся к людям сострадательно только в случае необходимости. Плачут испытуемые редко.

Корреляционный анализ переменных показал взаимосвязь между параметрами «активность» - «демонстративность» ($r = 0,597$ при $p = 0,1$). Можно предположить, что при средней энергичности в преодолении препятствий на пути к поставленным целям, у испытуемых наблюдается средняя общительность. Они избегают выставлять себя, но и не прячутся от людей, если нужно выступить перед большой аудиторией.

При нормальной потребности в общении, средневывраженным стремлением к установлению новых знакомств, у испытуемых все же присутствует некоторая робость и неуверенность в своих силах. Средняя степень общительности выражается в том, что испытуемые большому обществу предпочитают одного - двух друзей. У них присутствует дисциплинированность, при внутренней конфликтности представлений о себе. Испытуемые не обеспокоены выполнением социальных требований, что подтверждается взаимосвязью между параметрами «эргичность коммуникативная» - «робость» ($r = 0,646$ при $p = 0,1$), «низкий самоконтроль» ($r = -0,602$ при $p = 0,1$).

Отрицательные взаимосвязи между параметрами «ригидность» - «возбудимость» ($r = -0,556$ при $p = 0,1$), «застывание» ($r = -0,551$ при $p = 0,1$) показывают, что при инертности, косности поведения, испытуемые стараются держаться хладнокровно, но иногда выходят из себя, однако способны адекватно контролировать сильные желания, обиды помнят недолго, месть быстро проходит, оскорбления быстро забываются. Испытуемым свойственно адекватное честолюбие, они правильно реагируют на критические замечания. Корреляционный анализ переменных показал взаимосвязь между параметрами «пластичность коммуникативная» - «робость» ($r = -0,688$ при $p = 0,1$), «застывание» ($r = 0,669$ при $p = 0,1$), «возбудимость» ($r = 0,563$ при $p = 0,1$), «низкий самоконтроль» ($r = -0,569$ при $p = 0,1$). Можно предположить, что при нормальной готовности к общению, испытуемые все же застенчивы и предпочитают находиться в тени. Благодаря стремлению к новым социальным контактам, испытуемые недолго помнят обиды, быстро забывают оскорбления. Несмотря на то, что испытуемые стараются держаться хладнокровно, иногда они выходят из себя, и тогда они не способны выполнять социальные требования. Взаимосвязь между параметрами «скорость психомоторная» - «робость» ($r = 0,518$ при $p = 0,1$) указывает на то, что при средней скорости моторно-двигательных операций испытуемым свойственна сдержанность, а также повышенная чувствительность к угрозе.

Корреляционный анализ переменных показал взаимосвязь между «эмоциональной возбудимостью» - «доверчивостью» ($r = 0,766$ при $p = 0,1$), «жесткостью» ($r = 0,730$ при $p = 0,1$), «расслабленностью» ($r = 0,726$ при $p = 0,1$), «уверенностью в себе» ($r = 0,665$ при $p = 0,1$), «подверженность чувствам» ($r = 0,634$ при $p = 0,1$), «дистимностью» ($r = 0,598$ при $p = 0,1$), «прямолинейностью» ($r = 0,525$ при $p = 0,1$), «конформизмом» ($r = 0,514$ при $p = 0,1$) и «педантичностью» ($r = -0,556$ при $p = 0,1$). Можно предположить, что при наименьшей интенсивности воздействия, необходимого для возникновения эмоциональной реакции, испытуемые доверчивы, благожелательны по отношению к другим людям, откровенны, а вместе с этим практичны и реалистичны в суждениях. Им свойственна расслабленность, вялость, безмятежность и хладнокровие. В то же время испытуемые имеют склонность к непостоянству, подвержены влиянию случая и обстоятельств, в меру разговорчивы. Необходимо отметить, что у испытуемых растет реорганизованность, безответственность, которую можно объяснить за счет наивности испытуемых, непосредственности их поведения, а также за счет их зависимости от группы, следования за общественным мнением. При увеличении скорости эмоциональной реакции, испытуемым сложнее поддерживать порядок и выполнять работу, требующую особой тща-

тельности. При увеличении скорости интеллектуальной деятельности, можно говорить о снижении терпимости и доверчивости испытуемых к другим людям; снижается уверенность в себе, растет беспокойство, из поведения уходит естественность и непосредственность, о чем свидетельствует взаимосвязь между «интеллектуальной скоростью» - «доверчивостью» ($r = -0,667$ при $p = 0,1$), «уверенностью в себе» ($r = -0,660$ при $p = 0,1$), «прямолинейностью» ($r = -0,611$ при $p = 0,1$), «расслабленностью» ($r = -0,574$ при $p = 0,1$). Корреляционный анализ переменных показал взаимосвязь между средним уровнем «коммуникативной скорости» - средним уровнем «дистимности» ($r = 0,515$ при $p = 0,1$), это свидетельствует о том, что испытуемые в меру разговорчивы, обладают ровным настроением, при обычной скорости речевой активности и вербализации. Взаимосвязь «эмоциональность интеллектуальная» - «доверчивость» ($r = 0,638$ при $p = 0,1$) может говорить о том, что при средней выраженности эмоциональных переживаний в случае неудач в работе, требующей умственного напряжения, испытуемые легко ладят с людьми и хорошо работают в коллективе. Корреляционный анализ переменных показал взаимосвязь между «эмоциональностью коммуникативной» - «интеллектом» ($r = 0,576$ при $p = 0,1$), «жесткостью» ($r = 0,561$ при $p = 0,1$), «доверчивостью» ($r = 0,561$ при $p = 0,1$), «дистимностью» ($r = 0,528$ при $p = 0,1$). Можно говорить о том, что испытуемые испытывают радость и уве-

ренность в себе в процессе социального взаимодействия. Несмотря на то, что им свойственны конкретность и некоторая ригидность мышления, самоуверенность, испытуемые легко ладят с людьми, отличаются разумным пессимизмом.

Корреляционный анализ переменных показал взаимосвязь между параметрами «психомоторная эмоциональность» - «сдержанность» ($r = -0,516$ при $p = 0,1$). Можно предположить, что при повышении чувствительности к возможному несовпадению задуманного и реального моторного действия, у испытуемых снижается осторожность и рассудительность. При повышении интенсивности эмоционального переживания в случае неудач в физической работе, нарастает беспокойство о будущем, наблюдается некоторая озабоченность, пессимистичность в восприятии действительности.

Таким образом, полученные связи свидетельствуют о неоднозначной выраженности эмоциональной возбудимости, коммуникативной эмоциональности и интеллектуальной скорости в характере личности подростка. Так, например, при эмоциональной возбудимости и коммуникативной эмоциональности подросток может проявлять себя как прямолинейная, уверенная в себе, жесткая личность, при этом быть доверчивым, конформным и расслабленным, в меру разговорчивым, разумным пессимистом при снижении интеллектуальной скорости.

Библиографический список

1. Лазурский, А.Ф. Очерк науки о характерах. - М.: Наука, 1995.
2. Теплов, Б.М. Психология. Учебник для средней школы. - М., 1951.
3. Драгунова, Т.В. Некоторые психологические особенности личности подростка / Т.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин. - М.: Советская педагогика, 1975.
4. Клее, М.А. Психология подростка. - М.: «Академия», 1991.
5. Русалов, В.М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека // Психологический журнал. - 1986. - Т. 7. - № 4.
6. Небылицын, В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. - М.: Наука, 1976.
7. Сергиенко, Е.А. Роль темперамента в развитии регуляции поведения / Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская // Психологический журнал. - 2001. - № 3. - Т. 22.
8. Русалов, В.М. Природные предпосылки и индивидуально-психофизиологические особенности личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб., Питер, 2000.
9. Кречмер, Э. Строение тела и характер; в переводе с немецкого Г.Я. Тартаковского. - М.: Речь, 2000.
10. Филатов, Ф.Р. Психология. - Ростов н/Д: Феникс, 2004.
11. Левитов, Н.Д. Психология характера. - М.: Владос, 1997.
12. Рубинштейн, С.Л. Понятие «характера» в психологии и психиатрии. - СПб.: Питер, 1979.
13. Ананьев, Б.Г. Генетические и структурные взаимосвязи в развитии личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб., Питер, 2000.
14. Выготский, Л.С. К вопросу о динамике детского характера // Собр. соч. в 6 т. - М.: Педагогика, 1983. - Т. 5.
15. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. - Самара: «Бахрах-М», 2003.
16. Русалов, В.М. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ): методическое пособие. - М.: Наука, 1997.
17. Русалов, В.М. Опросник черт характера взрослого человека (ОЧХ-В): методическое пособие / В.М. Русалов, О.Н. Манолова. - М., 2003.

Статья поступила в редакцию 11.12.09

УДК 378

О.В. Козина, канд. пед. наук, доц. ААЭП; **А.А. Майер**, канд. пед. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: cck2004@mail.ru

АКТИВИЗАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ФАСИЛИТИРУЮЩЕГО ОБЩЕНИЯ

В работе описаны современные направления подготовки будущего специалиста в рамках компетентностного подхода, обозначен потенциал дисциплины «Иностранный язык», намечены ориентиры развития иноязычной коммуникативной компетентности, выделены принципы, характеристики фасилитирующего общения, как условия успешной активизации иноязычной коммуникативной компетентности студентов и имеющийся опыт по организации учебного процесса на занятиях по иностранному языку в вузе.

Ключевые слова: компетентностный подход, иностранный язык, коммуникативная компетенция, развитие коммуникативной компетенции, фасилитативное общение, активизация коммуникативной компетенции студентов, образовательный процесс.

Задача модернизации образования в контексте общеевропейской глобализации и вхождение в международное образовательное пространство делает актуальной подготовку компетентных, мобильных, конкурентоспособных специалистов, способных к полноценному общению в условиях многоязычной социальной и академической среды.

В этой связи перед системой отечественного высшего образования возрастает необходимость подготовки специали-

стов, профессионализм которых напрямую зависит от уровня и качества иноязычной коммуникативной компетентности, готовых вступать в профессионально-деловое общение с представителями других культур.

Сегодня все чаще в научно-педагогических кругах поднимается вопрос о том, что подготовка специалистов в любой области должна осуществляться на новой концептуальной основе в рамках компетентностного подхода.

Компетентностный подход рассматривается как альтернатива односторонне-когнитивному, предметно-знаниевому обучению. Неэффективность последнего обусловлена прежде всего глобальными интеграционными процессами во всех сферах жизни общества и быстрым устареванием информации. Поэтому, восстановление нарушенного равновесия между образованием и жизнью видится в смещении конечной цели образования со знаний на интегральные деятельностно-практические умения – компетентность [1].

Внутри компетентностного подхода в обучении иностранным языкам (ИЯ) выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность. При этом первое из них включает совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения ИЯ, и более широко – как практико-ориентированное владение языковыми знаниями, навыками и речевыми умениями. В целом компетенция понимается как интериоризированный компонент иноязычных знаний и навыков, обеспечивающий комплексное развитие соответствующих умений. Следует заметить, что в психолого-педагогической теории и практике обучения ИЯ довольно часто термины «компетенция» и «компетентность» трактуются как синонимы и рассматриваются как результат научения, достижение определенного уровня владения языком. Причем лингвисты чаще говорят о соответствующей компетенции, а педагоги-психологи – компетентности.

Иноязычная коммуникативная компетентность, в свете данной проблемы, неразрывно связана с когнитивным и эмоциональным развитием обучающегося. Это есть определенный уровень владения «техникой» общения на иностранном языке, усвоение определенных норм, стереотипов поведения, результат научения, что позволяет выпускнику успешно осуществлять профессиональную деятельность по окончании вуза.

Современный выпускник высшей школы должен представлять собой личность, обладающую набором коммуникативных знаний, умений и навыков, воплощенных в коммуникативной компетентности, необходимой для квалифицированной, информационной и творческой деятельности в профессиональной сфере и ситуациях профессионального общения.

Как известно, Советом Европы в 1997 году был одобрен документ «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеввропейская компетенция» [2]. Основное содержание документа основывается на описании стратегий по активизации общей и коммуникативной компетенции с целью выполнения речевых действий для решения коммуникативных задач в различных ситуациях общения.

Вузовский курс иностранного языка является одним из звеньев системы «школа – вуз – послевузовское обучение» (повышение квалификации, самообразование). Он продолжает школьный курс и обеспечивает подготовку к дальнейшей самостоятельной работе по специальности, требующей применения иностранного языка.

В последнее время в области теории обучения иностранным языкам произошли изменения. Если раньше акцент делался на формирование знаний, умений и навыков, то теперь новый подход к образованию основывается на развитии и реализации «Я» человека, создание условий для развития личности, проявления (раскрытия) ее способностей.

Обладая большим образовательным потенциалом, учебный предмет «Иностранный язык» в высшей школе, помимо решения задач развития личности, является ресурсом систематического пополнения профессиональных знаний, активизации иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов. С другой стороны, обучение иностранному языку помимо языковой подготовки и лингвистического развития должно формировать у будущего профессионала этническую толерантность, открытость по отношению к другим культурам и представителям этих культур. Здесь процесс обучения иностранному языку рассматривается как диалог двух культур в общем формате межкультурного общения, где обучающийся должен осознавать различия между культурами,

научиться понимать культурные корни, освоить правила поведения и употребления языка, который способствовал бы более успешному общению. Другими словами, благодаря диалогу культур происходит формирование «человека культуры, человека духовного», что является неотъемлемой частью иноязычной коммуникативной компетентности [3, с. 49]. В этом смысле иностранный язык становится средством иноязычного образования в системе «человек, культура, диалог», что обеспечивает формирование языковой личности (Е.И. Пассов).

В условиях компетентностного подхода учащийся является активным участником образовательного процесса, где он учится формировать свое мировоззрение, постигая накопленный человеческий опыт с помощью традиционных и инновационных технологий.

Эффективность данного процесса подтверждается ролями преподавателя, когда он выступает как советник, помощник, оппонент и консультант, а так же организатор фасилитирующего общения в процессе обучения.

Под понятием «фасилитирующее общение» (ФО) мы понимаем новый, относительно-устойчивый, коммуникативно-гуманистический вид межличностного педагогического взаимодействия, где реализуется такая система методов, приемов, способов общения между субъектами учения, которая помогает педагогу развиваться самому, развивать других посредством эффективного дидактического коммуникативного воздействия, с учетом принципов диалогичности, преемственности и интеграции в условиях гуманизации образования. Это такая форма общения, которая строится на субъект-субъектных отношениях, на взаимопринятии, взаимоуважении, сопереживании, оказании помощи, содействии, эмпатии и толерантности. Характеристиками фасилитирующего общения являются: обучающе-воспитательный характер, субъектность, диалогичность, креативность, этичность.

В активизации иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста чрезвычайно важно учитывать в полной мере развитие инициативы и творчества его субъектов, установлении субъект-субъектных отношений в педагогическом общении преподавателя со студентами. Именно на основе субъект-субъектных отношений в общении преподавателя со студентами осуществляется всестороннее, гармоничное коммуникативное развитие личности, предполагающее единство ее образованности, воспитанности и общей развитости.

Характер Я-концепции педагога накладывает отчетливый отпечаток на выбор им того или иного стиля преподавания. Преподаватели, обладающие позитивной Я-концепцией, отличаются творческим, недогоматическим мышлением и способны создавать на уроке атмосферу живого общения.

В. В. Воронова предлагает психолого-педагогические условия, которые обеспечивают эффективную реализацию фасилитирующего общения в учебно-воспитательной деятельности:

- 1) ученики решают в процессе учения проблемы, интересующие их и значимые для них;
- 2) учитель чувствует себя по отношению к ученикам конгруэнтно, то есть проявляет себя таким, каков он есть, выражает себя свободно;
- 3) учитель безусловно, положительно относится к ученику, принимает его таким, каковым тот является;
- 4) учитель проявляет эмпатию к ребенку, способность проникать в его внутренний мир, смотреть «детскими глазами», оставаясь при этом самим собой;
- 5) учитель обеспечивает средства учения школьников: книги, карты и т.д., в том числе собственные знания [4, с. 47].

Обобщая данную классификацию, важно здесь подчеркнуть то, что педагог играет роль фасилитатора, помощника и стимулятора значимого учения. Он создает психологический комфорт в обучении, обеспечивает свободу учения.

Эффективность процесса активизации иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста в условиях фасилитирующего общения в значительной мере зависит

от степени определенности преподавателем принципов организации такого рода общения. Анализ специальной литературы, опыта организации учебного процесса позволяют нам выделить следующие принципы: диалогичность, преемственность, интеграция.

Принцип диалогичности является ядром педагогического общения педагога с учащимися. В ФО он предполагает установление субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе. Данный принцип предполагает равенство позиций преподавателя и студентов, уважение и доверие к обучаемому как к своему партнеру. В процессе данного общения диалог создает особую дидактическую коммуникативную среду, обеспечивающую субъективно-смысловое общение преподавателя со студентами, рефлексию, самореализацию каждой личности.

Влияние принципа диалогичности проявляется в том, что диалог является одновременно целью, средством и результатом обучения, методом и особой технологией. Его функции в активизации иноязычной коммуникативной компетентности не ограничиваются только накоплением суммы знаний, умений и навыков. Диалог предполагает реализацию ряда функций: познавательной (когнитивной), коммуникативной, личностно-развивающей, фасилитативной.

Следующим принципом ФО является принцип преемственности. Многосторонность этого принципа дает возможность для изучения динамики в процессе активизации иноязычной коммуникативной компетентности, как по линии «Школа-Вуз», так и в направлении «Вуз-Магистратура».

Выделенный нами еще один принцип – принцип интеграции в переводе с латинского означает «цельный, целостный, объединение в целое каких-либо частей» [5, с. 57]. Принцип интеграции обеспечивает состояние связанности как внутри элементов, так и между элементами, входящими в педагогический процесс.

В педагогическом процессе принцип интеграции характеризует внутреннее состояние, уровень связей между элементами, определяющий его целостность.

В процессе активизации иноязычной коммуникативной компетентности в условиях ФО оно (общение) имеет ряд характеристик:

- обучающе-воспитательный характер;
- субъектность;
- диалогичность;
- этичность;
- креативность;
- разнообразие ролей преподавателя.

При этом каждая характеристика соотносится с определенными функциями.

Первая особенность ФО – его обучающе-воспитательный характер. Коммуникативное взаимодействие в педагогической деятельности направлено прежде всего на решение учебных задач. В целях обучения и воспитания учитель планирует, организует и осуществляет передачу накопленного человеческого опыта в процессе совместной деятельности с учащимися. Высокая результативность коммуникативной деятельности педагога предполагает анализ и коррекцию взаимодействий с обучающимися. Эта особенность ФО соотносится с его обучающими и воспитывающими функциями.

Первой особенностью ФО соответствуют следующие функции:

- нормативная (осуществление общения в соответствии с нормами, установленными в данном обществе);
- социального контроля (регулирование поведения человека со стороны общества, осуществляемое в процессе взаимодействия);
- социализации (усвоение и воспроизведение социального опыта, осуществляемое в процессе общения);
- синдикативная (общение выступает средством объединения людей);
- актуализирующая (практическое применение имеющихся знаний, умений и навыков общения).

Вторая особенность ФО – субъектность. Субъекта от объекта, по мнению М.С. Кагана, отличают несколько характерных признаков: активность, ее сознательный характер, способность целеполагания, свободная деятельность и уникальность [6].

Эти признаки получают свое толкование для субъекта учебной деятельности – обучающегося. Ученик, как активный субъект учения, стремится к творческому преобразованию полученных знаний и добыванию новых.

Педагог, требующий от обучающихся лишь имитативного воспроизведения полученной информации, относится к ним как к пассивным объектам или, в крайнем случае, объективированным субъектам. С активностью тесно связаны такие характеристики субъекта, как сознательность и способность к целеполаганию: обучающийся может продуктивно осуществлять свою деятельность только при четком осознании стоящей перед ним цели.

Свободная деятельность в ФО предполагает свободу выбора. Если преподаватель выступает в роли источника неопровержимых истин, то свобода выбора (способов решения проблемы, ответа на вопрос) у обучающихся довольно ограничена, а порой и совсем сводится к нулю. Если же преподаватель предоставляет обучающимся право на использование в учебно-познавательной деятельности множества разнообразных способов решения одной и той же задачи и, возможно, ряда ответов на нее, на многообразие мнений по какому-либо вопросу, то тем самым он создает благодатную почву для раскрытия каждого обучающегося как личности.

Такая характеристика субъекта, как уникальность, требует отношения к каждому субъекту учения как неповторимой личности, со всеми ее достоинствами и недостатками. Понимая и принимая своеобразие обучающегося, педагог-фасилитатор способствует его полноценному развитию и самораскрытию.

Субъектности как одной из особенностей ФО соответствуют определенные функции:

- познавательная (обогащение личности новыми знаниями, опытом);
- мотивирующая (стимулирование к активному взаимодействию субъектов общения);
- актуализирующая (практическое использование имеющихся знаний, умений и навыков общения);
- развивающая (развитие интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер личности в процессе общения);

С субъектностью тесно связана третья особенность ФО – диалогичность. Диалог как особая форма фасилитирующего общения, как было упомянуто выше, предполагает отношение к учащемуся как равному собеседнику, имеющему право на свою собственную точку зрения, внутренний мир, убеждения. Очень часто в общении между преподавателем и обучающимся преобладает монолог, который характеризуется односторонней направленностью от преподавателя к обучающимся и авторитарным воздействием педагога на обучающихся. Диалогическая форма ФО характеризуется направленностью на партнеров по общению друг на друга, уважением к позиции собеседника.

А.А. Шибаева указывает на многоаспектность понятия «педагогический диалог», который трактуется как особый тип педагогических отношений, специфическая форма педагогического взаимодействия [7, с. 5-6].

Диалог позволяет организовать педагогический процесс на принципах сотрудничества, сопереживания, сотворчества, которые ведут к формированию межличностных отношений между педагогом и обучающимся. К. М. Левитан, анализируя возможности диалога в педагогическом процессе, называет его «диалогическим включением». Диалогическое включение влечет за собой возникновение устойчивых контактов учителя и ученика, которые «взламывают формальный характер отношений, сокращают дистанцию между ними, способствуют повышению эффективности процесса усвоения и влияют на мотивационно-эмоциональную сферу обучаемого» [8, с. 35].

Диалогичность соотносится с уже указанными воспитывающими функциями ФО, а также осуществляет аксиологическую функцию, то есть способствует формированию ценностных ориентаций участников взаимодействия.

Четвертая особенность ФО – его этичность. Ф. Я. Хабибуллина соотносит этот принцип с самовыражением всех участвующих в процессе общения: «Ориентируясь на ответную, «смысловую» позицию другого субъекта («соавтора») диалога, общение является неперенным условием, формой и результатом перестройки учебно-воспитательного процесса, ведущее к сотрудничеству и нравственно-этическому росту личности» [9, с. 30]. В. А. Кан-Калик подчеркивает необычайно важную роль личности учителя, его нравственного опыта и моральных качеств [10].

Этичность в ФО помогает педагогу реализовать следующие функции:

- фасилитативную (облегчение, помощь в процессе взаимодействия, снятие психологических барьеров);
- самовыражения (раскрытие личности, его внутреннего мира в ходе общения);
- экспрессивно-эмоциональную (грамотное выражение своих чувств и эмоций);
- эстетическую (осознание красоты в человеческих взаимоотношениях).

