

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
ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ ИСКУССТВ ИМ. П.И. ЧАЙКОВСКОГО

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 6 (25)

Часть I

Декабрь 2010

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати 31043

Главный редактор

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

Исполнительный директор

А.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

Технический редактор

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

Выпускающий редактор

Л. Г. Тырса (г. Горно-Алтайск)

Ведущий менеджер журнала

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

Ответственный редактор

электронной версии журнала
В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

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

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

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44
Факс: 8 (388-22) 4-74-44
E-mail: mnko@mail.ru
<http://iwer.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 кандидатских и докторских диссертаций

Подписано в печать 14.12.2010
Формат 60х84/8. Усл. печ.л. 35,0.
Тираж 500 экз. Зак. № ????

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2010

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Ю.В. Табакаев - *председатель совета*, доктор философских наук, профессор, ректор ГАГУ (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. Клюев - профессор, ректор ЧИРПО (г. Челябинск)

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

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

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

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

Д. Чевалир - доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)

Д. Майкельсон - доктор филологических наук, профессор (США)

И. Сербан - доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 (г. Париж)

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

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

Ю. Подгорецки - доктор педагогических наук, профессор университета Опольски (г. Ополе, Польша)

М.С. Панин - доктор биологических наук, профессор (Казахстан)

Р.Т. Раевский - доктор педагогических наук, профессор (г. Одесса, Украина)

М.Г. Чухрова - доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

Д. Батчулуун - доктор философских наук, профессор (г. Ховд, Монголия)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

В.И. Долгова - доктор психологических наук, профессор (г. Челябинск)

Н.Е. Мусинова - кандидат искусствоведения, доцент (г. Кострома)

В.В. Гафаров - доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

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

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

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

Г.В. Афанасьева-Медведева ФОЛЬКЛОРНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ «СЛОВАРЯ ГОВОРОВ РУС- СКИХ СТАРОЖИЛОВ БАЙКАЛЬСКОЙ СИБИРИ»	6
С.Д. Чимитова ОСОБЕННОСТИ НОВООБРАЗОВАНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ БУРЯТСКОГО ЯЗЫКА)	12
Л.Ц. Малзурова РОЛЬ РАССКАЗЧИКА В БЫТОВАНИИ БУРЯТСКИХ НАРОДНЫХ ПОВЕСТВОВАНИЙ	15
Т.В. Пьянкова ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» В РОМАНЕ Л. УЛИЦКОЙ «ИСКРЕННЕ ВАШ ШУРИК» ..	18
Азер АДиль оглы Алиев СОВРЕМЕННАЯ ЛИТЕРАТУРНО- ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КРИТИКА: ПРОБЛЕМА ПЕРЕОЦЕНКИ ИДЕЙНО- ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ (1985- 1994-Е ГОДЫ)	22
Н. В. Мельник МОДЕЛИ ПОВЕДЕНИЯ ПЕРЕВОДЧИКА	25
Д.Н. Жаткин, А.А. Рябова Е.Ф.КОРШ КАК ИНТЕРПРЕТАТОР ТВОРЧЕСТВА ВИЛЬЯМА ВОРДСВОРТА (НА МАТЕРИАЛЕ СТАТЬИ «ФЕЛИЦИЯ ГИМЕНС И ВИЛЛИАМ ВОРДСВОРТ» И ПЕРЕВОДА БАЛЛАДЫ «НАС СЕМЕРО»)28	
Д.Н. Жаткин, В.К. Чернин «COME NOT, WHEN I AM DEAD...» АЛЬФРЕДА ТЕННИСОНА В ВОСПРИЯТИИ И ОСМЫСЛЕНИИ РУССКИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В.	34
С.М. Михайлов, М.И. Белов МЕТОД «ФИРМЕННЫХ СТИЛЕЙ» В ДИЗАЙНЕ ПЕШЕХОДНЫХ ПРОСТРАНСТВ ГОРОДА (НА ПРИМЕРЕ КВАРТАЛА "НИКОЛАЙ-ФИРТЕЛЬ" В БЕРЛИНЕ)	37
Н.В. Виницкая ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МИФОЛОГИЧЕ- СКИХ ВЗГЛЯДОВ И МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ АЛТАЙЦЕВ	40
О.Н. Челюканова СИМФОНИЧНОСТЬ И ИМПРЕССИОНИЗМ КАК ЦЕНТРАЛЬНЫЕ СЮЖЕТООБРАЗУЮЩИЕ ДОМИНАНТЫ ПОВЕСТИ Р. ПОГОДИНА «КРАСНЫЕ ЛОШАДИ»	42
Ю.А. Крейдун МАЙМИНСКИЙ ДУХОСОШЕСТВЕННЫЙ ХРАМ - ПЕРВОЕ КАМЕННОЕ МИССИОНЕРСКОЕ СТРОЕНИЕ НА АЛТАЕ	45
О.И. Плешкова ПЕТЕРБУРГСКИЕ ПОВЕСТИ Ю.Н. ТЫНЯНОВА В СВЕТЕ ЕГО ТЕОРИИ ЛИТЕРАТУРНОЙ ЭВОЛЮЦИИ	49
Ю.Н. Кириллова КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ СФЕРА «СПОРТ» КАК ИСТОЧНИК МЕТАФОРИЧЕСКОЙ ЭКСПАНСИИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКИХ ПЕЧАТНЫХ СМИ)	52