Пятая особенность ФО – креативность, которая подчеркивает творческий характер процесса педагогического общения. Писанные закономерности общения определяют возможность формирования его продуктивности: однако культура общения не может быть сведена только к набору определенного количества правил. В жизни нельзя встретить две совершенно одинаковые ситуации общения, и поэтому человек вынужден каждый раз изменять свое речевое и неречевое поведение, прибегая к «коммуникативной коммуникации». В. А. Сластенин и коллектив соавторов полагают, что «специфическая характеристика профессиональной деятельности учителя заключается в том, что, с одной стороны, это педагогическое творчество в процессе общения с учащимися, а с другой – общение с учащимися в процессе педагогического творчества» [11, с. 37].

Творческий характер ФО дает основание сравнивать педагога-воспитателя с представителями сферы искусства – актерами, режиссерами, художниками и т.д. Креативность ФО способствует осуществлению уже названной ранее развивающей функции.

Организуя общение учащихся в разнообразных коммуникативных ситуациях, включаясь во всесторонне взаимодействие с ними, педагог реализует на занятии бесконечное множество ролей, что составляет еще одну особенность ФО – многообразие его ролей. Как подчеркивает В. Леви, роль учителя «ясная, определенная, однозначная, но ... сколько она содержит в себе ролей скрытых, неявных, к какому множеству других имеет средство, тяготение» [12, с. 124].

Осуществление учителем разнообразных ролей на уроке способствует реализации таких функций ФО, как обучающей, воспитывающей, развивающей, познавательной, мотивирующей, актуализирующей, фасилитативной, самовыражения, экспрессивно-эмоциональной, эстетической.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что в образовательной политике создается в целом ситуация, в которой педагоги имеют реальное право самостоятельно вводить специализированные дополнительные курсы, выбирать учебный материал, а также создавать авторские программы. Создание новых программных документов стимулирует развитие вариативности и непрерывности (системы лингвистического и иноязычного образования) обучения иностранному языку в контексте единого образовательного пространства страны и общеевропейских требований.

В зависимости от наиболее распространенных форм применения иностранного языка в той или иной профессиональной деятельности, вуз может избирать необходимый вариант, причем для разных факультетов одного вуза и даже в рамках одного факультета могут приниматься разные варианты. Реализация основных направлений программы непрерывного обучения иностранному языку в неязыковом вузе (Алтайской академии экономики и права на юридическом факультете), в неязыковых институтах и факультетах (Институт психологии и педагогики АлтГПА) способствует оптимизации развития коммуникативного потенциала студентов: в языковой подготовке, в ходе формирования коммуникативных, профессионально-значимых умений, качеств. А для достижения эффективного процесса активизации иноязычной коммуникативной компетентности у будущего специалиста необходимо постоянно критически оценивать свой коммуникативный потенциал, совершенствовать свои коммуникативные умения, а так же создавать на занятиях условия фасилитирующего общения между субъектами учения.

Библиографический список

1. Андреев, А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. Современные языки: Изучение, преподавание, оценка // Общеевропейские компетенции владения иностранным языком. – Страсбург, 1996.
3. Пассов, Е.И. Учитель иностранного языка: Мастерство и личность / под ред. Е.И. Пассова, В.П. Кузовлева, В.Б. Царькова. – М.: Просвещение, 1993.
4. Ромашина, С.Я. Функциональная структура педагогического взаимодействия учителя с классом: монография. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1999.
5. Глухих, Е.В. Педагогическое общение как фактор профессионального саморазвития будущих учителей: дисс. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2000.
6. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1998.
7. Шибалева, А. А. Диалог как средство формирования межличностных отношений учителя и учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994.
8. Бабанский, Ю.К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982.
9. Хабибуллина, Ф.Я. Интенсификация подготовки будущего учителя к педагогическому общению (в процессе обучения в вузе): дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1991.
10. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987.
11. Сластенин, В.А. Профессиональная деятельность и личность педагога. Инновационность – один из принципов педагогики. Современные подходы к подготовке учителя // Педагогическое образование и наука. – 2000. – № 1.
12. Леви, В. Искусство быть другим. – М.: Знание, 1980.

Статья поступила в редакцию 27.11.09

УДК 371.011

*М.В. Циулина, аспирант ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: kikumora74@yandex.ru***МОДЕЛЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

В центре внимания данной статьи находится проблема воспитания патриотизма у школьников. В статье представлены методологические основы патриотического воспитания и модель патриотического воспитания учащихся основной школы. Автором выделены ценности, которые являются слагаемыми патриотизма.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, методологические основы патриотического воспитания, модель патриотического воспитания, ценности, культура.

Идея патриотизма своими корнями уходит глубоко в прошлое. Патриотизм традиционно был частью обыденного сознания людей и достигал наивысшего проявления в тяжелые для Отечества времена. В разные эпохи в понятие «патриотизм» вкладывалось различное содержание в зависимости от исторических этапов развития общества. Также содержание данного понятия определяется культурой, в рамках которой оно формируется.

В отечественной педагогике всегда уделялось большое внимание проблеме патриотического воспитания молодежи, но после распада Советского союза данное направление воспитания утратило былую актуальность. Лишь благодаря усилиям государства, в частности после разработки и принятия Государственной программы патриотического воспитания на 2001–2005 годы, начался процесс становления патриотического воспитания, который продолжается до сих пор.

Сегодня проблема воспитания патриотизма находит отражение в основных нормативно-правовых документах Российской Федерации в области образования: Закон РФ «Об образовании», Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 г., Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г., Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации, Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы».

Несмотря на все попытки сделать патриотизм частью государственной идеологии, результат, по-прежнему, оставляет желать лучшего. Причины этого следует искать в социальных процессах, связанных с глубинным расслоением общества; в весьма противоречивых реформах, проводимых в сфере образования подрастающего поколения; в недостаточной степени исследования проблем патриотического воспитания применительно к современным условиям. Подрастающее поколение оказывается в особенно трудном положении, так как примером для них являются взрослые, которые вкладывают в понятие «патриотизм» разное содержание, а некоторые, вообще, не считают необходимым его воспитывать.

На основе анализа работ А. Вырщикова, В.И. Лесняка, В.И. Лутовинова, В.Ю. Микрюкова и других исследователей в области патриотического воспитания молодежи можно сделать вывод, что большинство авторов рассматривают патриотизм только в рамках объективной педагогической парадигмы, как нечто, привнесенное государством, обществом, той или иной цивилизацией или культурой [1, 2, 3, 4]. На наш взгляд, недостаточно рассматривать данное понятие только в этом контексте, следует максимально учитывать «естественные» основы патриотизма: и те архетипы, присущие человеческому бессознательному, о которых говорил К.Г. Юнг [5], и те процессы, связанные с самоизучением человека, с его самовоспитанием, которые утверждает в своей философии и педагогике экзистенциализм [6].

Мы рассматриваем патриотизм как чувство, присущее каждому человеку, которое формируется независимо от политических и экономических изменений в обществе и является результатом освоения личностью ценностей своей Родины, а, следовательно, идентификацией с культурой как синтезом ценностей.

Необходимо отметить, что все ценности не могут быть сформированы одновременно. Последовательность формирования ценностей указана в Законе РФ «Об образовании». «Под

образованием ... понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства ...» [7, с. 3]. В соответствии с Законом и с нашим пониманием естественных основ патриотизма, необходимо сначала формировать личные ценности ребенка: любовь к близким, к своему дому, к школе, Малой Родине и т.д. Все это является основой подлинного патриотизма. С течением времени эти ценности будут расширяться, углубляться, перерастать в общественные и государственные ценности.

Метод моделирования избран нами в качестве основного метода для изучения патриотического воспитания школьников. Обобщив и проанализировав изученность данной проблемы в педагогической теории и практике, мы разработали модель процесса патриотического воспитания учащихся основной школы (рис. 1 - В ОТДЕЛЬНОМ ФАЙЛЕ).

Теоретико-методологическими основаниями предложенной модели являются системно-деятельностный, аксиологический и культурологический подходы.

В качестве основы применения системно-деятельностного подхода к патриотическому воспитанию взяты положения, выдвигаемые П.Я. Гальпериным, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном и рядом других ученых, отмечающих, что человек, являясь элементом общества, реализует себя через систему деятельности [8; 9; 10]. Именно в процессе деятельности формируются качества, носителем которых он становится.

Идеи системно-деятельностного подхода нашли отражение в трудах Т. Парсонса и его последователей. Т. Парсонс исходит из того, что только через систему социальных действий человек приобретает свою сущность. Деятельность непосредственно и опосредованно осуществляет изменение в структуре личности, а личность осуществляет выбор адекватных ей видов и форм деятельности [11].

Следуя этой логике, педагог, в процессе целенаправленной, систематической учебно-воспитательной работы, вместе с детьми вырабатывает образцы нравственной и духовной культуры, в процессе такого совместного поиска ценностей в детях рождается чувство патриотизма.

Таким образом, системно-деятельностный подход позволяет разрешить проблему организации патриотического воспитания в школе, но его ресурсов недостаточно для определения содержания патриотического воспитания. Следовательно, необходимо прибегнуть к использованию других методологических подходов.

Следующим методологическим ориентиром нашего исследования стал аксиологический подход. Центральной для данного подхода является категория «ценности», которая трактуется как «специфические социальные определения объектов окружающего мира, выявляющее их положительное или отрицательное значение для человека и общества» [12, с. 646]. Для субъекта ценности выполняют роль повседневных ориентиров в предметной и социальной действительности.

Академик Н.Д. Никандров отмечает, что обществу сейчас необходимо опираться на традиционные ценности, которые придают силы стране, искать их нужно в нашей тысячелетней истории [13].

Говоря о государственных образовательных стандартах общего образования, А.М. Кондаков отмечает, что копирование западных форм жизни привело к утрачиванию традиционных национальных ценностей, и в настоящее время в России не актуализирована система общенациональных ценно-

стей, которая разделялась бы большинством членов общества [14].

Таким образом, можно сделать вывод, что ценности фиксируют то, что сложилось в менталитете народа. Одни и те же явления могут иметь место в разных культурах, но они выстроены в разной иерархии: в одной культуре данное явление – это ценность, а в другой – нет. В своем исследовании мы рассматриваем патриотизм как результат освоения традиционных ценностей своего народа, своей культуры. Это приводит нас к необходимости использования культурологического подхода, как исходящего из уникальности и самоценности каждой культуры.

Культура определяется как «... исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах, формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создании ими материальных и духовных ценностей. Под культурой понимается совокупность духовных ценностей и норм, присущих большой социальной группе, общности, народу или нации» [15, с. 450].

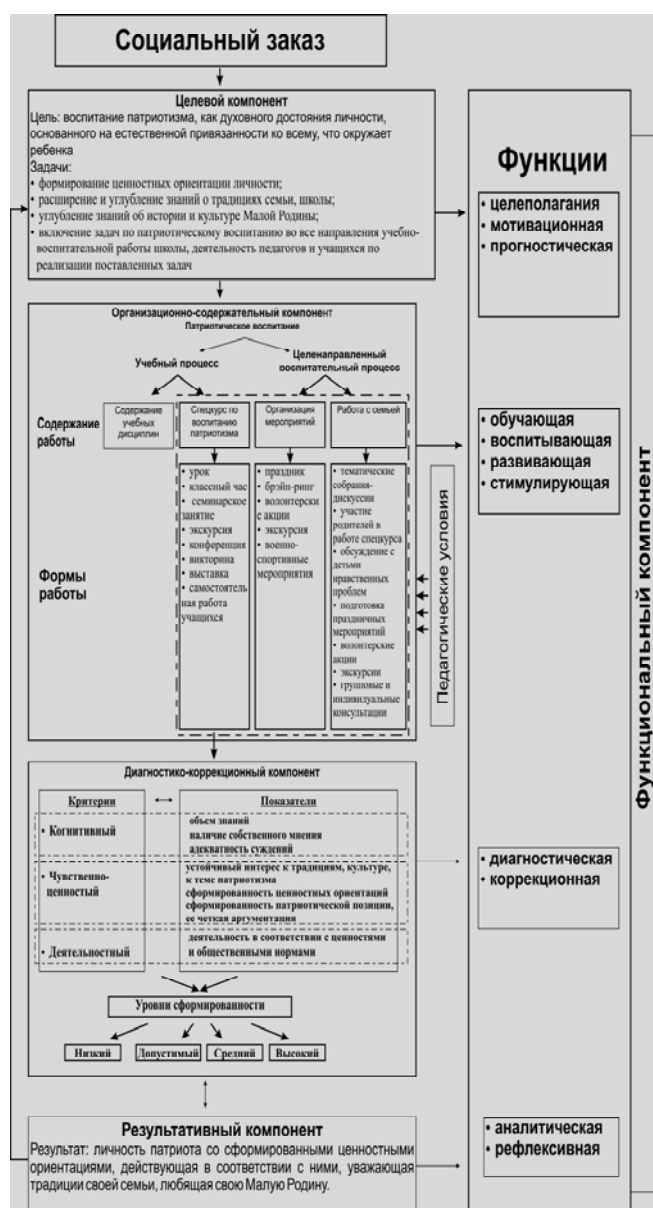


Рис. 1. Структурно-функциональная модель процесса патриотического воспитания учащихся основной школы

Сущность использования данного подхода для построения модели процесса патриотического воспитания заключается в том, что культура рассматривается как совокупность

ценностей, мы, в свою очередь, рассматриваем патриотизм как результат овладения ценностями, следовательно, патриотизм – это овладение национальной культурой.

Таким образом, руководствуясь положениями аксиологического и культурологического подходов, на основе анализа работ ряда исследователей мы выделили ценности, которые, по нашему мнению, являются слагаемыми патриотизма. Нами выделено «ядро» патриотизма и его «внешняя оболочка». «Ядром» патриотизма считаем такие ценности как деятельность на благо Родины (учитывая специфику возраста – труд на благо семьи, школы, района, города); культура Малой Родины и страны в целом; защита Отечества. «Внешней оболочкой», то есть теми ценностями, которые являются «дорогой» к патриотизму являются семья; дружба; уважение к людям; ценность таких качеств личности как честность, справедливость, уверенность в своих силах, способность отвечать за себя; сохранение окружающей среды.

Выделенные методологические подходы позволили нам разработать структурно-функциональную модель процесса патриотического воспитания учащихся основной школы. Данная модель носит объект-субъектный характер. Объектный характер заключается в том, что государство всегда ставит цель приобщения своих граждан к общественным и значимым ценностям, воспитания патриотов страны, т.е. идея патриотизма исходит от государства. Субъектный характер состоит в естественном формировании патриотизма: любовь к Родине есть в каждом ребенке, а школа должна поддерживать и развивать эту любовь, а в более старшем возрасте развивается «осознанный патриотизм», когда человек сознательно действует на благо Родины. Следовательно, патриотизм исходит от самой личности. Таким образом, вершина патриотизма достигается тогда, когда внутреннее чувство личности совпадает с идеологией государства.

Предложенная нами модель состоит из целевого, организационно-содержательного, функционального, диагностико-коррекционного и результативного компонентов. Представим содержание каждого из компонентов.

Целевой компонент представлен целью и задачами патриотического воспитания учащихся основной школы и выполняет функции целеполагания, прогностическую и мотивационную функции.

Организационно-содержательный компонент. Реализация цели и задач патриотического воспитания возможна при создании в школе целостной системы воспитания. Задачи патриотического воспитания решаются в рамках осуществления учебного и целенаправленного воспитательного процессов. В рамках учебного процесса на решение задач патриотического воспитания направлено содержание учебных дисциплин и спецкурсов. Нами разработан спецкурс, целью которого является воспитание патриота, знающего и уважающего традиции своей семьи, школы, родного края. Программа спецкурса реализуется в V-IX классах и состоит из трех разделов: «Патриотизм начинается с малого», «Летопись природы родного края», «Культура родного края».

В рамках целенаправленной воспитательной работы мы предлагаем решать задачи патриотического воспитания посредством совместной организации педагогами и детьми праздничных мероприятий, организации волонтерской деятельности, совместной работы по патриотическому воспитанию семьи и школы.

Организационно-содержательный компонент модели выполняет воспитывающую, обучающую, развивающую и стимулирующую функции.

Эффективность воспитательного процесса возможна лишь тогда, когда педагог своевременно получает информацию о промежуточных результатах и вносит необходимые коррективы. Это положение объясняет необходимость введения диагностико-коррекционного компонента модели. В рамках данного компонента были определены критерии и уровни патриотической воспитанности.

Нами выделены следующие критерии патриотической воспитанности:

1. Когнитивный – позволяет определить объем, содержание, системность знаний патриотического характера.

2. Чувственно-ценностный – определяет уровень проявления интереса к вопросам патриотизма; внутреннюю привязанность человека к семье, друзьям, школе, Родине; сформированность ценностных ориентаций; сформированность убеждений и патриотической позиции личности.

3. Деятельностный – позволяет определить степень готовности личности действовать в соответствии с ее ценностными ориентациями и патриотической позицией.

Данный компонент модели выполняет диагностическую и коррекционную функции.

Считается, что качество любой деятельности оценивается по результату, это относится и к воспитанию. Результативный компонент тесно связан с целями, задачами, содержанием воспитательной работы. В рамках предложенной нами модели, результатом воспитания является личность патриота со сформированным отношением к ценностным ориентациям,

действующая в соответствии с ними, уважающая традиции своей семьи, любящая свою Малую Родину. Причем, необходимо отметить, что любовь эта должна проявляться не только в познавательном интересе к традициям и культуре, но и в стремлении к развитию того, что близко ребенку и, в конечном итоге, к самосовершенствованию.

Результативный компонент выполняет аналитическую и рефлексивную функции. Анализ результата воспитания необходим как педагогу, так и воспитаннику. Учащемуся необходимо проследить личностные изменения и корректировать свою деятельность в соответствии с идеалами. По нашему мнению, патриотическое воспитание не будет достигать своей цели без активной позиции самой личности.

Предложенная нами структурно-функциональная модель патриотического воспитания является многоуровневой динамической системой, состоящей из взаимосвязанных компонентов, позволяет представить процесс формирования патриотизма, соотнести цель с конечным результатом.

Библиографический список

1. Выричков, А. Патриотизм на службе у России // Воспитание школьников. – Москва. – 2006. – № 3.
2. Лесняк, В.И. Педагогическая система героико-патриотического воспитания личности в условиях становления гражданского общества: дис. ... д-ра. пед. наук. – Магнитогорск, 2006.
3. Лутовинов, В.И. Патриотическое воспитание молодежи: концепция, программа, организационно-методические основы. – М.: АПКПРО, 2001.
4. Микрюков, В.Ю. Теоретико-методологические и практические основы военно-патриотического образования российских учащихся в современных условиях // Инновации в образовании. – Москва. – 2006. – № 6.
5. Юнг, К.Г. Психология бессознательного. – М.: Канон, 1996.
6. Сумерки богов / Сост. и общ. ред. А.А. Яковлева. – М.: Политиздат, 1989.
7. Закон Российской Федерации «Об образовании»: Федеральный закон от 13.01.1996 г. № 12-ФЗ. – М.: Издательство «Омега-Л», 2008.
8. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии: учебное издание / П.Я. Гальперин. – М.: АСТ: КДУ, 2007.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2003.
11. Парсонс, Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. Пер. с англ. Л.А. Седова, А.Д. Ковалева. – М.: Аспект Пресс, 1998.
12. Философский словарь / ред. И.Т. Фролов. – М.: Республика, 2001.
13. Никандров, Н.Д. Духовные ценности и воспитание в современной России // Педагогика. – Москва. – 2008. – № 9.
14. Кондаков, А.М. Духовно-нравственное воспитание в структуре Федеральных государственных стандартов общего образования // Педагогика. – Москва. – 2008. – № 9.
15. Культура и культурология: словарь / сост. и ред. А.И. Кравченко. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.

Статья поступила в редакцию 19.12.09

УДК 53 (37.022)

Л.В. Пилипец, соискатель ТГСПА им. Д.И. Менделеева, г. Тобольск, E-mail: pilipez@pochta.ru

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ В БАЗОВОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ СОФИЗМОВ И ПАРАДОКСОВ

В статье рассмотрена технология проблемного обучения с привлечением софизмов и парадоксов, как средства создания проблемной ситуации. Описывается конкретная ситуация, иллюстрирующая предлагаемую технологию, приведены примеры физических софизмов и парадоксов.

Ключевые слова: технология, проблемное обучение, проблемная ситуация, мышление, софизм, парадокс.

В настоящее время осознан и сформулирован новый акцент в понимании триединства целей образования: важнейшей целью процесса обучения является развитие личности учащегося. Приобретение же знаний, умений и навыков понимается как средство этого развития. Социальный заказ общества, заключающийся, прежде всего, в требовании формирования в условиях школы активной, самостоятельной, культурной личности, изменил отношение педагогической общественности, как к содержанию образования, так и к системе методов и средств обучения. Кроме того, для развития личности учащегося необходимо, чтобы сам ученик из объекта учебно-воспитательного процесса превратился в субъект, проявляющий свою самостоятельность и активно взаимодействующий с учителем.

Школа ищет новые пути и формы улучшения качества преподавания физики. Эффективность и качество работы педагога и школы определяется, прежде всего, тем, насколько реально выпускник подготовлен для дальнейшего образования. Одним из возможных способов решения данной задачи может служить использование технологии проблемного обучения с использованием физических софизмов и парадоксов.

Проблемным названо обучение, при котором учитель, создавая проблемные ситуации и

организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки. Это обучение направлено на формирование познавательной самостоятельности учащихся, развитие их логического, рационального, критического и творческого мышления и познавательных способностей. Опираясь на закономерности психологии мышления, логику научного исследования, оно способствует развитию интеллекта учащегося, его эмоциональной сферы и формированию на этой основе мировоззрения, что и является главным отличием проблемного обучения от традиционного объяснительно-иллюстративного обучения. В данном случае предполагается не только усвоение результатов научного познания, но и рассмотрение самого пути познания, способов творческой деятельности. В основе проблемного обучения лежит личностно-деятельностный принцип организации процесса обучения.

С точки зрения психологии сущность проблемного обучения заключается в следующем - проблемное обучение есть

метод для формирования у учащихся глубокой и устойчивой учебно-познавательной мотивации, для детерминации умственной деятельности и развития учащегося, для извлечения из содержания обучения наиболее важных, глубоких внутренних связей и отношений.

Для успешного применения проблемного обучения можно выделить такие основные психологические условия: проблемные ситуации должны отвечать целям формирования системы знаний; быть доступными для учащихся и соответствовать их познавательным способностям; должны вызывать собственную познавательную деятельность и активность.

Задания должны быть таковыми, чтобы учащийся не мог выполнить их, опираясь на уже имеющиеся знания, но достаточными для самостоятельного анализа проблемы и нахождения неизвестного.

Возникла система методов обучения, в которой создание проблемной ситуации учителем и решение проблем учащимися стали главным условием развития их мышления. В этой системе различаются общие методы (монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, программированный, алгоритмический) и бинарные - правила взаимодействия учителя и учащихся. Структуры общего и бинарного методов рассмотрены М.И. Махмутовым [1]. Существует несколько подходов к трактовке концепции проблемного обучения.

Проблемное обучение - это совокупность таких действий как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний [2].

Проблемное обучение - это целостный тип обучения, в основе которого лежит особый вид взаимодействия учителя и учащихся, характеризующийся систематической самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся по усвоению новых знаний и способов действия путем решения учебных проблем. Проблемное обучение трактуется как оптимальное сочетание репродуктивной и творческой деятельности по усвоению системы научных понятий и приемов, способов логического мышления [1].

Проблемное обучение - это такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей [3].

Таким образом, проблемное обучение организованным учителем способом активного взаимодействия учащихся с проблемно представленным содержанием обучения, в ходе которого они приобщаются к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, учатся мыслить, творчески усваивать знания. Данный способ направлен на самостоятельный поиск учащимися новых понятий и способов действия; предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение перед учащимися познавательных проблем, разрешая которые они под руководством учителя активно усваивают новые знания; обеспечивает особый способ мышления, прочность знаний и творческое применение в практической деятельности [4].

Существует система методов обучения, построенная с учетом принципов проблемности и целеполагания. Данная система обеспечивает управляемый учителем процесс учебно-познавательной деятельности учащихся, усвоение ими научных знаний, способов умственной деятельности, развитие их мыслительных способностей.

К проблемным относят методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении учащимися выдвинутых проблем.

В современной теории проблемного обучения различают два вида проблемных ситуаций: психологическую и педагогическую.

Психологическая существует в головах учеников, а педагогическая представляет собой организацию учебного процесса.

Проблемные ситуации классифицируются по направленности на приобретение нового (знания, способы действия, возможности применения знаний и умений в новых условиях); по степени трудности и остроте (зависит от подготовленности учащихся); по характеру противоречий (между житейским и научным знанием).

Г.К. Селевко предлагает следующую классификацию проблемных ситуаций: по содержанию неизвестного, по уровню проблемности, по виду рассогласования информации, по методическим особенностям. Также он предлагает такие приемы создания проблемных ситуаций: подведение обучаемых к противоречию с предложением найти способ его разрешения; столкновение противоречий практической деятельности; изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос; предложение обучаемым рассмотреть явление с различных позиций; побуждение обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты; постановка конкретных вопросов (на обобщение, конкретизацию, логику рассуждения); определение проблемных теоретических и практических заданий (исследовательских); постановка проблемных задач (с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками и др.).

Им также разработана технологическая схема проблемного обучения [3].

Проблемное обучение следует осуществлять в порядке усложнения его видов. Обычно начинают с эвристических бесед, проблемного изложения учебного материала, в которых учитель формулирует, выделяет проблему и показывает пути ее решения. Затем переходят к выполнению учащимися экспериментальных задач и лабораторных работ с ограниченной сферой самостоятельного поиска и т. д. Поэтому выделяют несколько уровней проблемного обучения. Учитель формулирует и решает проблему или показывает, каким образом она была решена в науке (проблемное изложение), либо создает проблемную ситуацию и вовлекает учащихся в совместный поиск ее решения (эвристическая беседа, поисковые задания). Учитель также может сформулировать проблему и предложить ее учащимся для решения (в виде исследовательской лабораторной работы, экспериментальной задачи, задания для домашних опытов и наблюдений, задания на конструирование установки или прибора и т.д.) или предлагает учащимся сформулировать проблему и искать пути ее решения (факультативы, кружки, НОУ).

Начало проблемного обучения лежит в создании проблемных ситуаций. Главное средство для создания проблемных ситуаций это проблемные вопросы, но на уроках физики с этой целью можно использовать демонстрационный и мысленный эксперимент, фронтальные опыты, экспериментальные и занимательные задачи, факты из истории физики, научные парадоксы, софизмы.

Р.И. Малафеев выделяет такие способы создания проблемных ситуаций: неожиданности, конфликта, предположения, опровержения, несоответствия, неопределенности и предлагает процесс решения учебных проблем в общем виде [5].

Применение различных методов обучения, в том числе софизмов и парадоксов, ведущих к возникновению проблемных ситуаций, способствует развитию нестандартного мышления, без которого невозможно никакое открытие. Для физики это имеет огромное значение, так как анализ многих парадоксов сыграл важную роль в развитии современной физики.

При решении проблемных ситуаций у учащихся проявляется инициатива и для большинства из них такая работа становится творческой. Они причащаются самостоятельно планировать, намечать ближайшие и далекие цели своей работы. Главным для них становится умение самостоятельно мыслить,

анализировать явления на основе изученных знаний, решать новые задачи, с помощью освоенных методов.

Таким образом, у учителя достаточно возможностей для моделирования на своих уроках парадоксальных ситуаций при изучении физических явлений, законов и теорий, анализ которых в ходе диалогического обсуждения позволяет учащимся не только понять новый материал, ощутить, почувствовать и осмыслить его относительные глубины, но и дать им возможность испытать истинную радость познания, при соответствующих условиях приводящую к серьезному увлечению наукой. Также, знакомство учащихся с отдельными парадоксами физики становится началом осознания ими важнейшей особенности нашего мира, как парадоксальность бытия и человеческого мышления. А. Эйнштейн говорил, что самым непонятным в нашем мире является то, что он все-таки понятен [6, с.205].

Софизм – (от греч. «мастерство, умение, хитрая выдумка, уловка») – ложные умозаключения, которые тем не менее, при поверхностном рассмотрении кажутся правильными. Софизм основан на преднамеренном, сознательном нарушении правил логики.

Софизм – уловка, ухищрение, выдумка, головоломка, умозаключение или рассуждение обосновывающее какую-нибудь заведомую нелепость, абсурд или парадоксальное утверждение, противоречащее общепринятым представлениям.

Парадокс (от греч. *paradoxos* - неожиданный, странный) — 1) мнение, рассуждение, резко расходящееся с общепринятым, противоречащее (иногда только на первый взгляд) здравому смыслу; 2) необычное, неожиданное явление, не соответствующее привычным представлениям; 3) формально-логическое противоречие, которое возникает в содержательной теории множеств и формальной логике при сохранении логической правильности хода рассуждений [6].

В парадоксе, умозаключение, кажущееся неверным, противоречащим «здравому смыслу», на самом деле справедливо. Например, выражаясь словами популярной поговорки, «невероятно, но факт», что при сложении скоростей, направленных в одну сторону, результирующая скорость будет меньше арифметической суммы скоростей (этот результат является одним из выводов частной теории относительности).

Также можно сказать, что анализ многих парадоксов сыграл чрезвычайно важную роль в развитии современной физики как науки. При открытии закона или разработке теории ученый опирается на конечное число исследуемых объектов и их свойств. Поэтому нет никаких гарантий, что эта теория будет справедлива для объектов и (или) их свойств, ранее не учитывавшихся наукой или не известных ею. Следовательно, нередки ситуации, когда вновь обнаруженные эмпирические факты оказываются несовместимыми с уже разработанной теорией. Так рождаются парадоксы.

Разбор парадоксов и софизмов на уроках, их конкретно-научный, мировоззренческий и методологический анализ позволяет успешно решать целый ряд весьма важных для формирования личности учебно-воспитательных задач. Продемонстрированные учащимся парадоксы: 1) пробуждают у них неподдельный интерес к познанию явлений природы; 2) служат одним из средств глубокого понимания и усвоения конкретного учебного материала; 3) формируют представления о путях и методах научного познания, о стимулах последующего развития науки – преодолении появляющихся противоречий; 4) учат физически мыслить; 5) являются одним из эффективных способов развития творческого мышления; 6) воспитывают у учащихся реальные представления о творческой деятельности классиков науки.

Парадоксы, рассматриваемые на уроках физики, условно можно поделить на фундаментальные парадоксы науки, которые имели место в истории ее развития, и парадоксы, возникающие в ходе учебно-познавательной деятельности. К первым можно отнести парадоксы, вызванные сложностями в понимании, примером могут послужить факты свободного падения тел, возможная «тепловая смерть» Вселенной, излучение абсолютно черного тела, парадокс близнецов и др.

Знакомство с парадоксами науки и повседневного учебного познания и их анализ осуществляются при изучении теоретического материала, постановке демонстрационного эксперимента, решении задач-парадоксов и обобщении накопленных знаний и представлений. В ходе проверки знаний учащихся им могут быть предложены вопросы для выявления уровня понимания ими конкретных парадоксальных ситуаций, возникавших в истории физики и на уроках, так и теоретико-методологических представлений о существовании парадоксов науки.

Однако, наряду с изучением на уроках парадоксов науки, к тому же нередко упоминаемых в учебных пособиях по физике, сама учебно-познавательная деятельность нередко преподносит учащимся большие и малые парадоксальные ситуации в виде кажущейся «нестыковки» теоретического материала с данными демонстрационных и лабораторных опытов, либо с собственными наблюдениями физических явлений. Оставлять без анализа эти факты нельзя.

Во-первых, это - пренебрегать интересом учащихся к урокам физики, во-вторых, это вносить в их сознание мысль о недоверии к научному знанию как знанию объективному.

Лабораторные работы - это один из важнейших методов обучения физике. В процессе их выполнения и опытов ученики убеждаются в объективности физических законов, получают непосредственное представление о методах, применяемых в научных исследованиях, знакомятся с физическими измерениями и способами количественной оценки физических явлений, приобретают практические умения и навыки, предусмотренные программой по физике, расширяют свои знания о производстве.

Самостоятельная работа с приборами способствует развитию мышления учащихся, причает их глубже проникать в явления природы, отличать главное и существенное от второстепенного и случайного, развивает изобретательность и любознательность. Лабораторные работы могут быть использованы для решения различных дидактических задач: иллюстрация в объяснении учителя, упражнения для выработки умений и навыков, повторения и обобщения ранее изученного материала, привития исследовательских навыков, наблюдения и изучения физических явлений, знакомства с измерительными приборами и измерения физических величин, знакомства с устройством и принципом действия физических приборов и т.д.

Обычно предлагается типовая схема лабораторного занятия: вступительная беседа, выполнение эксперимента учащимися, обработка полученных результатов и подведение итогов работы. Данная схема не всегда способствует развитию мышления учащихся.

В девятом классе в главе, посвященной изучению гравитационных явлений, по программе предусмотрена работа «Нахождение центра тяжести плоской пластины». Данной работе предшествует изучение темы «Сила тяжести», после изучения которой, у учащихся появляется устойчивое представление о том, что центр тяжести (центр масс) однородных тел (шар, цилиндр, прямоугольная или круглая пластина и др.) находится в центре симметрии и иногда может не совпадать ни с одной из точек данного тела (кольцо). При выполнении лабораторной работы, они приходят к выводу, что определить центр тяжести плоских однородных тел неправильной формы достаточно легко.

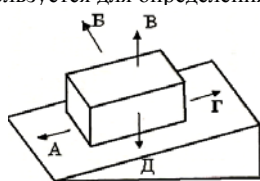
Поэтому при проведении такого занятия мы поступаем следующим образом.

Учащиеся приходят на занятие подготовленные, это означает, что в тетрадах для выполнения лабораторных работ записано название работы, цель работы, которую они должны были сформулировать самостоятельно, и выписано оборудование, которым они должны будут воспользоваться при ее выполнении. Также каждый из учащихся приносит вырезанную из плотной бумаги плоскую фигуру неправильной формы.

Спрашиваем учащихся, смогут ли они определить центр тяжести плоской фигуры. Ответ получаем следующий: для

симметричных тел центр тяжести определяется по положению оси симметрии; для несимметричных тел положение центра тяжести определяется из условия: сумма моментов сил относительно центра тяжести равна нулю.

После этого уточняем, что такое центр тяжести: любое тело можно рассматривать как совокупность материальных точек, на каждую из которых действует сила тяжести. Равнодействующая этих элементарных сил тяжести и есть сила тяжести тела, а точка приложения этой равнодействующей называется центром тяжести. Учащиеся дают такое определение: это точка пересечения прямых, вдоль которых действуют силы, сообщаемые телу только поступательное движение. Необходимо добавить, что данное определение относится к центру масс, но поскольку под действием силы тяжести тело, не имеющее закрепленной оси, движется только поступательно, то часто центр масс называют центром тяжести. Обязательно нужно отметить, что центр масс обладает следующим свойством: если в точке тело закрепить, то оно будет находиться в состоянии равновесия. Это свойство обычно и используется для определения положения центра тяжести.



Рассматриваем такие задания:

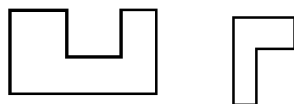


1. Куда направлена сила тяжести при перемещении предмета вверх по наклонной плоскости? А. Б. В. Г. Д.

2. Где находится центр тяжести однородного бумеранга?

А. Б. В. Г.

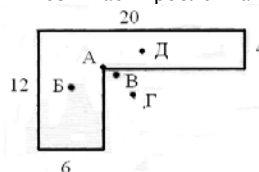
Затем выполняется работа по описанию, данному в учебнике.



После выполнения и анализа работы учащимся раздают плоскую фигуру неправильной формы и формулируем следующую задачу: как с помощью одной лишь линейки, не имеющей делений, определить положение центра тяжести

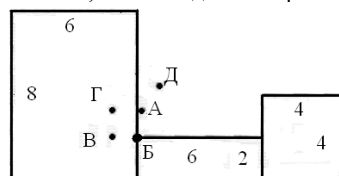
однородных металлических пластин, все углы у которых прямые.

Возникает проблемная ситуация, требующая решения.



После нахождения центра тяжести построением предлагаем такие задания:

а) где будет находиться центр тяжести этой однородной пластины металла, если ее подвесить строго вертикально?



А. Б.

В. Г. Д.

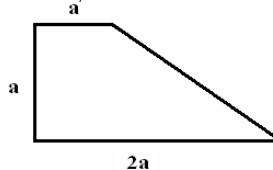
б) где находится центр тяжести этой однородной плоской пластины?

А. Б. В. Г. Д.

Эти задания отличаются тем, что стороны данных фигур имеют цифровое значение, что создает дополнительную проблему для решения.

Домашнее задание состоит из таких заданий:

1. Утка при ходьбе переваливается с боку набок, а курица нет. Почему?



2. Найти построением центр тяжести плоских пластин, проверить правильность нахождения, вырезав аналогичную фигуру из плотной бумаги.

Проводя занятия различных форм по технологии проблемного обучения, можно сделать вывод о том, что анализ парадоксов на уроках является важным методическим средством формирования у учащихся рационального, творческого мышления, понимания методологии процесса постижения физической реальности, а также приобретения определенного опыта.

Библиографический список

1. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе: Книга для учителей. - М.: Просвещение, 1977.
2. Оконь, В. Основы проблемного обучения. - М.: Просвещение, 1968.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998.
4. Айсмонтас, Б.Б. Теория обучения: Схемы и тесты. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002.
5. Малафеев, Р.И. Проблемное обучение физике в средней школе: Из опыта работы: пособие для учителей. - М.: Просвещение, 1980.
6. Философский энциклопедический словарь. - М.: ИНФА-М, 1997.

Статья поступила в редакцию 7.12.09

УДК 151.8:371.015

О.А. Шумакова, канд. пед. наук, доц. ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: v.shumakov@inbox.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ФЕНОМЕНА ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Автор анализирует особенности методологических стратегий в психологических исследованиях феномена инновационной культуры. Проводится обоснование применения системного, субъектно-деятельностного, интегративного, аксиологического, синергетического, акмеологического подходов.

Ключевые слова: методология психологического исследования, инновационная культура, системный подход, субъектно-деятельностный подход, интегративный подход, аксиологический подход, синергетический подход, акмеологический подход.

Инновационная культура является сложным и многосторонним психологическим образованием, формирование и развитие которого обусловлено спецификой профессиональной деятельности человека, характером ее содержательной и деятельностной сторон. Поэтому в исследовании инновационной культуры необходимыми выступают, с одной стороны, анализ особенностей собственно инновационной культуры, влияющей на культуру личности в целом, с другой, деятельности по ее освоению. Неоднозначность и сложность феномена инновационной культуры приводят к возникновению проблемы выбора методологии его исследования. Методология в психологическом исследовании – общий философский подход, общий способ познания, принимаемый исследователем. Методологическая стратегия ориентирует на соблюдение наиболее общих принципов, которые позволяют в строгом смысле теоретически обосновать исследуемый феномен. В качестве общей методологии принимаются различные философские системы. Психолого-педагогическая наука требует от исследователей все в большей и большей степени контролировать свои познавательные действия, соизмерять их с философскими системами, анализировать сами средства, которыми пользуются в исследовательской практике. Доказательством того, что интерес психолого-педагогической науки к проблемам методологии особенно велик, является факт возникновения особого вида методологической рефлексии – внутринаучной методологической рефлексии.

Одним из существенных вопросов является определение методологической стратегии психологического исследования инновационной культуры. По нашему мнению, необходимо найти специальную содержательную методологию с элементами гносеологии, исходящую из специфики феномена инновационной культуры. Поиск стратегии позволит избежать узконаправленного исследования, сводящегося лишь к техническим процедурам: планированию и организации эксперимента, статистической обработке и т.д. Психологические исследования уже подошли к той необходимости, когда требуется ясное осознание того, что представляет собой инновационная культура как психологический феномен, каковы основные тенденции развития его исследования, каковы взаимоотношения основных реализуемых подходов.

Анализ методологических стратегий, выявление их возможностей и потенциала объясняется относительной молодостью определения этого феномена, сложностью его происхождения и статуса, порождающие необходимость руководствоваться в исследовательской практике одновременно методологическими принципами различных научных дисциплин: психологии, культурологии, социологии, антропологии. Исследователь сталкивается с задачей своеобразного соотношения, интеграции ряда закономерностей: от общественного развития до развития психики человека. Методологическая сторона исследования феномена инновационной культуры сочетает в себе единство системного, субъектно-деятельностного, интегративного, аксиологического, синергетического принципов, воплощаясь в единстве в акмеологический подход, что находит свое подтверждение в позиции А.А. Деркача о том, что методологическая сторона акмеологии «представляет собой новую самостоятельную научную дисциплину, которая находится в стадии становления: междисциплинарную по своему происхождению, комплексную по форме существования, системную по способу организации знания, фундаментальную по общенаучным параметрам и прикладную по практической направленности своих технологических разработок» [1, с. 62].

Каждый принцип по своему содержанию наполняет целостную методологическую картину и определяет стратегические и тактические линии исследования проблемы. Специфика исследуемого феномена обязывает обратить внимание на общепсихологический принцип единства сознания и деятель-

ности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн); культурно-историческую теорию (Л.С. Выготский, В. Вундт, Б.Д. Эльконин); принцип развития (Л.И. Анцыферова, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия, И.М. Сеченов, А.А. Смирнов, Н.Ф. Талызина).

Системный подход исследует явления и процессы в целостности и взаимосвязи всех элементов, в постоянном развитии и движении. Сущность системного подхода заключается в том, что феномен инновационной культуры рассматривается как система, имеющая определенное строение и законы функционирования. Компоненты системы относительно самостоятельны, но не изолированы и находятся во взаимосвязи, постоянном развитии и движении, причем способ взаимодействия элементов системы определяет ее структурное построение и обеспечивает устойчивость. Базовым для системного подхода выступает холистический принцип, который утверждает целостность любой системы, а именно возникновение нового качества, которое не может возникнуть при аддитивном сложении составляющих систем. Инновационная культура как система не сводится к сумме образующих ее частей, а из какой-либо ее части нельзя вывести ее свойства как целого.

Элементы системы инновационной культуры объединены в подсистемы, структурно взаимосвязанные и взаимообусловленные. Подсистема когнитивных компонентов представлена знаниями как личностными новообразованиями, языком как средством хранения и передачи информации, переводящим социальные отношения в личностные качества, целостной картиной мира, на основе которой реализуются смысловые отношения языка. В ряде исследований (Ю.М. Лотман, В.М. Петров, К.А. Свасьян) культуру в целом интерпретируют как информационное поле общества. Элементами информационно-психологического аспекта культуры выделяют не только знаковые, смысловые отношения, но и социально-психологические образования – привычки, навыки, эмоциональные состояния, традиции, психические установки, мотивы поведения. В этом отношении инновационная культура как духовный продукт неразрывно связана с натуральным, природным и одновременно противостоит ему. Эта взаимосвязь объясняет такие факты, в которых проявляется доминирующее влияние на развитие инновационной культуры именно психологических образований, а не социального опыта, нравственно-правовых устоев, норм отношений или традиций. Подсистема деятельностных компонентов образована умениями как технологически-деятельностными характеристиками человека, способами и результатами деятельности, поведением, в том числе и инновационным поведением как символизированным результатом деятельности в настоящем и регулятором деятельности в будущем времени. Аксиологическая подсистема представлена нормативно-ценностными образованиями, формирующими смысловые отношения ценностей; идеалами общественного устройства, идеалами личности, личностными качествами.

Связями между подсистемами, которые обеспечивают холистичность, служат, с одной стороны, социально-экономические связи, они же упорядочивают, задают уровень системы, с другой стороны, психологические состояния и структуры, выступающие одновременно и как момент, и как результат культурно-инновационной деятельности.

Субъектно-деятельностная стратегия исследования инновационной культуры раскрывает процесс развития от личности к субъекту через разрешение противоречий между способностями, индивидуальностью, потребностями личности и требованиями общества и реальной жизни; между генетически заложенными потребностями личности, ее потенциями и мерой их реализации; между притязаниями и усилиями личности и их результатами и т.д. В основу субъектно-деятельностной теории (К.А. Абулханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г.

Асмолов, А.А. Бодалев, Е.Н. Богданов, А.В. Брушлинский, А.А. Деркач, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, А.А. Реан, В.Д. Шадриков и др.) положена идея о том, что психика человека формируется и проявляется в деятельности; деятельность выступает и как процесс, и как результат, и как продукт. Субъектно-деятельностный подход дает возможность различить понятия «личность» и «субъект» инновационной культуры. Соотношение этих понятий в нашем исследовании заключается в утверждении, что личность выступает в качестве субъекта, то есть становится субъектом, не являясь им изначально. Это происходит в процессе освоения инновационной культуры посредством разрешения противоречий: а) между способностями, индивидуальностью, особенностью, потребностями, с одной стороны, и требованиями общества, реальной жизни, с другой; б) между генетически заложенными потребностями личности, ее потенциями и мерой их реализации, степенью самореализации, которой ей удалось достичь; в) между притязаниями и усилиями личности и их результатами и т.д. Разрешая противоречия, личность достигает своей зрелости, овладевает качествами субъекта, осваивает инновационную культуру.

Субъектно-деятельностная методология способствует выяснению праксиологической характеристики инновационной культуры, которая рассматривается фактором личностного становления и универсальным свойством общественной жизни. Инновационная культура выступает как специфический способ, продукт и результат деятельности человека, охватывающий его творчество и становление личности.

Интегративный подход к исследованию инновационной культуры ориентирует на единство изучения потенциального и реального в формировании инновационной культуры, определяет стратегии совершенствования инновационной культуры. Сущность интеграции в исследовании инновационной культуры личности выражается в идеях: признания личности как высшей ценности, способной реализовать инновационные идеи в деятельности; взаимопонимания и взаимодействия представителей разных культур; ориентации в эстетических, нравственных, экологических, правовых, профессиональных и других ценностях и специфике их универсального проявления; индивидуализации процессов овладения культурой и создания элементов культуры в процессе образования.

Интегративный подход в исследовании инновационной культуры подразумевает интеграцию антропологического, культурологического, личностно-деятельностного, аксиологического, субъектно-деятельностного, системного подходов. Основу образует Я-концепция, сущность которой заключается в совокупности всех представлений индивида о себе, включая убеждения, оценки и тенденции поведения в соотношении с нормами культуры. По Р. Бернсу, Я-концепция – это не только многоуровневое, но и многокомпонентное образование. К его элементам относятся как Я-социальное, так и Я-психологическое, которые образуют глобальную Я-концепцию личности. К основным психологическим компонентам Я-концепции относятся ощущение компетентности, собственной эффективности, личного влияния и ощущение своей моральности.

Синергетическая методология исследования (В.В. Ильин, С.Д. Пожарский и др.) позволяет анализировать инновационную культуру как открытую саморазвивающуюся, целостную, динамичную систему, развитие которой обеспечивается взаимодействием внутренних ресурсов и потребностей системы, возможностями культурно-образовательной среды и самого субъекта деятельности, особенностями образования новых структур и качеств.

Синергетика как теория самоорганизации признает множество путей эволюции, которые отражаются в принципе нелинейности, многовариантности, необратимости. В мировоззренческом плане нелинейность может быть развернута в рамках идеи многовариантивности путей эволюции, глубинной взаимосвязи случайности и необходимости, хаоса и порядка [2]. Синергетические ориентиры в исследовании инновационной культуры позволяют представить ее как саморазви-

вающую систему элементов, когерентность которых свидетельствует о том, что вновь образовавшиеся и образующиеся системы или подсистемы являются ее неотъемлемыми частями и обладают соответствующей «памятью» о принадлежности к ранее существующей саморазвивающейся модели. Основным предметом синергетического анализа, таким образом, выступит образование инновационной культуры и ее развитие. В изучении закономерностей развития инновационной культуры указанная посылка требует от субъектов самоорганизующейся системы обязательным условием исследования постоянного возвращения к ее первоисточкам, переоценивания и переосмысления результатов движения вперед, соотнесения их с первоначальным состоянием системы, с опытом, и, в зависимости от оценки результатов, вносить соответствующие коррективы в ход эволюционных процессов динамики инновационной культуры.

Аксиологическая стратегия (М. Вебер, А.Г. Здравомыслов, К.Е. Кнутссон, Н.Н. Моисеев, П.А. Сорокин, З. Фрейд и др.) вычленяет в качестве инвариантных компонентов культуры совокупность материальных и духовных ценностей, выработанных человечеством в преобразующей деятельности. Существуют такие культурологические концепции, которые рассматривают ценность в качестве ядра культуры, его главного структурообразующего компонента. Например, в социокультурно-динамической концепции П.А. Сорокина ценность является синтезирующим началом, которое связывает в одно целое экономическую, социальную, политическую, духовную сферы, создает своеобразную интегральную культуру. З. Фрейд в труде «Неудовлетворенность культурой. Мир философии» отмечал, что меньше всего возникает сомнений по поводу такого аспекта культуры, как формы деятельности и ценности, которые приносят человеку пользу, способствуют освоению земли, защищают его от сил природы. Современные исследователи связывают «аксиологизм» культуры с построением культурно-смысловых отношений [3].

Исследовавший проблему ценностей А.Г. Здравомыслов [4, с. 88] отмечал, что содержание ценностей обусловлено культурными достижениями общества. Мир ценностей – это, прежде всего, мир культуры в широком смысле слова, это сфера духовной деятельности человека, его привязанностей – тех оценок, в которых выражается мера духовного богатства личности. Главной ценностью инновационной культуры выступает знание, которое не наследуется автоматически, а приобретается в целенаправленной деятельности. Следуя этой логике, инновационная культура представляет собой единство как непосредственной деятельности людей по передаче накопленного инновационного опыта, так и результатов этой деятельности, закрепленных в ценностях, нормах и традициях. Ценности в структуре инновационной культуры рассматриваются как составная часть психологической структуры личности, а личные ценности как основа мотивации. Мотивы в структуре инновационной культуры выполняют функции смыслообразования, обеспечивают образование личностного смысла. К таковым следует отнести мотивы самоутверждения, личностной самореализации, внутренние мотивы, мотивы цели. В мотивационных тенденциях преобладают мотивы к достижению успеха, потребности в самоактуализации и самореализации.

Современные психолого-педагогические исследования приводят к пониманию инновационной культуры личности как явления, предопределяющего собственную активность и целенаправленность деятельности человека в ее освоении. Это, в свою очередь, означает качественное преобразование, развитие необходимых для осуществления инновационной профессиональной деятельности психических и личностных свойств, образующих инновационный потенциал личности, ресурс и средство в соответствии с требованиями и условиями профессиональной деятельности.

Выше изложенное указывает на то, что исследование феномена инновационной культуры требует интегрирующей по отношению к остальным методологической стратегии, и таковой, по нашему мнению, выступает акмеологический подход.

В его основу положена идея о ценности человека, его духовного мира, способности к творчеству и самосовершенствованию, развитию, созиданию, целостности человека, позволяющая выстроить стратегию продвижения субъекта к вершинам индивидуального, личностного и профессионального мастерства (В.С. Агапов, О.С. Анисимов, С.А. Анисимов, А.А. Бодалев, В.П. Бранский, А.А. Деркач, В.И. Долгова, А.Л. Журавлев, В.Г. Зазыкин, А.Е. Кирюнин, В.Г. Кисмерешкин, Е.А. Климов, М.Ю. Кондратьев, П.А. Корчемный, Н.В. Кузьмина, Л.Г. Лаптев, А.К. Маркова, А.С. Огнев, А.Ю. Панасюк, С.Д. Пожарский, М.Ф. Секач, Е.В. Селезнева, Л.А. Степнова и др.). Акмеологические идеи предполагают выделение уровней продуктивности инновационной деятельности, выявление условий и факторов достижения высокого уровня инновационной культуры, анализ закономерностей саморазвития инновационной культуры личности.

В исследованиях В.И. Долговой подчеркивается своеобразная «двойственность» инновационной культуры: с одной стороны, она – особый вид культуры, а с другой – элемент, присутствующий в каждом виде культуры. В аспекте этого различия замечательна феноменология инновационной культуры: она представляет собой такого рода феномен, который нельзя чисто эмпирическим путём отделить и от культуры, и от цивилизации. В самом широком смысле она определяет всю жизнедеятельность человека: материальное производство, социально-политические отношения, область духовного развития, быт, человеческие взаимосвязи [5, с. 32]. Интеграль-

ным акмеологическим критерием оценки инновационной культуры личности является продуктивность деятельности, выраженная в показателях уровня и качества процесса и результатов деятельности, в характеристиках социально-психологического состояния среды, проявляющемся в общем настроении, социальном самочувствии, в субъектности, а также в способности личности к самосовершенствованию и саморазвитию.

Подводя итог сказанному, отметим, что проблема выбора методологической стратегии психологического исследования инновационной культуры является актуальной научной задачей. В настоящей статье были названы лишь некоторые методологические направления, в действительности их значительно больше. Это означает, что перспектива развития поиска и обоснования методологических вопросов в познании феномена инновационной культуры ясно задана. Необходимо преодолеть тенденцию ограничения методологических вопросов анализом формальных схем объяснения, состоящих из нескольких общеизвестных принципов. Такая позиция к пониманию выбора методологической стратегии в исследовании феномена инновационной культуры, на наш взгляд, даст возможность вооружить действенным инструментом исследователя, позволит анализировать, сопоставлять, соотносить психологические концепции на основе общей методологической канвы, и, как следствие, продвинуться к познанию феномена инновационной культуры.

Библиографический список

1. Деркач, А.А. Основы общей и прикладной акмеологии. – М.: РАГС, 1998.
2. Бранский, В.П. Социальная синергетика и акмеология / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2002.
3. Фрейд, З. Неудовлетворенность культурой // Мир философии. – 1991. – Ч.2.
4. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности. – М.: Политиздат, 1986.
5. Долгова, В.И. Инновационная культура: сущность и составляющие // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2001. – №2.

Статья поступила в редакцию 17.12.09

УДК: 378

И.Ю. Павлова, канд. пед. наук, доц. КГУКИ, г. Казань, E-mail: iraida@yandex.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье освещается проблема применения моделирования как одного из важных этапов диссертационного исследования. Обоснована актуальность использования данного метода в педагогической науке, рассмотрены различные подходы в его определении, представлена результативно-целевая модель и изложены составляющие ее структурные компоненты.

Ключевые слова: системный подход, педагогическая система, моделирование, структурные элементы, результативно-целевая модель.

Стратегической целью, смыслообразующим мотивом профессионального образования способен выступать профессиональный образ личности специалиста – некий абсолютный идеал, становление которого происходит в течение предпрофессиональной и профессиональной подготовки, а также и профессиональной деятельности. Важным этапом проектирования профессионального образа личности специалиста является построение результативно-целевой модели, при этом осознание целей на данном уровне в совокупности с результатами позволяет формировать мотивационно-ценностные образовательные смыслы всех субъектов образовательного процесса [1, с. 158]. Не менее важным этапом является определение содержательного пространства, реализующего обозначенные цели (уточнение содержания образования, структуры и способов его представления на операциональном уровне). Корректировка содержания связывается с оперированием и развитием профессиональной культуры личности, при этом вектор профессиональной ориентации отражает особенности профессиональной подсистемы социума, вписанного в систему культуры. Таким образом, мы можем говорить о проектировании личностного развития специалиста, которое, в пер-

вую очередь, предполагает системный подход в процессе обучения и воспитания.

Педагогическая система – это общепедагогическое понятие, ее компонентный состав раскрывается в работах Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, В.В. Краевского, В.А. Сластенина и др. В работах вышеназванных авторов основными элементами педагогических систем выделяются цели и принципы, содержание, формы и методы, средства и условия эффективности и результативности педагогического процесса. Цели разработки и проектирования педагогических систем стали предметом изучения в педагогической науке (это теория системного подхода в работах В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, А.М. Митиной, В.А. Сластенина, Ю.П. Сокольникова, М.А. Степинского, Л.Ф. Спирина, М.Л. Фрумкина, В.А. Якунева). Отечественный исследователь Ф.Ф. Королев выделяет такие признаки системности в образовании, как целостность, взаимосвязанность и связь со средой, при этом взаимосвязанность системы состоит в том, что изменение одного параметра влияет на другие [2]. По мнению ученого В.Д. Шадрикова, системный подход, прежде всего, предполагает системный анализ многих других параметров таких, как условия, цели образования, системный подход предполагает целевой анализ,

отнесенный к системе в целом и к ее составляющим [3]. В самом общем виде системный подход в педагогических исследованиях - «это учет всех элементов педагогической системы, изменений системы в целом или покомпонентно вследствие обусловленного требованиями исторического развития общества и научно-технического прогресса совершенствования хотя бы одного из них, а также учет действия многочисленных внешних и внутренних факторов и условий функционирования системы» [4, с. 229]. Как отмечает В.П. Борисенков, «новой областью, исследование которой следует интенсифицировать, стало развитие педагогических систем. Если раньше в теории они представлялись только как функционирующие, т.е. выполняющие образовательную функцию, то теперь они начинают рассматриваться и как развивающиеся. На наш взгляд, это значительное продвижение в теории, означающее радикальную смену парадигм» [5, с. 9].

Опора на понятие «педагогическая система» – исходное условие применения системного подхода в педагогическом исследовании. Описание педагогической системы как части более широкой социальной системы – общества имеет первостепенное значение, поскольку педагогическая система, будучи открытой, отражает особенности общественно-исторических систем, их становления и развития. Без учета связи педагогических систем с условиями развития общества нельзя понять их эволюцию, из внимания уходит феномен принятия на себя тем или иным элементом педагогической системы функций системообразования. Специально организованная педагогическая система находится под постоянным «контролем» общества, то есть системы, частью которой она является. В связи с этим, изменения педагогической системы, ее перестройка и адаптация находятся в зависимости от того, на какой или какие элементы в данный момент направлено воздействие общества: совершенствование содержания образования, эффективность учебно-воспитательного процесса, личностно-ориентированное воспитание и т.д. В методологии системного подхода наибольшее освещение получили только две фундаментальные категории – система и структура. Анализируя различные подходы, в которых система определяется в строгом философском смысле, как ограниченное множество взаимодействующих элементов, а структура как совокупность взаимосвязей, образующих систему в ее целостности, мы можем констатировать: педагогические системы, как объекты реальности, подчиняются общему закону организационного строения систем и потому, в общем виде, могут быть подразделены на ряд самостоятельных систем (часть, элемент, компонент, подсистема) и структур. Важнейшим аспектом управления развивающейся системой являются укрепление ее системности в процессе развития, создание действенных связей между ее компонентами. Цели должны воплощаться в деятельности, а деятельность – вести к определенному типу отношений и т.д. В результате педагогического управления системой и происходящих в ней процессов самоорганизации складываются закономерности ее развития. Проектирование педагогической системы или моделирование является методом теоретического исследования, при помощи которого можно обобщенно подойти к решению многих педагогических проблем.

Моделирование - это одно из форм научного познания и практического преобразования действительности. В настоящее время оно приобретает все возрастающее значение. По мнению В.М. Полонского, модель – это система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы – оригинала. В процессе научного познания модель заменяет оригинал: изучение модели дает информацию об оригинале, модель воспроизводит структуру оригинала, упрощает ее, отвлекает от несущественного. Она служит обобщенным отражением явления, но не тождественна ему [6]. В.В. Краевский в своей работе определяет модель «как систему элементов, воспроизводящих определенные стороны, связи, функции предмета исследования» [7, с. 3-12]. Существуют различные подходы к моделированию профессиональной подготовки студентов. Заслуживает внимания подход Б.С.

Гершунского: построение прогностической модели выпускника соответствующего учебного заведения считается одним из основных этапов дидактического прогнозирования в профессиональной педагогике [8, с. 3]. Модель, по мнению Б.С. Гершунского, должна быть ориентирована на концентрированное выражение целей обучения и прогностическая модель является документом, принципиально открытым для оперативного внесения корректив во все ее структурные блоки по мере изменения внешних и внутренних параметров и факторов, влияющих на цели образования.

Процесс моделирования носит поэтапный характер, каждый этап которого связан с определением соответствующих целей и задач, созданием моделей более высокого класса. В нашей структурной модели мы различаем два этапа моделирования: формирование понятийной модели, которая представляла собой совокупность взаимосвязанных предположений, утверждений, выводов и трансформация понятийной модели в структурную. В процессе формирования структурной модели выполнялись следующие задачи: а) непосредственное создание наглядного образа целостной системы; б) определение основных структурных единиц системы, ее составных элементов; в) выделение совокупности связей между элементами системы; г) установление их иерархического соотношения. Наша педагогическая система является результативно-целевой моделью, так как она направлена на решение проблемы формирования музыкально-эстетической культуры личности студента вуза культуры и искусств. Разработанная нами модель в концентрированной форме выражает идеальную систему, некий абсолютный идеал профессионального образа личности специалиста социокультурной сферы. Модель отражает особенности применения личностно-ориентированного подхода в системе высшего профессионального обучения. «Личностно-ориентированное воспитание в современном понимании представляет собой новый тип воспитания, развивающийся в постиндустриальном обществе, сущность которого состоит в преодолении противоречия между воспитанием «для всех» и воспитанием «для каждого» на основе поворота к личности, ее индивидуальному сознанию, жизненному опыту, индивидуальному творческому потенциалу. Целью этой технологии является развитие личностных структур сознания (ценностей, смыслов, отношений, рефлексии, саморегуляции и др.), субъектных свойств и индивидуальности учащихся, а результатом – становление целостного человека, способного быть субъектом своей жизни, культуры» [9, с. 135].

Нами разработана модель музыкально-эстетической культуры личности студента вуза культуры и искусств в условиях этнорегиона, включающая критерии, их качественные показатели, компоненты музыкально-эстетической культуры личности. На Рис. 1. модель представлена графически. Составляющими структурными компонентами музыкально-эстетической культуры личности студента вуза культуры и искусств являются: а) психофизический компонент; б) мотивационный компонент; в) ценностно-смысловой компонент; г) когнитивный компонент; д) эмоциональный компонент; е) деятельностно-поведенческий компонент; ж) рефлексивный компонент. Нами также разработаны критерии измерения и оценки уровня сформированности компонентов музыкально-эстетической культуры личности студента вуза культуры и искусств: психофизический, мотивационный, ценностно-смысловой, когнитивный, эмоциональный, деятельностно-поведенческий, рефлексивный. Для определения уровня сформированности компонентов музыкально-эстетической культуры личности студента вуза культуры и искусств в условиях этнорегиона разработаны качественные показатели представленных выше критериев. Рассмотрим их. Качественные показатели психофизического критерия: а) состояние физического и психического здоровья личности; б) личностные качества, необходимые для выбранной профессии (целеустремленность, активность, инициативность, организованность, ответственность, демократичность, толерантность, доброжелательность, чувство юмора). Качественные показатели мотивационного

критерия: а) потребности к овладению системы профессиональных знаний, умений и навыков; б) потребности к музыкально-просветительской деятельности на этнокультурной основе; в) интерес к истории, культуре и искусству народов этнорегиона Среднего Поволжья; г) наличие общественно-значимых мотивов этнокультурной деятельности. Качественные показатели ценностно-смыслового критерия: а) ценностные ориентации в различных видах и жанрах художественного творчества; б) принятие и следование общечеловеческим ценностям, традициям своего народа; в) уважение ко всем нациям и народностям; г) позитивные убеждения в вопросах межнационального общения. Качественные показатели когнитивного критерия: а) художественно-творческие и познавательные способности; б) профессиональные знания, умения и навыки; в) знания в области истории и культуры народов этнорегиона Среднего Поволжья; в) восприятие, понимание и осмысление музыкально-эстетических ценностей народов этнорегиона Среднего Поволжья; г) эрудиция и информационная оснащенность. Качественные показатели эмоционального критерия: а) наличие положительных эмоций и чувств, увлеченность в процессе постижения художественно-образного содержания музыкально-эстетических ценностей народов этнорегиона Среднего Поволжья; б) волевые качества личности (смелость, умения «настраивать себя», ориентация на «успех», саморегуляция деятельности); в) музыкально-эстетический вкус. Качественные показатели деятельностно-поведенческого критерия: а) музыкально-просветительская деятельность с использованием этнокультуры народов региона Среднего Поволжья; б) культура межнационального общения; в) развитие дружественных отношений с представителями различных народов этнорегиона Среднего Поволжья; г) соблюдение норм морали, этики и правил поведения в окружающей социокультурной среде. Качественные показатели рефлексивного критерия: а) развитие национального самосознания личности; б) самоопределение и самореализация личности в условиях полиэтнической среды региона Среднего Поволжья; в) самооценка и саморегуляция личности; в) уста-

новка на совершенствование своей музыкально-эстетической культуры, самообразование, саморазвитие.

Обобщим изложенное выше. Важным этапом проектирования профессионального образа личности будущего специалиста является построение модели. Проектирование модели – это процесс, который является неотъемлемой частью педагогического исследования. Таким образом, модель – это система элементов, воспроизводящих определенные стороны, связи, функции предмета исследования. В нашем диссертационном исследовании разработана модель музыкально-эстетической культуры личности студента вуза культуры и искусств. Эта модель направлена на совершенствование содержания профессионального образования, на повышение эффективности учебно-воспитательного процесса в вузе и в ее основе – личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании. Но вместе с тем, она отражает и особенности становления и развития личности в определенном социуме, в частности, в условиях этнорегиона Среднего Поволжья. В качестве структурных компонентов в нашей модели выступают критерии измерения и оценки уровня сформированности компонентов музыкально-эстетической культуры личности, их качественные показатели, компоненты музыкально-эстетической культуры личности, которые характеризуются взаимосвязью и взаимовлиянием. Оформление разработанных элементов в структурную модель позволило наглядно представить составляющие ее взаимосвязанные компоненты с целью дальнейшего проведения формирующего эксперимента. Проектирование педагогической системы или моделирование является методом теоретического исследования, при помощи которого мы подошли к решению многих педагогических проблем. Таким образом, мы можем утверждать, что моделирование – это метод педагогического исследования, выполняющий функционирующую (образовательную) и развивающую функции, являющийся, несомненно, перспективным направлением, исследование которого представляет значительный интерес в педагогической науке.

Библиографический список

1. Адольф, В. Проектирование образовательного процесса на основе компетентностного подхода / В. Адольф, И. Степанова // Высшее образование в России. – 2008. – №3.
2. Общие основы педагогики / под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гурмана. – М., 1967.
3. Шадриков, В.Д. Системный подход в психологии производственного обучения: автореф. дис.... д-ра пед. наук. – Л., 1970.
4. Сластенин, В.А. Воспитательный процесс как система // Стратегия воспитания в образовательной системе России. – М.: «Издательский сервис», 2004.
5. Борисенков, В.П. Развитие фундаментальных педагогических исследований в Российской академии образования // Педагогика. – 2006. – № 1.
6. Полоцкий, В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004.
7. Краевский, В.В. Содержание образования – бег на месте // Педагогика. – 2000. – № 7.
8. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: «Интер-Диалект+», 1997.
9. Бондаревская, Е.В. Основные подходы к совершенствованию современного воспитания (личностно-ориентированное воспитание) // Стратегия воспитания в образовательной системе России. – М.: «Издательский сервис», 2004.

Статья поступила в редакцию 17.12.09

УДК 152.32 (045)

Н.Н. Васягина, канд. психол. наук, доц. УрГПУ, г. Екатеринбург, E-mail: vasyagina_n@mail.ru

МАТЬ КАК СУБЪЕКТ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье представлена авторская позиция, согласно которой смысл пространства социокультурных реальностей определяется как диалектическое единство трех аспектов – социального, культурного и воспитательного. Отношения субъектов данного пространства опосредованы культурными смыслами и сложившимися в культуре общечеловеческими ценностями. Одним из ведущих механизмов, посредством которого продуцируются, репродуцируются и транслируются ценности социокультурного воспитательного пространства является материнство, что дает основание утверждать что значимым его субъектом является женщина-мать.

Ключевые слова: социокультурное воспитательное пространство, субъект, культурные смыслы, ценности, мать.

Современный человек отечественными и зарубежными учеными представляется как субъект социального действия, который мыслит себя в координатах нации, человечества и бытия в целом. Это видение возникает на основе нового понимания мира, смыслов существования человека в нем, пере-

живания нового духовного опыта, своего практического отношения к людям, природе, миру. Человек мыслит себя и мир как неразрывное сущностное целое, развивающееся и самотворящееся вместе, в единстве. Такое сосуществование в научной интерпретации закрепилось в понятии пространство.

В самом общем виде пространство - это создающееся взаимосуществование «между» духовным и материальным миром на основе внутренне созданного человеком мировидения и обществования, проявляющихся в метафизических образах и смыслах, выраженных в психических энергиях слова, при постоянном выборе стремительно умножающихся альтернатив в трансцендентальном понимании пространства, выраженной в метасмысле культуры.

По сложившейся в психологии традиции, изучение человека в социокультурной реальности осуществляется с помощью категорий пространства социального (И.Д. Демакова, Э. Дюркгейм, Г. Зиммель, Ю.Л. Качалов, П. Сорокин, Д.И. Фельдштейн и др.), культурного (Б.Г. Ананьев, Е.Ю. М.М. Бахтин, С.К. Бондырева, Л.С. Выготский, Э. Гуссерль, А.Н. Леонтьев, Дж.Г. Мид, В.А. Рамих, С.Д. Смирнов, и др.) и воспитательного (Н.М. Борытко, Д.В. Григорьев, Н.А. Исаев, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.И. Слободчиков и др.).

Проведенный нами анализ перечисленных выше категорий составляющих смысл пространства социокультурных реальностей позволяет утверждать диалектическое единство трех аспектов пространства - социального, культурного и воспитательного, определяемое нами как социокультурное воспитательное пространство. Социальное, культурное, воспитательное не существуют одно без другого, это не три пространства, а одно: вводя термин «социальное пространство», ориентируются прежде всего на интересы. Другого в социальных взаимодействиях, при использовании понятия «культурное пространство» подразумевают исследование степени приближенности к смыслам культуры, к его ценностному ядру, а при употреблении «воспитательного пространства» ориентируются на механизмы передачи и усвоения культурного опыта. Ключевым моментом при этом является культура, формирующая и создающая то единое пространство, которое согласовывает конкретного субъекта и общество в едином со-бытийном пространстве.

Обозначенные выше идеи позволяют нам определить социокультурное воспитательное пространство как форму существования культуры в единстве ее материально-вещественных и духовно-смысловых результатов и образцов, которая выражает протяженность их распространения, степень воздействия на сознание и поведение людей, глубину усвоения, принятия ими ценностно-смыслового содержания культуры. Эти три момента и составляют измерения социокультурного воспитательного пространства. Насыщенность жизни духовным содержанием, степень присутствия духовных смыслов в каждом социальном процессе составляет важнейшее измерение социокультурного воспитательного пространства. Охват, насыщенность, плотность культурно-значимых смыслов в деятельности и сознании людей является важной стороной социокультурного воспитательного пространства и характеризует насыщенность любого социального объекта смысловым содержанием с точки зрения его соответствия культуре данного общества.

Таким образом, человек - это часть социокультурного воспитательного пространства: находясь «внутри» бытия, но, будучи включенным в него, он постоянно выходит за его рамки. Для обозначения причастности человека к бытию в общенаучном (философском) обиходе чаще всего используется понятие «субъект» ("subjectus" (лат.) как лежащий внизу, находящийся в основе, носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид или социальная группа), источник активности, направленной на объект.

Введение термина «субъект» в психологическую науку связано с именем С.Л. Рубинштейна который в работе «Человек и Мир» вводит категорию «мир», означающую особое, человеческое бытие, включающее человека, но им же преобразованное и излагает важнейшие для психологии мысли: человек, будучи конечным существом, включается в бесконечный мир в следующих качествах: «1) бытие, преобразующее реальность; 2) как переходящее в форму идеального существо-

вания» [1]. Рассматривая человека как субъекта практики и истории С.Л. Рубинштейн, пишет, что человек познает мир «изменяя его; изменяя его, он изменяет и самого себя. В нем раскрывается все более глубокий внутренний план, целый внутренний мир, который далеко выходит за пределы любого единичного действия и никак не исчерпывается в человеке по мере того, как человек, преобразуя внешний мир, все дальше и глубже проникает в него» [2, с. 164]. Так были сформулированы важнейшие для понимания субъекта принципы «внешнее через внутреннее» (С.Л. Рубинштейн), «внутреннее через внешнее» (А.Н. Леонтьев), которые показывают единство внешнего и внутреннего мира человека, бытия и сознания, психики и деятельности [3].

Дальнейшее развитие проблема субъекта получила в трудах Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского, К.А. Абульхановой-Славской и др. Так, Б.Г. Ананьев рассматривая человека как субъекта труда, общения и познания, раскрывает динамику становления субъекта как баланса, взаимовлияния интериоризации и экстериоризации [4]. Согласно А.В. Брушлинскому, субъект - это всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство, целостность всех его качеств: природных, социальных (social), общественных (societal), индивидуальных и т. д. [5]. В определении К.А. Абульхановой-Славской субъект - это гармоничная, самореализующаяся личность, человек на высшем уровне своей активности, целостности, автономности [6]. Способность активно участвовать в процессе жизнедеятельности и тем самым «выстраивать» собственное бытие, т.е. быть ее субъектом, является центральной характеристикой человека.

Таким образом, специфика исследований отечественных психологов заключается, преимущественно, в некоторой общей области представлений, «схватывающих» формообразующую функцию действия субъекта. Формообразование, явно или же не столь явно, все чаще выступает смыслообразующим фактором (В.П. Иванов, Э.В. Сайко, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн). По мере того, как субъект действия приобретал роль обобщающего образа и в то же время получал конкретные характеристики в психологическом анализе актуальных научных проблем, выделение и дифференциация отдельных ипостасей, в которых в научных текстах предстал человек, позволяет более точно раскрыть его онтологию и психологию. Примерами такого аналитического прочтения характеристик субъекта являются работы К.А. Абульхановой-Славской, М.Р. Гинзбурга, М.В. Ермолаевой, В.П. Зинченко, В.А. Петровского, В.И. Слободчикова, Д.И. Фельдштейна, Г.А. Цукерман, В.Э. Чудновского, Н.И. Чуприковой, В.Д. Шадрикова, Б.Д. Эльконина и других ученых. Особенностью и одновременно методологически ценным познавательным «срезом» для углубленного изучения проблемы субъект деятельности являются раскрытые и эвристически объясненные этими учеными условия проявления человеком своей субъектной природы.

Следует подчеркнуть, что в современной психологии предпринята попытка преодоления односторонности анализа личности только как субъекта деятельности: понятие «субъект» получает и иную определенность - человек как субъект приобретает значение «высший уровень развития». Принимая эту позицию, психологи ставят задачу изучения условий, механизмов, закономерностей восхождения человека к точке «быть субъектом», где только и возможно действовать - свободно, творчески, ответственно. Развитие предстает как саморазвитие, понятие субъект обретает свою подлинную трактовку, согласно которой человек как субъект выступает в этом сложном процессе как автор действия. При такой интерпретации понятие «субъект» концентрируется вокруг представлений об активности, жизненной целостности и целестремительности человека как субъекта, организующего развитие по типу полагания саморазвития в создаваемом им социокультурном пространстве [7].

В связи с этим немаловажно понять ту роль, которую играет социокультурное воспитательное пространство, являясь средой становления субъекта в контексте его социально ценной деятельности. Причем понять именно в аспекте этого процесса, поскольку именно в социокультурном воспитательном пространстве при определенных условиях субъект как - активная сторона направленного развития способен выйти на уровень устойчивой самореализации, где субъектность выявляется не как некоторое высоко абстрактное понятие, но как формирующаяся под действием внешних и внутренних условий целостная характеристика личностной зрелости.

При такой постановке вопроса идею субъектности особо важно проследить в анализе меняющихся бытия и самого человека, включенного в бытийствование как активный преобразующий фактор, создающий человеческое измерение системы «мир - человек». В этой связи существенно, что в разработке философско-психологической концепции субъекта деятельности С.Л. Рубинштейном выделены активность, развитие и саморазвитие, способность сознательно действовать и изменять действительность, осуществлять самоопределение и самоидентификацию, определяя их как совокупность качеств, необходимых в выборе путей, форм дифференциации и реализации индивидуальной активности [8]. В свете этого замечания вопрос о выполнении субъектности субъектом приобретает смысл задачи по изучению психологических условий, обеспечивающих приобщенность индивидуального субъекта как носителя обобщенного, коллективного сознания к переживаемому всеобщему, перевод этого всеобщего в ценностно-смысловую (субъективную) плоскость, где, собственно говоря, и возникает не только тема внешней детерминации активности, выбора личностью ее направления (А.А. Леонтьев), но и тема самопреобразования индивидуального субъекта, как процесса в котором он есть причина собственного изменения в деятельности, то есть способен быть причиной самого себя (по Т.А. Флоренской). Важно, что в постановке такого акцента в современных исследованиях большую роль играют две позиции А.В. Брушлинского [9]: 1) субъектность является важнейшим человеческим качеством и 2) практическая реализация принципа единства деятельности и личности возможна только на основе субъектности. Данные положения позволяют расширить познавательные возможности психологической науки, поскольку в них мы находим условие обращения к анализу непосредственно принадлежащих их носителю психических явлений, в которых раскрывается системная организация человека как субъекта - действий и отношений к действительности, теснейшим образом связанных с ними самосознания (процесса и результата), самоформирования человеком своей личности как процесса, в котором разворачивается многоплановость субъектности субъекта.

Представление о субъектности как психологической характеристике человека как целого, мы находим в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Н.Р. Битяновой, А.Г. Ананьева, В.В. Белоус, Ф.Е. Василюка, А.А. Деркач. В работах этих и других авторов указывается, что в ней запечатлены общее и особенное, потребность человека как субъекта во взаимодействии разного уровня и на всей дистанции развития субъектных свойств (от периода детства до завершения позднего возраста), способность к преобразующему, творческому по типу подлинно субъектному действию - субъектной активности. Их реализацией, для которой важна устойчивость субъектности человека как целого, при определенных условиях, какими являются осознание противоречий, осознанность действия и его регуляции, проектирования, коррекции, рефлексия, адекватное самоотношение и прочее, «взламывается» достигнутая развивающимся человеком (ребенком, подростком, более взрослым) культурная форма (Л.С. Выготский, К.Н. Поливанова) и одновременно выстраивается, создается новая.

Опираясь на работы М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, А.А. Бодалева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.П. Зинченко,

В.Т. Кудрявцева, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, Д.И. Фельдштейна, П.П. Флоренского, Д.Б. Эльконина, Б.Д. Эльконина и др. представление о сущности субъектности мы пытаемся осмыслить как проявление целостности и одновременно единства «увязанных» линий ее развития - индивидуального, личностного, субъектного. Разделяя позицию указанных авторов мы считаем, что «субъектность», являясь системообразующим признаком субъекта, постоянно вырабатывается и воспроизводится им как фундаментальное основание и одновременно определяющее условие его самореализации в социально значимой деятельности, функциональная нагрузка которой задана в виде условий и средств пространства с определенным социокультурным содержанием, соответствующих требованиям времени.

Таким образом, становится очевидным, что субъектность есть потенциал который обеспечивает определенный «разбег» трансцендирования «я» (самости, сущности) субъекта по вектору «конечное — бесконечное» (единичное, как персональное - всеобщее, как социально-культурное целое). Таким примером является «вращивание» ребенка в мир культуры через освоение им опыта поколений (В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин), что можно увидеть как процесс его перехода от реальной формы (достигнутой формы культуры) к идеальной форме (определяемой как следующая цель в цепи преобразования личностью своего потенциала). Перспективно направленное разворачивание этого процесса, как это показано Д.И. Фельдштейном, возможно лишь при условии трансляции опыта от мира Взрослых к миру Детства. Преобразуемая человеком субъектность под этим углом зрения есть некоторая точка (область перехода) на дистанции его целостного развития как субъекта деятельности: если мы говорим о субъекте-Социуме, то это «маркер» на оси истории общественного развития; для онтогенеза - точка взросления в цепи событий становящегося субъекта как целого (В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман) в системном его определении. В цепи переходов из прежней формы в новую (из внешнего во внутреннее, из фазы Детства в фазу Взрослость, из потенциального - нераспредмеченного в актуальное - распределенное и т.д.) и в созерцании «я» как части пространства взаимодействия, многообразно и многопланово представленного А.А. Бодалевым, С.К. Бондыревой, Б.В. Кайгородовым, А.В. Иващенко, В.В. Столиным и другими, рождается продуктивное подлинно субъектное действие, в котором всегда есть конкретная мера связи всеобщего и особенного. В этом смысле субъектная активность, являясь свободным, ответственным авторским действием (С.П. Иванов), всегда надиндивидуальна и в то же время в ее пространстве человеком выражен подлинный смысл полагаемого им актуального «для себя» отношения.

Под этим углом зрения субъектность - свойство, обеспечивающее постоянство преодоления человеком границ «я», когда всматривающийся «в себя» субъект попадает в режим особого взаимодействия — духовно-личностный, оказываясь в пространстве «между», на границах «я» - «не-я», что связано с усилением рефлексивного действия, осмыслением оценок, выбором. Эти позиции ярко отражены в психологическом анализе саморазвития и самореализации субъекта (деятельности, поведения, общения, познания, действия, взаимодействия, жизненного пути и т.д.) К.А. Абульхановой-Славской и др. Здесь, для нашего исследования существенно во-первых, что, согласно Э.В. Сайко, «субъект-индивид выступает как субъект с присущим ему самосознанием, переживанием собственного «Я», поскольку он в определенной мере овладевает созданным человечеством миром культуры: орудиями предметно-практической деятельности, формами языка, логическими категориями, нормами нравственных, эстетических оценок и т.д. Во-вторых, принципиальное значение имеет позиция, согласно которой именно активная деятельность субъекта, где определение «актив-

ная» отражает особую степень его субъектной включенности, является условием, благодаря которому тот или иной фрагмент объективной реальности выступает как объект, данный субъекту в форме деятельности» [10].

Обобщая указанные выше точки зрения субъектность может быть определена как условие саморазвития человека, определяющее момент перехода к себе как к иному, новому уровню целостности и необходимое для актуализации личности тех свойств, потенциал которых обеспечивает освоение ею своей новой формы. Выход в действие, взаимодействия, познания (С.Л. Рубинштейн) своей сущности в преобразование наличной ситуации, требует напряжения всех сил субъекта, целеполагания, выбора, способности отказаться от привычных схем поведения. Требуется он и напряженной проработки в самосознании всего того, что можно определить вопросом «Что я есть?». Таким образом, мы придерживаемся точки зрения согласно которой, субъектность, может быть определена через характер осознания человеком цели самореализации с в процессах саморазвития, аморфирования, самовыражения.

Итак, в отечественной психологии научное решение проблемы субъекта неотъемлемо связано с осмыслением проблем бытия человека и его деятельности. В изучении их сопряженности в психологических работах человек раскрывается как системно организованное целое, как субъектная сторона деятельности (действия), взаимодействия, познания, играющая определяющую роль в перспективно направленных процессах производства и воспроизводства социального. Человек как субъект предстает автором самореализации, саморазвития, самовыражения в формах и пространстве универсальной, свободной, творческой деятельности.

Поскольку ключевым моментом социокультурного воспитательного пространства является культура, формирующая и созидаящая то единое пространство, которое согласовывает конкретных, субъектов и общество, как совокупного субъекта, в едином со-бытийном пространстве, отношения субъектов социокультурного воспитательного пространства опосредованы культурными смыслами и сложившимися в культуре общечеловеческими ценностями. Субъект социокультурного воспитательного пространства присваивает нормы, формы, уровни конкретно-исторической действительности развиваясь в

ней, и являются носителями всех отношений и связей действительности в ее конкретно-исторической определенности.

Одним из ведущих механизмов посредством которого продуцируются, репродуцируются и транслируются ценности социокультурного воспитательного пространства является материнство, что дает основание утверждать что значимым его субъектом является женщина-мать [11]. Кроме того важнейшей функцией матери начиная с античных времен и заканчивая современностью является *воспитание* достойного гражданина (Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо), трансляция социокультурного опыта (И Кант) сохранения человеческих ценностей (А.Белый, Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, Б.П. Вышеславцев, И.А. Ильин, Н.О. Лосский, В.В. Розанов, Г.П. Федотов, С.Л. Франк), трансляция духовных и нравственных ценностей (В.С. Соловьев, П.А. Флоренский, С.Н. Булгаков).

Учитывая выше изложенное системообразующим признаком матери как субъекта является субъектность, которая вырабатывается и воспроизводится женщиной как фундаментальное основание и одновременно определяющее условие ее самореализации в социально значимой воспитательной деятельности, функциональная нагрузка которой задана в виде условий и средств воспитания пространства с определенным социокультурным содержанием, соответствующим требованиям времени. Субъектность матери выражается в ее самосознании, переживании собственного «Я», поскольку она овладевает и является носителем созданного человечеством миром культуры. Субъектность определяется матерью в ответе на вопрос «что Я есть?», требует выхода на это свое «Я» (через самопознание, самооценку, самоотношение), в котором реальное «Я» предстает как реальное сущностное человека и в котором нет ничего иного. Именно в этом смысле субъектность матери есть проявление социокультурного как конкретной формы самодвижения (по Д.И. Фельдштейну), во-первых, создаваемая матерью «для себя» и направляемая ею в актах созерцания «на себя», во-вторых, с необходимостью определяемая ею, как субъектом, в виде необходимого условия в преобразовании той ситуации, в которую она включена как ее активная сторона. Поэтому исследование субъектности матери в социокультурном воспитательном пространстве, выраженной в ее самосознании мы рассматриваем как путь познания психологических условий личностного становления матери как субъекта.

Библиографический список

1. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М., 1976.
2. Рубинштейн, С.Л. Там же.
3. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х томах / под ред. В.В. Давыдова [и др.]. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1; Т. 2.
4. Афаньева, Б.Г. Психология и проблемы человекознания / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996.
5. Брушлинский, А.В. Субъектно-деятельностная концепция и теория функциональных систем // Вопросы психологии, 1999. – №5.
6. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
7. Бодалев, А.А. Субъективные условия реализации смысла жизни выдающимися людьми // Субъект действия, взаимодействия, познания: Психологические, философские, социокультурные аспекты / под ред. С.К. Бондыревой [и др.]. – М.; Воронеж, 2001.; Фельдштейн Д.И. Научная проблема: социально-психологическое пространство отношений // Мир психологии. - 1996. - № 2.
8. Рубинштейн, С.Л. Там же.
9. Брушлинский, А.В. Там же.
10. Сайко, Э.В. Социализация и индивидуализация как исторически опосредованные механизмы формирования субъектов исторического действия; Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983 // Мир психологии. - 1998. - № 1.
11. Рамих, В.А. Материнство как социокультурный феномен.: дис.... д-ра филос. наук. Ростов-на-Дону. – 1997.

Статья поступила в редакцию 30.11.09

УДК 371:351.851

И.Е. Карнаух, соискатель ГОУВПО ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

В работе показано, что межпредметные связи имеют не только методологическую основу, но и психолого-педагогическую и физиологическую, которые в своей совокупности говорят о том, что они действительно не являются результатом случайной игры воображения, а представляют собой отражение законов гносеологии, психологии, физиологии и педагогики.

Ключевые слова: межпредметные связи, психология, педагогика, физиология, гносеология.

Рассматривая психологию эволюционного развития человека, можно показать, что образовательный процесс в природе, т.е. спонтанное приобретение знаний, умений и навыков происходит посредством осознания самых различных связей. Это говорит о том, что целенаправленный процесс обучения и воспитания должен быть адекватным *научению*. Значимость этой категории объясняется тем, что с ее помощью можно понять, как у человека возникают различные новообразования, касающиеся моторного, познавательного и личностного развития и обеспечивающие его индивидуальное существование. В рамках такого рассмотрения можно более глубоко осознать тот факт, что межпредметные связи – это не искусственно созданная категория в дидактике, а она есть следствие обобщенного индивидуального опыта *«спонтанного приобретения знаний, умений и навыков»*. Согласно современным представлениям педагогики последнее и составляет содержание понятия научения [1, с. 162]. Рассмотрим это более подробно, так как с этих позиций подход к межпредметным связям осуществляется впервые.

В психологии и дидактике раньше других была осмыслена категория научения. В научении фиксировался факт происшедших изменений, возникновение новообразований в познавательной сфере, поведении и личности человека, которые являлись результатом успешного овладения способами решения различных задач.

Научиться чему-то (наблюдать, размышлять, рассказывать, писать, танцевать, вышивать, чертить и т.д.) – это значит овладеть способами выполнения действий, входящих в состав той или иной деятельности. В процессе научения человек усваивает необходимые для этого знания, умения, навыки. Однако давно замечено, что одному человеку научение дается легко, другому – труднее, а третий оказывается вообще не способным решать задачи такого рода. Может быть именно поэтому усилия многих поколений были направлены на поиск условий, обеспечивающих научение. Высказывались гипотезы, апробировались те или иные педагогические системы, которые обеспечивали более ощутимые и устойчивые результаты научения, делались выводы о механизмах или способах научения. Наибольший вклад в создание отечественной теории научения внес Л.Б. Ительсон, определивший *научение* как форму целесообразного изменения поведения индивида под влиянием опыта [2]. Им были выявлены уровни, виды научения, их взаимосвязи и взаимообусловленность.

Явления научения охватывают не только человеческий, но и животный мир. Процессы научения у животных широко исследовались известным отечественным физиологом И.П. Павловым, которым было создано учение об условных и безусловных рефлексах [3]. Итогом его многолетних исследований стала специфическая модель научения, названная ассоциативной моделью сенсорного научения. Согласно этой модели, сущность научения заключается в освоении животным новых биологически значимых свойств вещей и явлений окружающего мира. Содержание научения – *образование связей* между сигналами о свойствах вещей и явлений, поступающими в мозг. Вот почему необходимыми условиями образования таких связей становятся подкрепление, повторение, генерализация, дифференцировка. «Павловская» модель, таким образом, рассматривает научение животных на рефлекторном уровне. Этот механизм научения имеется почти у всех многоклеточных животных. Он был обнаружен и у человека.

Рассматривая учение о динамическом стереотипе и второй сигнальной системе И.П. Павлов по существу заложил психологические основы межпредметных связей. Он считал, что усвоение знаний происходит за счет образования в коре головного мозга сложных систем временных связей, которые отождествлялись им с ассоциациями – связями между всеми формами отражения объективной действительности, в основе которых лежат ощущения. «Все обучение заключается в образовании временных связей, – пишет он, – а это есть мысль, мышление, знание». Установление дифференцированных и прочных временных связей зависит от образования в коре головного мозга очагов оптимальной возбудимости, которые, в свою очередь, зависят от интенсивности раздражителя. Эта интенсивность, по И.П. Павлову [4] связана с воздействиями, которым подвергался индивидум ранее. Центральная нервная система реагирует на раздражитель не только в зависи-

сти от его характера, но и от подготовленности действиями предшествующих раздражителей. Таким образом, усвоенные ранее знания, привлекаемые учителем или учениками при изучении нового материала, выступают в роли дополнительных раздражителей и оказывают влияние на функциональное состояние участков коры больших полушарий головного мозга. Как правило, все предметы и явления реальной действительности, связанные между собой цепью различных обстоятельств, взаимосвязаны и в памяти человека. В жизни каждого встречается случай когда событие, в котором он принимал непосредственное участие забывается, но достаточно напомнить ему или вспомнить самому одно действующее лицо, как все событие воспроизводится в его памяти. Успех обучения во многом зависит от количества взаимосвязанных фактов, событий, явлений, помогающих развивать способности учеников быстро и точно воспроизводить в памяти ранее усвоенные знания. В формировании этой способности важная роль принадлежит межпредметным связям, которые проявляются, когда осуществляется процесс отражения объективной действительности, и в мозгу человека складывается сложная система постоянных и временных связей, обеспечивающая единство поведения человека, системность его знаний о мире, – динамический стереотип. Эта система динамична, изменяется под новыми воздействиями, а также обладает и относительной устойчивостью, необходимой для функционирования человека.

Проблема научения экспериментально изучалась также известным американским психологом Э. Торндайком [по 5, с. 121-123]. Им была высказана, а затем и апробирована гипотеза о том, что процесс научения определяется тремя законами поведения животного: законом готовности; законом упражнения (чем чаще действие совершается животным, тем вероятнее, что это действие будет вновь повторено впоследствии); законом эффекта (чаще повторяется то действие, которое «награждается», т.е. имеет положительный результат).

Э.Л. Торндайк установил, что действия со слабым или же отрицательным эффектом постепенно тормозятся и отсеиваются. Животное постепенно накапливает и закрепляет правильные действия (навыки). Данное представление о научении легло в основу его моторной модели.

Согласно «павловской» модели научения поведение управляется теми сигналами о свойствах внешнего мира, которые имеют значение для организма. Теория моторного научения Торндайка показывает, что поведение животного управляется его результатами, целесообразностью осуществления того или иного действия. Биологическая необходимость механизма контроля, т.е. осуществления целесообразного поведения, была подтверждена исследованиями П.К. Анохина и А.Н. Бернштейна.

Стремление вскрыть не физиологические, а психологические условия и механизмы научения были предприняты американским психологом Б. Скиннером [по 5, с. 121-123]. Он выдвинул предположение, что в основе научения лежат условные рефлексы нескольких иного типа, чем классические. Он назвал их *оперантными*, или инструментальными. Такие условные рефлексы представляют собой механизм отбора полезных действий. Научение им – есть формирование целесообразного поведения. Как показали эксперименты, оперантные рефлексы подчиняются тем же закономерностям, что и установленные И.П. Павловым относительно классических рефлексов.

Сущность научения Б. Скиннер видел в освоении организмом новых биологически полезных реакций и форм поведения, а содержание научения – в образовании *оперантных связей* между безусловными раздражителями и определенными ответными реакциями на них в данной ситуации. Условиями образования таких связей являются активность организма и систематичное подкрепление (награда) действий животного в конкретной ситуации. Научение, согласно Б.Скиннеру, заключается в формировании моторных дифференцировок, т.е. в различении, выборе и закреплении форм поведения, которые подходят для различных ситуаций.

Модель научения Б. Скиннера, так же как и И.П. Павлова, является ассоциативной, основанной на условных рефлексах. Но в модели Б. Скиннера научение представляет собой образо-

вание новых *связей между элементами двигательного опыта* и выражается в улучшающейся их дифференцировке с точки зрения биологических результатов. Его модель поэтому известна как модель моторного научения.

Исследования показали, что управление ходом научения осуществляется с помощью специального нервнопсихического механизма, благодаря которому модели предстоящего действия предваряют само действие. У разных исследователей этот механизм называется либо «опережающее отражение», «акцепторы действия» (П.К. Анохин), либо «модель потребного будущего», «двигательная задача» (Н.А. Бернштейн), либо «нужное значение», «модель будущего» (Миттельшtedт, У. Эшби) и т.д.

Эти названия убеждают, что в различных авторских моделях научения многократно предпринималась попытка ответить на вопрос, существует ли у животного и человека представление о будущих действиях и ожидаемых результатах, и как оно влияет на процесс научения, на развертывание целесообразной деятельности. *Положительный ответ на этот вопрос, как мы считаем, непосредственно связан с тем обстоятельством, что в процессе научения проявляется системность работы мозга, в ходе которой человек не просто воспринимает объекты, процессы и явления природы, а выстраивает их в структуры, определяемые внутренними и внешними связями. Степень осознания этих связей и определяет возможность человека предсказывать события, явления, процессы. Все это, естественно, и привело человечество в конце концов к необходимости целенаправленного использования внутрипредметных и межпредметных связей в обучении.*

В рамках моторной модели научение изучал американский психолог К. Халл [по 5, с. 121-123]. Он показал различие между научением и исполнением. Научение он охарактеризовал как внутренний, ненаблюдаемый процесс, а исполнение - внешнее видимое действие. Научение может иметь скрытый (латентный) период и не давать о себе знать в исполнении. Сущность научения, по К. Халлу, заключается в формировании программ действий, которые обеспечивают достижение определенной цели.

Содержание научения поэтому он связывал с формированием навыков, т. е. образованием *связей между отражением тех или иных свойств вещей и определенными ответными действиями*. К. Халл определил и условия научения: наличие целей, их соответствие потребностям, наличие информации о возможном достижении цели, награда за правильные действия, повторение подкрепляемых действий до приобретения навыка необходимой силы. Основой научения является активный поиск способов достижения цели, опирающийся на прошлый опыт, их апробирование и переработка информации о текущих результатах пробных действий.

Сравнение сенсорной и моторной моделей научения показывает, что первая выделяет в качестве задачи научения расширение знаний, а вторая - расширение программ действий. В сенсорной модели условием научения является мотивация, в моторной - достижение поставленных целей. Из сенсорной модели следует, что определенные свойства мира могут быть выделены психикой и закреплены в ней. Они должны быть значимы для человека, т.е. связаны с его потребностями. Моторная модель научения показывает, что для формирования и закрепления программ действий необходимо удовлетворить потребности человека (Л.Б. Ительсон).

В любом процессе научения есть сенсорная и моторная стороны. Преобладание одной из них определяет тот или иной вид научения. Когда основной целью и результатом научения является анализ и синтез стимулов, освоение новых сигналов, их дифференцировка, генерализация и систематизация, то можно говорить о сенсорном научении. При моторном научении происходит выбор и объединение движений, их дифференцировка, генерализация и систематизация. Если задачи и результаты этих видов научения переплетаются и являются одинаково значимыми, то говорят о сенсомоторном научении.

Названные виды научения имеются у животных и у человека. Интенсивное развитие навыков происходит в детском возрасте, когда накапливается основной фонд сенсорных дифференцировок, моторных операций, сенсомоторных координаций. Так, чтобы ребенок умел различать цвета, формы, звуки, а также говорить, ходить, читать и многое другое, необходимо овладение

соответствующими навыками. На базе самых простых и примитивных навыков формируются более сложные, специфические уровни научения. Динамика научения такова: вначале сенсорное научение, затем - моторное, позже - когнитивное. К концу первого года жизни способы анализа и переработки информации у ребенка значительно усложняются за счет включения речевых стимулов. Ребенок овладевает когнитивным уровнем научения. Сущность этого уровня состоит в выделении и поиске в предметах и явлениях новых свойств и *связей*, которые влияют на его поведение и деятельность. На этом уровне возникают *связи между известными ребенку свойствами (старыми знаниями) и вновь обнаруженными свойствами (новыми знаниями)*. На когнитивном уровне научение представляет собой мыслительную *переработку информации, и ее структурирование*. Такая переработка связана с обобщением и абстрагированием свойств предметов и явлений, обозначением их словами, нахождением *структурных связей*. Когнитивная модель научения является основой теории обучения, так как обучение по своей сущности является процессом целенаправленного приобретения знаний, новых видов поведения, действий, способов эмоционального переживания.

Разновидностью когнитивного научения выступает интеллектуальное, которое возникает на более поздних этапах онтогенеза, и предполагает выявление и усвоение *существенных связей, структур и отношений между предметами* и явлениями объективного мира. Среди видов интеллектуального научения выделяется знаковое (смысловое) научение, где важную роль играют не только *структурные, но и логические связи*.

Существует точка зрения, что даже животные способны к знаковому научению (Толмен [по 5, с. 121-123]), т.е. реагированию не на свойства предмета, а на то, что этот предмет обозначает, знаком каких предметов и действий он выступает. В отличие от ассоциативного научения, основанного на выявлении *пространственно-временных и психологических связей*, такое научение предполагает установление *смысловых связей*. Иногда эти связи называют *информационными, или семиотическими*, так как знак может выделять и отображать абстрактные, невидимые свойства вещей и процессов, их структуры и отношения.

Следовательно, в структуре научения могут иметь место информационные процессы, сущность которых состоит в формировании знаковых систем. Благодаря им человек отражает и закрепляет *общие структуры, связи и отношения*, характеризующие реальный мир и целесообразную деятельность. В этих случаях основой научения становится не отбор (селекция) и выделение значимой информации, а ее организация и кодирование.

Знаковые отношения и их роль в психической деятельности человека были изучены отечественным психологом Л.С. Выготским [6]. Он доказал, что важнейшее отличие психики человека состоит в появлении *особой формы отражения связей, отношений, структур - понятий*. Выделив житейские и научные понятия, он показал их различие. Мышление ребенка начинается с формирования житейских понятий, которые отражают внешние признаки предметов или явлений. В научных понятиях выражаются *существенные отношения и структуры вещей, явлений, действий*. Для их обозначения существует специальная система знаков - это язык, т. е. слова и их отношения.

Знания, закрепленные в словах, выступают как понятия. Научение знаниям - есть научение понятиям, отражающим существенные признаки и отношения реальности. За время обучения учащиеся усваивают содержание тех или иных научных понятий, обнаруживают *существенные связи между явлениями и предметами окружающего мира, выделяют и абстрагируют их, закрепляют в словах*. Усвоение школьниками понятий является обязательным условием их психического развития, овладения многовековым опытом человечества, закрепленного в науке и культуре.

Учащиеся за годы обучения должны овладеть разными видами научения. Без научения мышлению у учащихся не могут быть сформированы умственные действия (операции) и их системы, так как именно они позволяют познать существенные связи и отношения.

Динамика развития познавательной сферы учащихся идет от познания реальных предметов и явлений к их отображению в понятиях, т.е. от предметных действий к мыслительным операци-

ям. Основная цель интеллектуального научения - обеспечить успешное решение разнообразных образовательных и социальных задач.

Это становится возможным, если учащиеся овладевают умениями оперировать знаниями и понятиями применительно к конкретным задачам, предметам и ситуациям. Научение умениям - одна из высших форм интеллектуального научения. Модель этого вида научения разработана в исследованиях Н.А. Менчинской, Д.Н. Богоявленского [7] и др. Его сущность сводится к формированию у учащихся способов регулирования своих действий и поведения в соответствии с поставленной целью и *структурой* конкретной ситуации. Содержанием умений является освоение операций и действий, необходимых для выявления в конкретной проблемной ситуации известных ученику общих отношений, а также особенностей их проявления в задаче; определение на этой основе идеальных и практических действий, нужных для ее решения; исполнение этих действий в форме и последовательности, соответствующих особенностям ситуации.

Сформировать умения - значит научить учащихся выделять в ситуации те ориентиры, которые позволяют определять характер отношений, имеющихся в ней и существенных для поставленной цели; соотносить эти отношения с операциями, необходимыми для ее целесообразного преобразования; сопоставлять содержание действий с конкретным характером объектов и явлений; исполнять эти действия; осмысливать соответствие результатов с поставленными целями, выявлять причины отклонений и пути их устранения (Л. Б. Ительсон).

Рассмотренные модели научения дают возможность понять различные уровни движения от незнания к знанию, от одного способа выполнения действия к другому, от выявления несущественных свойств предметов и явлений к существенным. В процессе научения изменяется количественный и качественный уровень достижений, преобразовываются способы познания, усложняются формы поведения.

Возникающие в ходе онтогенетического развития человека уровни, или ступени, научения не исчезают и не теряют своего значения в дальнейшем. Они перестраиваются, подчиняются научению последующего уровня и входят в его структуру.

Научение рассматривается также как результат обучения и учения. Это происходит в том случае, если перед человеком ставится специальная задача целенаправленного систематического научения. Обучение и учение поэтому - разновидности специально организованной деятельности научения, имеющие собственную природу и сущность. На этом этапе могут осознаваться не только эмпирические, но и теоретические внутрипредметные и межпредметные обобщения.

В 90-х годах XIX века основоположник Российской методики естествознания А.Я. Гердт, исходя из учения Чарльза Дарвина, обосновывает и разрабатывает свою систему изучения природы в школе. Основываясь на своей психолого-педагогической концепции он предлагает рассматривать содержание естествознания по следующей цепочке: неорганический мир (неживая природа), растительный мир, мир животных, человек, история Земли. В этом уже просматривается необходимость использования в обучении межпредметных связей.

К.Д. Ушинский впервые дал наиболее полное психолого-педагогическое обоснование межпредметных связей, утверждая, что «знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь» [8, с. 178]. Система знаний, по его утверждению, позволяет под-

няться до высоких логических и философских отвлечений, а обособленность знаний приводит к омертвлению идей и понятий. Наиболее значимым в данной работе является то, что в ней автор выделяет конкретные ассоциативные связи: связи развития; связи по сердечному чувству; связи по единству места; связи по порядку времени; связи по сходству; связи по различию; рассудочные связи. Тем самым были заложены основы для исследований Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, Ю.А. Самарина по проблемам психологической структуры межпредметных связей.

Дальнейшее развитие психолого-педагогической проблемы межпредметных связей было дано в работах Л.С. Выготского, А.И. Гурьева, Г.А. Борулава, В.Н. Максимова, А.В. Петрова, С.Л. Рубинштейна, А.В. Усовой, В.Н. Федоровой и др. Во многих работах отражена мысль о том, что межпредметные связи, в конечном счете, отражают связи объективной действительности. Однако нельзя не учитывать, что в качестве дидактического явления учебный предмет составляет только опосредующее звено в сложном процессе *духовного* взаимодействия человека и окружающей его среды. Эта опосредованность вытекает из причинно-следственной зависимости между наукой и обучением, между научно-познавательным и учебно-познавательными процессами. Тем самым природа межпредметных связей определяется как дидактическое отражение некоторых межнаучных связей, что имеет важное методологическое значение для правильной оценки современных тенденций образования.

Установление дифференцированных и прочных временных связей зависит от образования в коре головного мозга очагов оптимальной возбудимости, которые, в свою очередь, зависят от интенсивности раздражителя. Эта интенсивность, по И.П. Павлову связана с воздействиями, которым подвергался индивидум ранее. Центральная нервная система реагирует на раздражитель не только в зависимости от его характера, но и от подготовленности действиями предшествующих раздражителей.

Таким образом, усвоенные ранее знания, привлекаемые учителем или учениками, преподавателем или студентами при изучении нового материала, выступают в роли дополнительных раздражителей и оказывают влияние на функциональное состояние участков коры больших полушарий головного мозга.

Как правило, все предметы и явления реальной действительности, связанные между собой цепью различных обстоятельств, взаимосвязаны и в памяти человека. В жизни каждого встречаются случаи, когда событие, в котором он принимал непосредственное участие забывается, но достаточно напомнить ему или вспомнить самому одно действующее лицо, как все событие воспроизводится в его памяти.

Успех обучения во многом зависит от количества взаимосвязанных фактов, событий, явлений, помогающих развивать способности учеников быстро и точно воспроизводить в памяти ранее усвоенные знания. В формировании этой способности важная роль принадлежит межпредметным связям.

Таким образом, *межпредметные связи имеют не только методологическую основу, но и психолого-педагогическую и физиологическую, которые в своей совокупности говорят о том, что они действительно не являются результатом случайной игры воображения, а представляют собой отражение законов гносеологии, психологии, физиологии и педагогики.*

Библиографический список

1. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
2. Ительсон, Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. - Владимир, 1970.
3. Павлов, И.П. Полн. СОБР. соч. в 6-ти томах. 2-е изд. - М. - Л., 1959.
4. Павлов, И.П. Лекции по физиологии. - М., 1952.
5. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие. 2-е изд. - М.: Издательская корпорация «Логос», 1996.
6. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
7. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. - М., 1959.
8. Ушинский, К.Д. // Собр. соч.: в 11 т. - М.: Изд. АПН СССР, 1950. - Т.3.

Статья поступила в редакцию 14.11.09

ABSTRACTS OF THE ARTICLES IN ENGLISH

P. 6. *Sidorov V.A.* **THE SAVING TRADITIONAL LIVING HOUSES WITH ACCOUNT OF LIFE STYLE IN HIGH DENSITY TOKYO HOUSING CONDITIONS.** Designing in high density housing conditions of Tokyo looking with account social, image family preferences, space-planning, functional peculiarities of the houses and life process (life style at home). Save actual variants would better address the issues of building homes in high density.

Key words: houses images, architectural styles, life types, home transformations, housing density.

P. 8. *Legenkina V.I.* **TOPONYMIC SYSTEM AS THE OBJECT OF INTERLANGUAGE BORROWING.** The article substantiates the necessity of the preservation of a foreign toponymic system under borrowing and contains some practical guidelines for succeeding in it.

Key words: interlanguage borrowing, toponym, toponymic system, area and language markers of a toponymic system, toponymic patterns.

P. 10. *Romanova E.G., Chertchenko E.V.* **THE LITERATURE AND MEDICINE – ASPECTS OF INTERACTION. EXPERIMENT THE INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL METHODOLOGICAL TEXTBOOK.** In this article an experience of creation of the interdisciplinary educational methodological textbook, which uniting medicine and literary criticism, is considered. The analysis of separate products of the Russian literature (A.P. Chehov, M.A. Bulgakov, L. Ulitskaja) allows to allocate specificity bioethical and deontological problematics in medicine.

Key words: literary criticism, educational methodological textbook, image of the doctor in the literature, bioethic, deontologic.

P. 12. *Kirichenko Ye.A.* **THE FORMATION OF THE LINGUASOCIOCULTURAL COMPETENCE OF A MULTICULTURAL LANGUAGE PERSONALITY WITH HELP OF CULTURAL TEXTS.** This article is devoted to the characteristic of one of the key competences of a multicultural language personality – the linguasociocultural competence. This competence enables the acquisition of a foreign language communication and is formed with the help of cultural texts. Cultural texts comprise one of the components of the teaching process in a language department.

Key words: key competences, multicultural language personality, linguasociocultural competence, foreign language communication, cultural texts, teaching process, language department

P. 14. *Sinelnikova O.V.* **RODION SHCHEDRIN GENRE EXPERIMENTS AND VARIATIONS ON THE AUTHOR'S STYLE.** The article is devoted to creative work of Rodion Shchedrin, one of the renowned modern composers of the second half of the 20th – beginning of the 21st centuries. Genre and style experiments of his artwork are analyzed.

Key words: modern of music, genre, style, Rodion Shchedrin, innovation and tradition, national basis.

P. 17. *Nikroshkina S.V.* **EXPERIMENTAL RESEARCH OF UNIVERSAL SOUND SYMBOLISM (ON THE MATERIAL OF THE ARMENIAN AND THE ENGLISH LANGUAGES).** The article presents the analysis of psycholinguistic experiments establishing the reality of sound symbolism as well as the interpretation of a cross-linguistic investigation on assessing the equivalence of sound and meaning conducted on the material of the Armenian and the Russian languages.

Key words: sound symbolism, iconicity, psycholinguistic experiments.

P. 21. *Barmin V.V.* **PRESERVATION SPIRITUAL HERITAGE OF RUSSIAN-GERMAN WHO LIVES IN THE WESTERN TERRITORY OF SIBERIA.** These article deals with the problems of preservation of spiritual heritage of Russian-German who lives in the western territory of Siberia.

Key words: museum, spiritual heritage, ethnic culture, tradition, ceremony, confessional peculiarities.

P. 23. *Dyachkova E.G.* **ARCHITECTURAL GRAPHIC ARTS OF XVIII – BEGINNING OF XX CENTUNIES IN RUSSIA.** The article reflected the insufficiency of treatment the problem of changing in the manner of representing the architectural draft in the XVIII – beginning the XX centuries; shown the features of architectural draft in the period of appearing and prosperity the architectural graphic arts in Russia, analysed

the changing of functions and peculiarities making drafts in observing time period.

Key words: architectural graphic arts, draft, sketch, front, plan, colouring, scale, entourage.

P. 26. *Sezyova N.I.* **RUGS PRODUCTION OF TYUMEN XVII – XX CENTURIES.** In article on the basis of arhivno-documentary and forwarding materials the origin history, formation, the periods of development of the original Tyumen carpet craft, one of the largest centres not only Siberia, but also all Russia in XVII – XX centuries "are recreated.

On the base of archive – documental and expeditionary materials, in this article was reconstructed history of emergence, formation, periods of development of original Tyumenian rugs production, one of the biggest centers not only in Siberia, but of the all Russia at XVII – XX centuries.

Key words: arhivno-documentary materials, S.A. Davydova, archival documentary sources, L.K. Zubova, historiography, researches, catalogues, carpet works, collections, mistresses, ornament, Siberia, statistic datas, manufacturing technology, types of carpets, Tobolsk province, Tyuman region, centers of carpet weaving.

P. 29. *Ylavatskaya M.V.* **COMBINATORIAL SEMASIOLOGY (SEMANTICS AND COLLOCABILITY OF WORDS).** Combinatorial Semasiology represents the description of correlation between semantics and collocability of words. The word to be collocated with the other word possesses a definite meaning, in which its collocability has already put and presents a significant language indicator of the given sense.

Key words: semantics, lexical meaning, syntagmatics, collocability, valency, distribution, context, syntagmatic aspect of lexical meaning, restrictions on collocability, combinatory properties of words.

P. 34. *Shemetova T.G.* **«THE SCIENCE-FICTION NOVEL» ABOUT PUSHKIN: FEATURES OF THE FICTION NARRATION IN THE COURSE OF DECONSTRUCTION OF MYTH.** In article Pushkin's literary phenomenon as special cultural phenomenon is considered. On an example of the novel of B. Ivanov in which the author uses as fiction, and exact historical data concerning Pushkin's biography, it is shown, how the art judgment supplements and advances scientific knowledge.

Keywords: a literary phenomenon, a fiction narration, a Pushkin myth, deconstruction of myth.

P. 37. *Mokhova E.K.* **METAPHOR IN POLITICAL DISCOURSE PRESIDENT HUGO CHÁVEZ.** In the political discourse of Venezuelan President Hugo Chavez addresses used metaphorical models in which the forms of the political system in the country.

Key words: political discourse, metaphor, metaphorical model.

P. 39. *Chaptykova Yu.I.* **THE THEME OF THE GREAT PATRIOTIC WAR IN THE I. KOSTYAKOV'S NOVEL «SILK WAIST-BAND».** In the article I. Kostyakovs peculiarity of art style is defened in working out of the theme of the Great Patriotic War in the novel «Silk waist-band». In his analysis the author uses modern methodologies in literature criticism, the basic of them in the novel are exposure of special war «time-spase» and disclosing of the way motive – the basic pivot of the work.

Key words: I. Kostyakov, war, love, time, space, way motive.

P. 42. *Odonchimeg T.* **EKSPERIMENTALNOE STUDY OCCASIONAL VERBALIZATION EMOTIONS FLASH MONGOLIAN YAZYKA.** Dannaya is devoted to the aspect of the problem of occasional verbalization of emotional semantics of non-verbal signals carry the Mongolian language in a psycholinguistic experiment on the material of drawings.

Key words: verbalization, perception and the generation of emotions, pseudoword zvukobukva, emotion, experiment, non-verbal signals, emotive semantics.

P. 44. *Silchenko E.V.* **PROGNOSTIC POTENTIAL OF METAPHOR: SETTING OF THE PROBLEM.** This article is dedicated to possibility of studying metaphors within linguistic prognostication which is one of the modern linguistic trends. Prognostic potential of metaphor is very rich and involves prognostication of some parts of national conceptual sphere as well as some features of the target of metaphors, persons by whom and to whom the speech is addressed, interpersonal relationships between them. Metaphors can be not only material for prognostication but

the target of it. Knowledge of rules covering all aspects of prognostic potential of metaphor gives an opportunity to predict usage of specific metaphorical patterns in one or another situation of communication or even the metaphor itself.

Key words: metaphor, prognostication, conceptual sphere, metaphorical patterns.

P. 48. Kozina O., Yashchenko N. **INTEGRATION PROCESS IN ORGANIZATION OF SELF-CARRYING EDUCATIONAL ACTIVITY AND COMMUNICATIONAL COMPETENCE OF STUDENTS.** In the work the tasks of modern specialist are described in accordance to trends of informational society, leading points in development of professional education, the possibilities of informational communication technologies for development of communicational competence of students are analyzed; a technology for organization of self-carrying educational activity of students is given.

Key words: self-carrying educational activity, self-carrying work, educational task, technology, communication, communicational competence, integration.

P. 51. Vladimirskaia L.M., Shenkneht T.V. **THE DIAGNOSED FUNCTION OF THE COMMUNICATIVE SPACE IN THE LINGUISTIC PROGNOSIS (ON THE BASIS OF THE PERSONAL NAMES).** The present paper is devoted to the research of the diagnosed function of the communicative space in the linguistic prognosis. The linguistic prognosis is the extrapolation of the unmanifested phenomenon in the communication. The research is based on the German personal names.

Key words: linguistic prognosis, personal name, diagnosed function, communicative space, text, context, communicative situation, discourse.

P. 54. Yashchenko N. **ORGANIZATION OF SELF-CARRYING EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS AS THE BASIS OF ORGANIZATION OF EDUCATION IN MODERN WORLD CONDITIONS.** In the work the conditions of modern society are described, understood as variations, the tasks of organization of education under modern conditions, the functions of partners in the process of education are analyzed, a technology of organization of self-carrying educational activity is given, giving the possibility to manage the quality of educational services.

Key words: self-carrying educational activity, self-carrying work, educational task, technology, competence, variations, skill, quality of education.

P. 57. Merkulova E.N. **REALIZATION OF SEMIOSPHERE «CONFIDENCE» THROUGH INTERSUBJECTIVE RELATIONS IN DETECTIVE DISCOURSE.** The article describes semiosphere «confidence» through intersubjective relations in the detective discourse. It provides the grounds of truth and falseness of subjective base, philosophical foundation of semiosphere «confidence» is given as well.

Key words: confidence, detective discourse, linguistic philosophy, intersubjective relations.

P. 59. Razzamazova O.V. **FUNCTIONAL-SEMANTIC FIELD OF LINGUISTIC MEANS OF ANTICIPATING OF CAUSAL CONNECTION IN MODERN GERMAN LANGUAGE.** The work is devoted to research of lexical items and grammatical units with potencies to anticipate causal connection by means of functional-system approach, spheres of actualisators of prognosis of cause and consequence are allocated, their central and peripheral components are specified.

Key words: linguistic anticipating, causal connection, explication / implication of causal connection, functional-semantic field, central and peripheral components.

P. 63. Rylova E. **ANIMATENESS LAKE AN SEMIOTIC STRUCTURE.** In the work actualized a value of traditional languages structures about function of modern cognitive models, for example grammatical category "animateness". Emphasize succession of constructs' level: category – concept – sign. Conclusions are illustrated by advertisements.

Key words: grammatical category, structure, concept, sign, animateness, cognitive model, folk image, literary image, level of constructs, advertisement.

P. 64. Kozina O.V. **INTEGRATION PROCESS IN THE INDEPENDENT TRAINING OF COGNITIVE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS.** In the work the directions of communicative preparation of modern specialist in accordance to trends of infor-

mational society are described, leading points in development of professional education are planned, the possibilities of communicative tasks for formation of communicative competence of students in the process of cross-cultural communication are analyzed.

Key words: a foreign language, communicative competence, forming of communicative competence of the students of nonlinguistic higher educational establishments, process of cross-cultural communication.

P. 68. Ubushieva B.E. **THE MOUNTAINOUS TERRAIN IN KALMYK FOLK SONG IN THE LIGHT OF LANGUAGE.** This article analyzes oronimicheskoy vocabulary associated with spatial objects. The sources of the original study included samples of song creation Kalmyks.

Key words: Kalmyk folk songs, oronyms, toponyms, mifopieticheskaya picture.

P. 69. An S.A., Voronin S.N. **CALLIGRAPHY AS A WAY OF GAINING NATIONAL IDENTITY IN THE MODERNIZATION OF CULTURE IN THE XX CENTURY.** The article deals with one of the most urgent and at the same time, some unexplored questions of modern science - a way of preserving national identity under the influence of modern culture. The authors examine the key role of calligraphy in the preservation of national identity of China.

Key words: national identity, "cultural revolution", the motto, possession of a brush, "a picturesque synthesis".

P. 71. Kreydun Y.A. **BY THE THEORETICAL RECONSTRUCTION PLANNING STRUCTURE CENTRAL MISSIONARY MILL IN S. ULALE (MODERN GORNO-ALTAISK).** The article presents information about the construction history of missionary buildings of the central ulalinskogo mill Altai spiritual mission that existed in the Altai Mountains from 1830 to 1919. We describe the architectural appearance of buildings, which in the twentieth century affected more than other sites. The proposed paper extends the factual basis for the historical and architectural studies of this identity in a multicultural region.

Key words: architecture, an Orthodox church, missionary work, Orthodoxy, the Altai Spiritual Mission, ulalinsky missionary camp, the Russian Orthodox Church.

P. 75. Vazhova E.V. **GENRE MOTIFS IN LANDSCAPE PAINTING V.P. CHUKUEVA.** V.P. Chukuev in their works reflects the nature and the people of the Gorny Altai. In landscapes, including the elements of the genre demonstrated the author's original vision, rising to national traditions of artistic thinking. They reflect the specials, refined over the centuries, man's relation to nature - contemplation and worship.

Key words: Vladimir Petrovich Chukuev, genre motifs, landscape painting, contemplation, national traditions, artistic thinking, the nature of Gorny Altai.

P. 76. Drozdova S.A. **STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL FOR REFLECTION OF IDENTITY IN CUSTOMS AGENCY WORKERS.** The work presents the results of experimental research directed at examining the structure of reflection of identity in customs agency workers. The planned and experimentally confirmed model of reflection includes substantial, functional, and operational levels, each of which is distinguished by its own psychological content. The article gives the analysis of socio-psychological factors determining the special features of each level of reflection of the examinees.

Key words: Structural-functional model of reflection, operational level of reflection, functional level of reflection, substantial level of reflection, socio-psychological factors, particularly influencing reflection in customs agency workers.

P. 82. Simonova A.N. **PHILOLOGICAL REFLECTION IN PROSE OF A.KABAKOV.** Research is devoted to investigation of the philological reflection in Alexander Kabakov's creation – who is the one of the most thorough modern prosaists – and to revelation of such his creative individuality features as intertextuality, combination writers' and critical experience as well as succession of the literary tradition.

Key words: philological reflection, author, hero, reader, intertextuality, literary tradition.

P. 87. Ayzman N.I., Dmitrieva N.V. **INFLUENCE OF INDIVIDUAL AND GROUP PSYCHOLOGICAL MEANS ON FORMATION OF PERSONAL PSYCHOSEXUALITY.** In article the efficiency of various individual and group psychological means -

individual conversation, Gestalt-therapy, a psychodrama and specially developed author's training in formation of psychosexuality is analyzed. It is proved, that more an effective remedy in formation of psychosexuality is the method of specially developed psychological training in which the author's technique of formation of psychosexuality was used.

Keywords: *sexuality, psychological means, conversation, a Gestalt - therapy, a psychodrama, training.*

P. 90. *Dmitrieva N.V., Ayzman N. I.* **REFORMING OF INTROJECT AT WOMEN WITH PROBLEMS IN PSYCHOSEXUAL HEALTH.** In article psychological mechanisms of formation traditional feminum stereotype and destructive introjects with infringement of sexual role identity, causing infringements of psychosexual health are considered. Within the limits of a psychoanalytic paradigm the seven-step-by-step model of reforming introject is offered.

Keywords: *psychological mechanisms, psychosexual health, introject, feminum stereotype.*

P. 93. *Latushin V.V., Bazeluk V.V., Musatov V.V.* **RATING ASSESSMENT OF GRANT SEEKING ACTIVITY AND INVENTIVE DEVELOPMENT.** The article presents one of the blocks of rating assessment of the activity, performed by high school employees. The article also gives the grounds (external and internal factors) of putting the following assessments into the professor's ratings. Along with that it contains a list of funds and sources of financing. It takes into consideration all the stages of projects and grants development, along with all the matters, connected with intellectual rights protection in Russia in the form of patents.

Key words: *rating, assessment, grant, invention, Chelyabinsk state pedagogical university.*

P. 95. *Khalikova V.V.* **THE DIFFERENCE OF POSITIONS OF CHILDREN WITH EXPRESSED AND UNEXPRESSED SUBJECTIVITY IN CHILD-AND-PARENTS' RELATIONS.** In the article there is given a brief characteristic of positions of children with expressed and unexpressed subjectivity in child-and-parents' relations. Are also presented the results of a two-year research of children's under school age subjectivity as an integral characteristic of a child's position in child-and-parents' relations. The investigation included a comparison of positions of children with expressed and unexpressed subjectivity in child-and-parents' relations.

Key words: *child-and-parents' relations, a child's subjectivity, a child's position in child-and-parents' relations.*

P. 98. *Loginova I.O.* **THE CHRONOTOPICAL CHARACTERISTICS OF HUMAN VITAL SELF-FULFILLMENT.** In paper the analysis of human existence conditions – the chronotopical characteristics becoming during self-organizational movement of psychological system both providing a reality and the validity of the human world is submitted. It is shown, that the idea of the literary and art chronotop can be transposed in the idea of the individual human chronotop characterized by space and time of life, incorporated by the meaning content expressed by event line of an individual history.

Key words: *chronotop, chronotopical characteristics, human vital self-fulfillment,*

P. 103. *Medvedev I.F.* **THE IDEA OF SELF-EDUCATION IN RELATIONSHIP WITH KINDRED PEDAGOGICAL NOTIONS.** In the article the idea of self-education is considered in comparison with ideas of education and continuous education, independent work, self-performance, self-consciousness, self-realization, self-development, self-management, self-regulation, self-observation, self-cognition, self-organization, self-perfection, self-control, self-estimation etc. All these notions are systematized according to purpose of self-education, it's reasons, components and main mechanism.

Key words: *self-education, purpose of self-education, reasons of self-education, components of self-education, mechanism of self-education.*

P. 106. *Naimushina O.E., Starichenko B.E.* **MEASURING THE MASTERING LEVEL OF PHYSICAL KNOWLEDGE COMPONENTS BASED ON MULTI-FACTOR EVALUATION OF CHECKING TASKS COMPLEXITY.** In this paper are described an approach that allows to construct an objective assessment of the level of learning discipline by schoolchild and implement a correction of learning components of knowledge. The approach is based on the selection of generalized components of knowledge, and on determining of the complexity factors of

checking tasks. Application of the approach is demonstrated by the example of school physics course.

Keywords: *pedagogical measurement, complexity factors, the components of knowledge, levels of learning.*

P. 109. *Shipulin N.I., Maidurov S.A.* **DEVELOPMENT OF INFORMATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF MODERN COLLEGE.** The creation of informational educational environment is the indispensable condition of the development of modern school. It provides the educational institutions with the possibility to use the resources which already have been created outside the particular educational institution and, at the same time, gives it the potential to be independent. But this system is effective only in case it is well organized.

Key words: *open informational educational environment; informational culture; management of educational process, development of educational process.*

P. 113. *Dolgov A.S.* **TECHNOLOGIES OF SOCIAL MOBILIZATION IN IMPROVEMENT QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF LEGAL SPECIALITIES.** The purpose of article is consideration of technologies social mobilization in improvement of quality of vocational training student of legal specialties. The author of the notice said that the existing theory and practice law education in the conditions of modern realities of the Russian society are a little effective and has ripened necessity for development of new approaches to this problem. In article possibility use of mobilization technologies in educational process as a way of formation of professional qualities of trainees is analyzed.

Key words: *social mobilization, social technologists, mobilization technologies, quality of professional training of students law specialties.*

P. 116. *Vergunov E.G.* **THE SCHOOLCHILDREN'S REACTIONS FEATURES, COMMON IN THE 4TH AND 6TH GRADES, IN THE DIFFERENT REFLEXOMETER MODELS.** One of the psychophysiological research results is considered of 129 students of the 4th and 6th grades. The research regard significant period in the child's life when the frontal lobes of cerebrum mature and the machinery that provide for the stable voluntary attention begin to form. This coincide with the age-specific crisis at the time of the child's transfer from the primary school to the secondary school. The crisis is accompanied by the slump of the school results, still it can not relate with his intellectual abilities defect.

Key words: *reflexometer, sensorimotor integration, time-test, pseudolongitudinal study, correlative study, simple reactions, complex reactions, Hurst index, voluntary attention.*

P. 122. *Charin D.V., Fetisov G.M., Chukrova M.G., Gafarov V.V.* **PHENOMENON OF LEADERSHIP AND ITS PSYCHOPHYSIOLOGICAL CONNECTIONS.** Psychological correlations between physical characteristics of a voice and speech at the generated leaders and their personal attributes are revealed. Psychological correlations between physical characteristics of a voice and speech at the generated leaders and their personal attributes are revealed. Voice characteristics are the important psychophysiological marker of the leader. Features of rate, rhythm and intonation of speech of the leader are his psychophysiological characteristic which distinguishes the leader from not-leader at the nonverbal level.

Key words: *leader, rate, rhythm and intonation of speech.*

P. 124. *Sharomova V.S.* **MOTIVATION TO TRAINING TO READING OF CHILDREN WITH SPEECH INFRINGEMENT.** In article features of motivation to training to reading of children of preschool age with speech infringements are considered. By us it has been proved, that if the organisation of educational activity with children of preschool age having infringement of speech, will include system of means of motivation it will allow to make more effective process of training to reading at the given category of children.

Key words: *motivation to training, children with speech infringement.*

P. 128. *Vergounov E.G., Nikolaeva E.I.* **THE APPLICATION VISUALIZATION METHODS EXPERIENCE IN THE QUALITATIVE TIME-TEST RESULTS ANALYSIS.** One of the psychophysiological research results is considered of 129 students of the 4th and 6th grades. It is shown by this example the possibility of three-dimensional graphical visualization use of data and SADT-model of People – Paper – Procedure. The purposes of this visualization is to reduce the number of unwarranted statistical hypotheses and to exclude the statistical artifacts

early. It is shown that the visualization is effective for these purposes.

Key words: reflexometer model, correlative study, time-test, three-dimensional graphical visualization, statistical artifact, descriptive model.

P. 131. *Chasnulin V.I., Gafarov V.V., Chukrova M.G.* **THE FORMATION OF HEALTHY LIFE STYLE THROUGH THE LIFE-SUPPORT PERFECTION IN SIBERIA.** The concept of formation of healthy life style through the life-support perfection in Siberia, including for inhabitants of northern territories, is offered. Scientific and practical medicine is obliged to become the expert of efficiency of all social and economic transformations for health protection.

Key words: healthy life style, life-support perfection, health protection.

P. 136. *Veterok E.V.* **FEATURES MOTIVE OF INTEGRATION AT TEENAGERS WITH THE CHANGED SEXUAL ORIENTATION.** On the basis of spent diagnostics features motive integration at teenagers with the changed sexual orientation have been revealed. The conducted research has allowed to describe speed of reaction to visual and acoustical stimulus and reaction of the given group of teenagers.

Key words: the changed sexual identity, motive integration, visually-acoustical perception, any attention.

P. 138. *Lopoukha A.D., Lopoukha T.L.* **TECHNOLOGIES MODERN EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS OF IMPROVING.** This article explores the material with modern-standing institution of education in Russia and the possible directions of its actualization.

Key words: education, modern technology education, improving education.

P. 142. *Bayandin D.V.* **ACTIVITY APPROACH INTENSIFICATION FOR TUTORING TO PHYSICS BY MEANS OF SIMULATING COMPUTER ENVIRONMENTS.** The development possibilities of communicative and educational environments, which based on mathematical and computer modelling (simulation) technology, are discussed. It has to serve the purpose of the learning activity amplification as means of the educational process efficiency increase and of the skill to study on one's own development.

Key words: communicative and educational environment, tutoring environment, mathematical and computer modelling (simulation), human-computer interaction, interactive training.

P. 146. *Zharikova L.I.* **CONCEPT GENESIS "CONTINUOUS FORMATION".** Clause is devoted to one of the primary goals of modern system of continuous pedagogical formation - to search of new forms of preparation of the expert and the new maintenance of formation. In article the history of occurrence and development of continuous formation in Russia and in other countries is considered.

Key words: continuous formation, concept of continuous formation, problems of continuous formation.

P. 150. *Urbanskaja M.V.* **SPATIAL-ENVIRONMENTAL MODEL OF BEFORE SCHOOL EDUCATION.** The need for equalization of opportunities for children starting from different social groups and strata of the population demonstrates the feasibility of creating conditions for the mass education of children of senior preschool age. Before school education aimed at building the success of the child, the development of his individual abilities.

Key words: before school education, spatial-environmental model, development of individual abilities, successful formation of the Child.

P. 153. *Laktionova S.V., Ol'hovikova G.N.* **FORMATION OF SOCIAL BEHAVIOR OF STUDENTS ORPHANS AGENCIES VOCATIONAL EDUCATION.** The article describes the results of the study of the social network of students orphans. It is a creative approach to the implementation of social partnership with the goal of the formation of social behavior of students orphans agencies vocational education.

Key words: social network, social behavior of students orphans, the social partnership.

P. 158. *Latyushin V.V., Shulgina T.A.* **CHARACTERISTICS AND SPECIFIC FEATURES OF APPLYING THE MODEL OF RATING SYSTEM OF ASSESSING THE QUALITY OF SCIENTIFIC RESEARCH AND SCIENTIFIC METHODOLOGICAL RESEARCH ACTIVITIES OF THE HIGHER PEDAGOGICAL SCHOOL FAC-**

ULTY. The article presents a model of rating system of assessing the quality of scientific and methodological research activities of the faculty that promotes the assessment of educational processes and outcomes. The model makes use of parameters, characterizing education research activity and independent of subjective factors.

Key words: scientific research activity, methodological scientific activity, rating, sphere-aspect approach.

P. 159. *Zelenskin A.S.* **USE IN TEACHING OF MATHEMATICS SPECIALLY DESIGNED INCORRECTLY DEFINED AND DECISIONS.** We describe some of the instructional techniques in the teaching of mathematics in the school profile. The emphasis is on techniques in which students are offered a specially designed incorrect definitions and theorems or incorrect ways of doing things. Their IP-use enables students to better learn the material better understand the various nuances. It is important that schoolchildren brought up absolutely necessary and self-critical attitude to the described material.

Key words: mathematics, teaching methodology, error, an incorrect definition, a bad decision, self-control, search for errors.

P. 162. *Levchenko O.Yu.* **ROLE OF FOREIGN LANGUAGES IN THE SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE DECEMBRISTS IN THE PERIOD OF THEIR STAY IN ZABAIKALYE.** The proposed article deals with the investigation of the role of foreign languages in the life of the Decembrists in the period of their stay in Zabaikalye. The author shows that the Decembrists were engaged in studying and teaching of ancient and modern foreign languages and translational activity.

Key words: Decembrists, self-educational activity, studying and teaching of foreign language.

P. 166. *Krivykh S.V., Kuzina N.N.* **ORGANIZATIONAL-METHODICAL SUPPORT OF DEVELOPMENT THE YOUTH CAMPUS FOR GRADUATES ORPHANS.** One means of preparation for self and family life we see in the strengthening of the role of residence of students orphans in social hostel, which we shall submit a structural division we have developed a theoretical model of the Youth Campus. The Youth Campus is created for a temporary stay from the socio-pedagogical support and foster care alumni of orphanages, caught in difficult life situations, to ensure the suction after boarding adaptation and integration into society.

Key words: Graduates orphans, after boarding adaptation, social hostel, social and psychological support.

P. 169. *Nikitin I.V.* **MODEL STUDY OF TEACHERS CONSTRUCTION CULTURE RELATIONS IN THE SYSTEM "THE TEACHER-CHILD" EXPERIENCE IN TRAINING.** The article deals with one of the options for training teachers in the system of enhancing the skills on the basis of the developed and the proposed cyclic model of learning from experience. In the field of education and social environment are negative factors, the contradictions, managerial formalism, stereotypes, significantly impede implementation of the humanist position of teachers and administration. The basis of preparation of the teacher-coach to build a culture of relations we have laid down different ideas, less-bearing based on the social maturity of the child, to build a culture of meaningful relationships.

Key words: professional development of teachers, the situation of interaction, cultural relations.

P. 172. *Kolyeva N.S.* **THE PROCESS OF INFORMATION COMPETENCE FORMATION AS THE MAIN ABILITY OF COMPETITIVENESS PERSON.** The process of information competence formation which are the main factors of competitiveness person development in the quickly changeable information society are described in the work. The structure and the model of information competence formation is given.

Key words: information competence, information-communicative technologies (ICT).

P. 174. *Gorbanyeva L.V.* **DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CREATIVENESS OF FUTURE PHYSICISTS TEACHERS.** The results of the theoretical analysis of the existing approaches to the study of professional creativeness are reflected in this work. The requirements to the future teachers are motivated. The author proposes the ways to the education of the physics teachers that facilitate development of the professional creativeness.

Key words: creativeness, creative personality, professional creativeness of the future physicists teachers, methods of the active education.

P. 178. *Kozlova E.V., Vorster A.V.* **SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOL-AGE CHILDREN.** The problem of competence of the preschool-age children in understanding and expression of their own emotions is very important now. Emotions are the mechanism, which makes all the processes, which stirs arbitrary behavior up, changes the direction and selectivity of the processes, and has influence on making and widening child's vital world.

Key words: socio-emotional development of the preschool-age children, socio-emotional competence of the preschool-age children, knowledge of basic emotions, recognition of the partner's emotions in the interaction, understanding of their own emotions.

P. 182. *Sidorov S.V.* **ENSURING THE INTEGRITY OF DEVELOPING THE EDUCATIONAL SYSTEM IN RURAL SCHOOL.** The features determined of the educational system of rural schools. The necessity unsubstantiated of the holistic development of the educational system. Aspects of the integrity of the education system isolated and characterized with the characteristics of the rural educational environment.

Key words: rural school, educational system, the integrity of the developing educational system, the integrity of development.

P. 184. *Markina Y.* **THE RELIGIOUS ALTERED STATES OF CONSCIOUSNESS: PSYCHOLINGUISTIC ASPECT.** On the basis of psycholinguistic approach the article views the religious altered states of consciousness and offers the analysis of a matrix religious text.

Key words: religious consciousness, altered states of consciousness, a religious text, matrix, verbal suggestion.

P. 187. *Hantseva G.G., Shubina L.V.* **THE PECULIARITIES OF THE CONTENTS OF EDUCATIONAL PROCESS IN PENITENTIARY ESTABLISHMENTS.** The organization of an educational process in penitentiary establishment should be oriented on the condemned as the subject of education, with all specific attributes which are necessary for understanding the peculiarities and laws of educational process in penitentiary establishments

Key words: peculiarities of educational process of condemned, penitentiary establishment, penitentiary pedagogics, preventive punishment, pedagogical expediency, pedagogical neglect, educational affecting, correction, social pedagogical environment, educational attitudes, legal behaviour.

P. 189. *Salamin E.E., Izabekov Z.A., Mihanov V.I., Skupchenko E.A.* **PROCESS OF IMPROVING INDIVIDUAL STYLE VOLITIONAL ACTIVITY TECHNICAL HIGH SCHOOL STUDENTS.** From seven pages, the list of references (5 sources). The research problem in given article consists in revealing of process of perfection of individual style of strong-willed activity at students of technical college.

Key words: students, technical university, boxing, individual style, strong-willed activity.

P. 191. *Bokova O.A.* **THEORETICAL BASES OF THE PROGRAM PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN ESTABLISHMENTS OF AVERAGE VOCATIONAL TRAINING IN THE CONDITIONS OF THE OPEN EDUCATIONAL ENVIRONMENT.** In work modern approaches to psychological support of is professional-personal development of students of educational institutions of system of average vocational training which allows to define possibilities and directions of optimization of educational process, theoretical bases of construction of the program, a condition of its realization, principles, stages and components are opened, directions of practical activities within the limits of process of psychological support are allocated.

Key words: the program of psychological is professional-personal development of students of educational institutions of system of average vocational training, a condition of its realization, the nature of psychological support, principles, stages, components.

P. 193. *Krutskey A.N., Kosikhina O.S.* **PSYCHODIDACTICAL BATCH TECHNOLOGIES OF TRAINING.** In the work authors offer the decision of a problem of interrelation of both psychological and didactic concepts of the training and their introduction in practice of middle school's work of organization of new branch of psychological - pedagogical knowledges - psychodidactica. The package of materials submitted as development of every theme of a subject according to the system of methodological approaches psychodidactica is offered to the teacher.

Key words: psychodidactica, methodological approaches to the learning, psychodidactical package, psychodidactical package technologies of the learning.

P. 195. *Platonova N.A., Platonov V.N.* **THE DIAGNOSTICS OF INTERETHNIC TOLERANCE BREEDING OF SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS.** In the given article the authors give their own definition of interethnic tolerance and in accordance with it they offer the questionnaire and the technique for measurement of the levels of interethnic tolerance breeding.

Key words: the definition of interethnic tolerance, the levels of interethnic tolerance breeding.

P. 198. *Barushnikova N.G., Tyrina M.P.* **THE CULTURALUROLOGICAL BASES OF SCIENTIFICALLY-METHODICAL SUPPORT OF DEVELOPMENT OF THE MUNICIPAL EDUCATION SYSTEM.** In this work the structurally functional model of scientifically-methodical support of development of the municipal education system is presented. The authors describe the purpose, the functions, the principles, the subjects, the maintenance, the stages, the forms, the levels and the results of investigated process.

Key words: structurally functional model, scientifically-methodical support, culturalurological bases, municipal education system.

P. 201. *Mozharov M.S.* **INTEGRATIVE ACTIVITY OF THE TEACHER OF COMPUTER SCIENCE IN SOCIAL-CULTURAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS.** In this article is considered the problem of the corporate structure of modern educational institution which is inevitably formed in the process of adoption of modern information and communication technologies. The author tries to comprehend a problem of system integration of modern information and communication technologies in educational institution and comes to a conclusion that the basic loading in the field of system integration is realised by teachers of computer science. The author compares pedagogical definition of integrative activity and shows similarity of concepts, simultaneously analyzing approaches to realisation of educational projects.

Key words: integration, information and communication technologies, system integrator, educational institution, corporate structure, professional mobility, teacher of computer science.

P. 203. *Salmin S.V.* **TECHNOLOGICAL FEATURES OF FORMATION OF THE HEALTHY WAY OF LIFE IN THE COURSE OF MARKETING ACTIVITY OF HIGH SCHOOL.** In work modern approaches to formation of a healthy way of life of students in the course of marketing activity of high school with use of means of physical training and sports are described, the basic sections of marketing researches, directions of the analysis of the educational environment of high school in respect of physical training teaching as subject matter and its resources on formation of a healthy way of life are presented.

Key words: strategic element, marketing activity, the formation, healthy way of life students, the marketing program, development of physical qualities, a substantial marketing line, analytical marketing base of demanded educational services, physical training and sports.

P. 204. *Shalov S.Y.* **SYSTEM-ORIENTATIONAL APPROACH TO THE ANALYSIS OF SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL CREATIVITY.** The article presents an analysis of the phenomenon of scientific and pedagogical creativity. The methodological basis of research is a system-orientation approach, which allows to consider the scientific and pedagogical work as a developing system, adjustable-governmental scientific and professional and pedagogical values and value orientations of teachers.

Key words: scientific and pedagogical creativity, values and orientation of teachers to work.

P. 207. *Popova N.B.* **CLASSIFICATION OF DRUGS IN SYSTEM A GOOD DEVELOPMENTAL EDUCATION.** The paper presents an analysis of the classification of visual teaching aids, consider the problem of the full range of instructional possibilities of visual aids in developing training and special attention paid to the semantic-symbolic visual aids; identified different types of semantic-symbolic visual aids, and proposed a classification for various reasons.

Key words: developmental training, visual aids, visual aids classification, content-sign means visibility.

P. 211. *Rojtblat O.V.* **FORMAL ADULT EDUCATION IN A SYSTEM OF THE RAISING THE LEVEL OF ONE'S SKILL BY MEANS OF INFORMAL EDUCATION.** In this article we are going to look at the question of intercommunication between formal and informal education in conformity with a system of the raising the level of one's skill. You can see the forms, methods and technologies of informal

education, which you can use in a system of the raising the level of one's skill.

Key words: system training, forms, methods and technologies of non-formal adult education.

P. 214. *Nazarov S.V.* **CHANGING IN VALUATION OF EDUCATION QUALITY: MODERN TRENDS.** This article is devoted to the questions of valuation of education quality: the modern conception of education quality is considered in the frames of new generation standards, the concepts "readiness to activity", "professional competence" and "valuation" are concretized, dynamics of approaches to valuation of professional readiness of Pedagogical University graduates as a result of changing of educational paradigm is deduced; modern trends in valuation of education quality are covered, and the competence approach is emphasized.

Key words: education quality, readiness to professional activity, professional competence, approaches to valuation, new generation standards, competence approach, result-oriented approach, benchmarking.

P. 216. *Hantseva G.G.* **THE ESSENTIALS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE THE TO CONVICTED AS PRECONDITION OF THEIR REGOCVALIZING.** Rehabilitation is a socially-oriented process multifarious administration of offenders-legal psychological medical material and organizational-taking into custodial restraint and giving the condemned an opportunity to be socially responsible and to live in the society without breaking the law

Key words: rehabilitation, custodial restraint, to be socially responsible, to live in the society, to break the law.

Sidorov S.V. **ORGANIZATION OF SELF-CORRECTION OF PEDAGOGICAL ACTIVITIES IN TERMS OF RURAL SCHOOL.** The technology describes for organization of self-correction pedagogical activities in rural school. The technology allows to take into account the specific features of school through the orientation for overcoming identified in the school pedagogical mistakes and difficulties.

Key words: rural school, specific features of school, self-correction of pedagogical activities, pedagogical errors, methodical work.

P. 218. *Popova I.S.* **SUBJECT-ACTIVITY APPROACH TO DEVELOPMENT INITIATIVES OF STUDENTS IN A NON-PROFIT ORGANIZATION.** This article describes the development of initiative in terms of subject-activity approach. The author proposed a model of development initiative of the students in the associations, Stages and levels of development initiative.

Key words: initiative, subject-activity approach, the components of initiative, the stages of development initiatives-ment levels of development initiative.

P. 220. *Gladyshev A.N.* **THE PERFECTION OF EDUCATIONAL PROCESS OF UNIVERSITY STUDENTS BY ELECTRONIC MODELLING OF CONTEST OF EDUCATIONAL DISCIPLINE.** The perfection of educational process of students of tuition by correspondence is possible subject to creation of author's methodical developments by pedagogues that reflect the didactic state of university discipline and modern professional activity, the practice of education of adults that transforms the students' activity into independent educational process.

Key words: Tuition by correspondence, lecturer, student, independent work, educational supplies, informational technologies.

P. 222. *Chukhrova M.G., Badyrgy I.O., Udartseva T.L., Mongush Ch.K., Gafarov V.V.* **MAINSTREAMS OF THE ALCOHOLISM PROPHYLAXYS AMONG THE INDIGENOUS POPULATION IN VIEW OF THEIR CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES.** In this paper are stated the main principles of prophylaxis work against drunkenness and an alcoholism among indigenous population East, Northern and the regions of Russia equal to them. These preventive principles are founded on results of the long-term psycho-physiological, psychological and medic-biological researches spent among radical small people.

Key words: alcoholism, psychological factors of alcoholism, preventive maintenance of alcoholism at indigenous population.

P. 225. *Yavorovich K.N.* **INCREASE OF THE SOCIAL ADAPTATION LEVEL IN YOUNGER SCHOOLBOYS WITH HEARING DISORDER BY MEANS OF IMAGOTHERAPY IN CONDITIONS OF SPECIAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.** Authors recom-

mend applying a method imagothrapy in work with younger schoolboys with hearing disorder with the purpose to improvement of their social adaptation.

Key words: social adaptation, imagothrapy, hearing disorder, relative deafness.

P. 230. *Alexandrova N.A.* **PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF IDEOCRACY IN BECOMING LEGAL STATEHOOD.** The sense believing feature of Russian psychology is irrational belief in the raised ideal, «Russian idea». It is shown; that the national politic-legal features influence the common character of display is state-legal activity and give to this process necessary structure and contents.

Key words: national-psychological features of sense of justice, ideocracy, legal statehood.

P. 234. *Gheryanskaya N.O.* **PSYCHOLOGICAL TEACHER HEALTH IN MODERNITY EDUCATIONAL CONDITIONS.** The researching of psychological health of Novosibirsk teachers has shown the high-stress level results in stress situations. The main risk factors are the influence of the negative external situations and the lack of life perspectives. According to these results the strategic object of stress preventive is holding the large-scale organizational works to save and increase the health strength of teachers and their education to form their health-lifestyle competency.

Key words: Psycho-emotional teacher's health, risk of crisis factors, conditions for health improving, psychological and pedagogical supporting of teachers in schools.

P. 236. *Mamedova N.A., Gafarov V.V.* **COLOR PREFERENCES OF THE PERSON IN THE INTERLACING WITH PROTECTIVE MECHANISMS OF MENTALITY.** The author considers existing protective mechanisms of mentality in the context of persons color preferences and shows, that the analysis of color elections helps to understand the true needs of the person which have been not disguised by psychological protection.

Key words: color preferences of the person, psychological protective mechanisms.

P. 239. *Osekova O.V.* **PSYCHOLOGICAL FEATURES AND FINGER DERMATOGLYPHS AS PARTICULAR ASPECTS OF INDIVIDUALITY.** The given article is devoted to the analysis of relations of characters which characterize various constitutional and personality aspects of individuality. The findings of the scientific researchers dedicated to the research of interconnect of somatic, dermatological and psychological characteristics are presented in this article.

Key words: Individual and psychological features, finger dermatoglyphs, constitutional features, psychological characteristics

P. 241. *Porphyryev V.A., Tyurin A.A.* **DRUGS CONSUMPTION AS DISPLAY MENTAL DYSADAPTATION IN CADETS OF MILITARY SCHOOL.** Authors have shown that infringements of mental adaptation in cadets of military school with the certain personal qualities can provoke consumption of drugs.

Key words: military service, consumption of drugs, mental adaptation and dysadaptation, personal features.

P. 243. *Buchtoyarova E.V., Tyurin A.A., Porphyryev V.A.* **PRINCIPLES OF PROPHYLAXYS AND CORRECTION OF MENTAL DYSADAPTATION AND CONSUMPTION DRUGS AMONG YOUTH.** Authors have shown that at planning preventive maintenance for minor addicts the uniform system of psychological influences which expediency is caused by specificity of age and a social environment of structure and concrete conditions of activity of inspectors should be provided.

Key words: preventive maintenance of narcotize, mental dysadaptation, consumption drugs.

P. 246. *Openko T.G., Korepanov S.V.* **ECOLOGICAL PRECONDITIONS OF THE ONCOLOGICAL PATHOLOGY IN TERRITORIES OF NORTHEAST REGION OF RUSSIA.** Extreme ecological factors of Russian Northern territories in the combination with anthropogenous pollution and infringement of habitual vital way of northern natives leads to growth of diseases and death rate from a cancer that is combined with adverse demographic tendencies.

Key words: ecological systems, ecological factors of the North, oncological diseases, a demographic situation.

P. 250. *Korepanov S.V., Openko T.G.* **MORBIDITY AND MORTALITY RATE FROM CANCER OF THE CERVIX UTERI IN ALTAI AS THE REFLECTION OF THE ECOLOGICAL SITUATION.** Authors have carried out analytical epidemiological research of dynamics of morbidity and mortality rate from a cancer of the cervix uteri in Altai and have found unfortunate trends which characterize a situation as unsuccessful that is connected with ecological infringements.

Key words: ecology, analytical epidemiology, ecologically caused diseases.

P. 254. *Dunayevskaja E.B.* **RISK FACTORS OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF CORRECTION CLASS'S TEACHERS (ON THE EXAMPLE OF THE PROVINCIAL SECONDARY SCHOOL).** The purpose of the article was the analysis of the risk factors of the professional development of correction class's teachers. 301 teachers were participants. It was shown that a third part of correction class's teachers had no higher education and just 2,9% of them had special education. They had a little motivation for professional development than teachers of common classes. They told that intrinsic factors hampered in the progress of their education. The most significant instrumental values for them were accuracy, good breeding, independence, sensitiveness, less significant – tolerance and learning, breads of views. They used problem centered coping seldom.

Key words: professional development of correction class's teachers, provincial secondary school.

P. 256. *Petrenko N.V.* **INFLUENCE OF PHYSICAL DEVELOPMENT ON PERSONAL QUALITIES OF PUPILS OF CHILDREN'S HOMES.** The author proves necessity of wide attraction of pupils of children's home to employment by various sports in a complex with pedagogical receptions, and proves that it improves formation of the person.

Key words: physical training, sports, pupils of children's homes, motivation of physical development.

P. 259. *Shamshikova E.O., Petrovskaya T.Y.* **ON THE RELATIONSHIP OF FREQUENCY ENCROACHMENTS "I", THE DEGREE OF NARCISSISTIC PERSONALITY TRAITS AND STATUS OF ITS IDENTICAL.** The article presents the results of the pilot study (conducted on the material of the student sample), whose goal was to reveal the severity of the relationship of narcissistic personality traits, frequency of violations of the borders of other people, identity status and strategies for its protection.

Key words: identity, status and strategies for protection of identity, the borders of "I", the psychological distance, narcissistic traits.

P. 265. *Shamshikova O.A., Shamshikova E.O.* **NARCISSISTIC MANIFESTATION OF PERSONALITY HOW THE CONTINUUM OF TRANSITIONAL FORMS OF EXISTENCE "BORDER I».** The article discusses the relationship between narcissistic personality manifestations and forms of existence of the borders of "I" that identify a particular way of organizing psychological space of the individual.

Key words: narcissism, narcissistic personality manifestation, the boundaries of the ego, the psychological distance, psychological space of the individual.

P. 270. *Nesterova S.B.* **SEVERE TEMPERAMENTALNOY COMPONENT IN A PERSON'S CHARACTER ADOLESCENTS.** The article presents the results of the research component of the severity of temperamentalnoy nature of adolescent personality on the material of Russia's sample. Revealed the ambiguity of emotional excitability, communicative emotional and intellectual nature of the speed of the individual young person.

Key words: nature of the individual young person, personality traits, temperament, characteristics of temperament.

P. 272. *Kozina O.V., Mayer A.A.* **ACTIVIZATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE SPEAKING ANOTHER LANGUAGE IN THE FACILITATIVE INTERACTION.** In work modern directions of preparation of the future expert in frameworks of the competence approach are described, the potential of discipline a foreign language is designated, reference points of development of communicative competence speaking another language are planned, definition "facilitative interaction" is defined, principles, characteristics of the facilitative interaction, as condition of successful activation of communicative competence of students speaking another language and available experience on the organization of

educational process on the lessons of foreign language in high school are allocated.

Key words: the competence approach, a foreign language, communicative competence, development of communicative competence speaking another language, facilitative interaction, activization of communicative competence of students, educational process.

P. 276. *Tsiulina M.V.* **MODEL OF PATRIOTIC UPBRINGING OF YOUTH IN THE CONDITIONS OF MODERN SCHOOL.** This article is centered round the problem of patriotic upbringing of the school's students. This article presents the methodological foundations of patriotic upbringing and the model of patriotic upbringing in secondary schools. The author allocates values which are composed patriotism.

Key words: patriotism, patriotic upbringing, the methodological foundations of patriotic upbringing, the model of patriotic upbringing, values, culture.

P. 278. *Pilipez L.V.* **PROBLEM TEACHING IN PHYSICS AT SCHOOL BASING ON SOPHISMS AND PARADOXES.** The technology of the problem teaching is examined in the article. Sophisms and paradoxes are used here as means to technology with some examples of physical sophisms and paradoxes.

Key words: the technology, problem teaching, problem situation, way of thinking, the sophism, the paradoxes.

P. 281. *Shumakova O.A.* **METHODOLOGICAL STRATEGIES OF THE PSYCHOLOGICAL OF THE EXAMINATIONS OF THE PHENOMENON OF THE INNOVATION CULTURE.** The author analyzes the special features of methodological strategies in the psychological the examinations of the phenomenon of innovation culture. Is conducted the substantiation of the application of systems, subject- activity, integrative, axiological, synergetic, akmeological approaches.

Key words: the methodology of a psychological study, innovation culture, systems approach, subject- activity approach, integrative approach, axiological approach, synergetic approach, akmeological approach.

P. 284. *Pavlova I.Y.* **THE MODEL ANALYSIS AS A METHOD IN THE PEDAGOGIC RESEARCHES.** This article presents the issue of the application of the model analysis as one of the important points in the investigation. The relevance of the application of this method in the pedagogic studies is explained, different approaches to the definition of the model analysis as a scientific method are examined. In this article the resulting goal model is presented and the components of its structure are expounded.

Key words: system approach, pedagogic system, model analysis, structure components, resulting goal model.

P. 286. *Vasyagina N.N.* **MOTHER AS A SUBJECT OF THE SOCIO-CULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT.** The article contains the author's view, according to which the notion of the environment of socio-cultural realia is defined as the dialectical unity of the 3 aspects of environment – social, cultural and educational. The relations of the subjects of this environment are mediated by the cultural senses, and basic cultural human values. One of the key mechanisms, by means of which the values of the socio-cultural educational environment are produced, reproduced and transmitted, is maternity, which gives a ground to state, that its key subject is a mother.

Key words: socio-cultural educational environment, subject, cultural senses, values, mother as a subject.

P. 289. *Karnaikh I.E.* **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASIS INTERSUBJECT CONNECTIONS.** The paper suggests that interdisciplinary ties have not only a methodological framework, but also psychological, pedagogical and physiological, which together suggest that they really are not the result of a random play of the imagination, but are a reflection of the laws of epistemology, psychology, physiology, and pedagogy.

Key words: interdisciplinary communication, psychology, pedagogy, physiology, epistemology.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

- А**
Айзман Н.И. 87, 90
Александрова Н.А. 230
Ан С.А. 69
- Б**
Бадырғы И.О. 225
Базелюк В.В. 93
Бармин В.В. 21
Барышникова Н.Г. 198
Баяндин Д.В. 142
Бокова О.А. 191
Бухтоярова Е.В. 243
- В**
Важова Е.В. 75
Васягина Н.Н. 286
Вергунов Е.Г. 116, 128
Ветерок Е.В. 136
Влавацкая М.В. 29
Владимирская Л.М. 51
Воронин С.Н. 69
Ворстер А.В. 178
- Г**
Гафаров В.В. 122, 131, 225, 236
Герьянская Н.О. 234
Гладышев А.Н. 222
Горбанева Л.В. 174
- Д**
Дмитриева Н.В. 87, 90
Долгов А.С. 113
- Дроздова С.А.** 76
Дунаевская Э.Б. 254
Дьячкова Е.Г. 23
- Ж**
Жарикова Л.И. 146
- З**
Зеленский А.С. 159
- И**
Изабеков З.А. 189
- К**
Карнаух Е.И. 289
Кириченко Е.А. 12
Козина О.В. 48, 64, 272
Козлова Е.В. 178
Кольева Н.С. 172
Корепапов С.В. 250
Косихина О.С. 193
Крейдун Ю.А. 71
Кривых С.В. 166
Крутский А.Н. 193
Кузина Н.Н. 166
- Л**
Лактионова С.В. 153
Латюшин В.В. 93, 158
Левченко О.Ю. 162
Легенкина В.И. 8
Логинова И.О. 98
Лопуха А.Д. 138
Лопуха Т.Л. 138
- М**
Майдунов С.А. 109
Майер А.А. 272
Мамедова Н.А. 236
Маркина Ю.А. 184
Медведев И.Ф. 103
Меркулова Е.Н. 57
Миханев В.И. 189
Можаров М.С. 201
Монгуш Ч.К. 225
Мохова Е.К. 37
Мусатов В.В. 93
- Н**
Назаров С.В. 214
Наймушина О.Э. 106
Нестерова С.Б. 270
Никитин И.В. 169
Николаева Е.И. 128
Никрошкина С.В. 17
- О**
Одончимзг Т. 42
Ольховикова Г.Н. 153
Опенко Т.Г. 246
Осекова О.В. 239
- П**
Павлова И.Ю. 284
Петренко Н.В. 256
Петровская Т.Ю. 259
Пилипец Л.В. 278
Платонов В.Н. 195
- Платонова Н.А.** 195
Попова И.С. 220
Попова Н.Б. 207
Порфирьев В.А. 241, 243
- Р**
Раззамазова О.В. 59
Ройтблат О.В. 211
Романова Е.Г. 10
Рылова Е.В. 63
- С**
Саламин Е.Е. 189
Салмин С.В. 203
Сезева Н.И. 26
Сидоров В.А. 6
Сидоров С.В. 182, 218
Сильченко Е.В. 44
Симонова А.Н. 82
Синельникова О.В. 14
Скупченко Е.А. 189
Стариченко Б.Е. 106
- Т**
Тырина М.П. 198
Тюрин А.А. 241, 243
- У**
Убушиева Б.Э. 68
Ударцева Т.Л. 225
Урбанская М.В. 150
- Ф**
Фетисов Г.М. 122
- Х**
Халикова В.В. 95
Ханцева Г.Г. 187, 216
Харин Д.В. 122
Харченко Е.В. 10
Хаснулин В.И. 131
- Ц**
Циулина М.В. 276
- Ч**
Чаптыкова Ю.И. 39
Чухрова М.Г. 122, 131, 225
- Ш**
Шалова С.Ю. 204
Шамшикова Е.О. 259, 265
Шамшикова О.А. 265
Шаромова В.С. 124
Шеметова Т.Г. 34
Шенкнехт Т.В. 51
Шипулин Н.И. 109
Шубина Л.В. 187
Шульгина Т.А. 158
Шумакова О.А. 281
- Я**
Яворович К.Н. 228
Яценко Н.В. 48, 54

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») ДЛЯ ДОКТОРСКИХ И КАНДИДАТСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ (бюллетень ВАК за апрель 2008 г.), имеет Российский индекс научно-го 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.

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Завьялов, Самара». 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: 649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1. Университет, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования». Гурьеву Александру Ивановичу.

С материалами журнала можно ознакомиться на сайтах:
<http://amnko.ru/> <http://iwep.asu.ru/journal.htm>
Тел.: 8 (38822) 4-74-44, e-mail: mnko@mail.ru Факс: 8 (388-22) 2-67-35

Отпечатано в издательстве АЛТАЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

656055, г. Барнаул, ул. Юрина, 277