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Л.А. Хохлова ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ, ГРАММАТИКЕ И МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	57
Н.Н. Романова ОБОСНОВАНИЕ НАДЕЖНОСТИ ЭКСПЕРИМЕНТА ПО РАЗВИТИЮ РЕФЛЕКСИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	59
Н.В. Повесья СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖ- НОГО ТРАНСПОРТА	62
С.Г. Тамбиев, И.В. Резанович КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ	66
В.П. Быков СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВО- НАЧАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ КУРСАНТОВ АВИА- ЦИОННОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ЛЕТНОЙ ПРАКТИКИ	69
И.А. Иваненко ИНСТИТУАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИЙ В СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ И ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ	72
М.А. Баландин РАЗВИТИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕС- СИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	76
Ф.Д. Симбирякова К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	78
Д.Ф. Петрусевич ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИ- ЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА	80
Р.В. Ардовская МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВА- НИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕДИА- ТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	82
Р.З. Султанбекова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОР- МИРОВАНИЯ ПЕРЕГОВОРНОЙ КУЛЬ- ТУРЫ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ	85
М.Н. Даначева, В.А. Назаров, В.В. Глебов ВЛИЯНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ И ГИГИЕ- НИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ПСИХОФИ- ЗИОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА	90
Е.В. Маликова ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ ЛИЧНОСТИ	92
С.Э. Павлюченко ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА БУДУЩУЮ ПРОФЕС- СИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	94

И.С. Палкина ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПОНЕНТА ЖИЗНЕННОГО МИРА	97
Е.В. Жихарева ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПУТИ ЕЕ ГАРМОНИЗАЦИИ	99
Е.Б. Манузина ПРОБЛЕМЫ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ	101
И.Н. Чичканова К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ	103
А.Ю. Арутюнян ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В КОНТЕКСТЕ НЕКОТОРЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ	105
Ю.А. Веряева, Т.А. Оглезнева КОНСТРУКТИВНЫЙ ПОДХОД К АРХИТЕКТОНИКЕ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ	108
М.В. Балчирбай, Ч.А. Дажы, Х.Д.-Н. Ооржак ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОГРАММЫ ПО СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМУ ТУРИЗМУ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 8-9 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ ТУВА	111
Ю.В. Ребикова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ДОВУЗОВОЙ ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ- ИНВАЛИДОВ	113
Л.А. Емельянова ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИ- ЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫХ) В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ	116
Н.Н. Журба ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	118
Н.Е. Скрипова РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	122
Е.В. Тарасенко СЕТЕВОЕ ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ САМООБРАЗОВАНИЕМ УЧИТЕЛЯ	125
З.А. Федосеева АТТЕСТАЦИЯ НА ВЫСШУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ КАТЕГОРИЮ КАК ФАКТОР НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА	128
Т.Н. Богуславская РАЗВИТИЕ СОДЕРЖАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ КОНЦА XX ВЕКА	130
В.Д. Васильева ИННОВАЦИИ В УЧЕБНОМ ИНЖЕНЕРНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ	134
В.А. Дякина СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ИНФОРМА- ЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ	

КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО МАТЕМАТИКА-СИСТЕМНОГО ПРОГРАММИСТА.....	137	ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: НОРМАТИВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ.....	183	ГОРЧИЦЫ ЛИСТОВОЙ (BRASSICA JUNCEA L.)	232
Е.В. Тимофеева ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ.....	140	О.П. Морозова РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ: КОНТЕКСТ ДЕТЕРМИНАЦИИ.....	186	М.С. Панин, М.Т. Койгельдинова ВЛИЯНИЕ СВИНЦОВОГО И ПОЛИЭЛЕМЕНТНОГО ЗАГРЯЗНЕНИЯ ТЕМНО-КАШТАНОВОЙ ПОЧВЫ НА ПРОДУКТИВНОСТЬ ФИТОМЕЛИОРАНТОВ, НАКОПЛЕНИЕ И ВЫНОС ИМИ СВИНЦА.....	236
Н.А. Шкильменская К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ «ГУМАНИТАРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНОГО КУРСА АЛГЕБРЫ И НАЧАЛ АНАЛИЗА»	142	Н.С. Козлов, А.Ю. Лактин ИГРОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ.....	189	С.Ю. Самойлова ДЕПРЕССИЯ СНЕГОВОЙ ГРАНИЦЫ ГОРНЫХ ЛЕДНИКОВ В МАКСИМУМ ПОСЛЕДНЕГО ПОХОЛОДАНИЯ (ПОЗДНИЙ ПЛЕЙСТОЦЕН), И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ОЦЕНКИ	242
М.С. Любов МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ГЕОГРАФОВ С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....	144	П.А. Жегин ОТ УЧЕНИКА К УЧИТЕЛЮ: АНАЛИЗ МЕХАНИЗМОВ ВХОЖДЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ В ВЕДУЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ	194	А.Н. Эйрих, Т.Г. Серых СОДЕРЖАНИЕ МИКРОЭЛЕМЕНТОВ В ВОДЕ БАССЕЙНА РЕКИ ОБЬ	245
В.А. Шеманаев РЕАЛИЗАЦИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ШКОЛЬНОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	148	О.Б. Дарвиш, Т.В. Богун ГАРМОНИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К РОДАМ.....	197	Т.В. Кириллова, А.В. Котовицков ПИГМЕНТНЫЕ КРИТЕРИИ КАК ПОКАЗАТЕЛИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ РЕКИ ЧУМЫШЬ В РАЙОНЕ ГОРОДА ЗАРИНСКА	248
И.Б. Гилязова АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ СФОРМИРОВАННОСТИ НЕКОТОРЫХ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ СОВРЕМЕННОЙ ХИМИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ ПРИРОДЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ	151	Н.Г. Шнипа ВОЗМОЖНОСТИ ЧАСТНЫХ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ДИДАКТИЧЕСКОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ	200	В.В. Горгуленко ТОКСИКОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ВОДЫ И ДОННЫХ ОТЛОЖЕНИЙ РЕКИ ОБЬ В РАЙОНЕ Г. БАРНАУЛА МЕТОДАМИ БИОТЕСТИРОВАНИЯ (2007 Г.)	252
Э.И. Кирибаум ИНТЕРНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. НА ПУТЯХ К ИНТЕГРАЦИОННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ	154	В.А. Порфирьев ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ АЛКОГОЛЬНОГО АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ)	203	А.А. Евсеева, Л.В. Яныгина МАКРОЗООБЕНТОС РЕКИ УЛЬБА (ВОСТОЧНЫЙ КАЗАХСТАН) В УСЛОВИЯХ АНТРОПОГЕННОЙ НАГРУЗКИ.....	258
А.А. Смышляев, Н.А. Неудахина ИНТЕРАКТИВНАЯ ДОСКА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	159	Н.О. Ваганова, Н.В. Силкина КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА	206	Д.А. Дириш, Е.С. Попов, О.П. Николаева ЭСТЕТИКО-РЕКРЕАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ГОРНОЙ ЧАСТИ АЛТАЙСКОГО КРАЯ.....	262
Г.Г. Ханцева, Л.В. Катюкова, Н.С. Зорина ОСНОВЫ МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО УПРАВЛЕНИЯ В УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ КАК УСЛОВИЕ СОДЕЙСТВИЯ ЖЕНЩИНАМ-ПРЕСТУПНИЦАМ В РЕШЕНИИ ИХ ЖИЗНЕННО ВАЖНЫХ ПРОБЛЕМ	163	А.А. Тюрин ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ АДАПТАЦИИ И ДЕЗАДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	208	А.О. Очур-оол, У.В. Ондар, С.О. Ондар, В.Н. Лосев ОЦЕНКА ФОНОВОГО СОДЕРЖАНИЯ ТЯЖЕЛЫХ МЕТАЛЛОВ В ПОЧВАХ ХЕМЧИКСКОЙ КОТЛОВИНЫ (ЗАПАДНАЯ ТУВА).....	269
И.И. Черкасова, Т.А. Яркова ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ КАК ЦЕНТР СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МАЛОГО ГОРОДА	165	Ю.Н. Кабанов, М.Г. Чухрова ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНА	214	Н.А. Мешков, В.И. Хаснулин ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ И АДАПТАЦИОННОЙ РЕАКЦИИ НА ВЛИЯНИЕ ФАКТОРОВ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВБЛИЗИ РАЙОНА ПАДЕНИЯ ОТДЕЛЯЮЩИХСЯ ЧАСТЕЙ РАКЕТ-НОСИТЕЛЕЙ	272
О.А. Шамишкова, Н.М. Клепикова ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И СТАНДАРТИЗАЦИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ МЕТОДИКИ «НАРЦИССИЧЕСКИЙ ОПРОСНИК ЛИЧНОСТИ» (R.RASKIN, C.S.HALL, 1979; J.ZIMMERMANN, 1994)	169	Ю.Н. Кабанов СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ СТАТУС СОВРЕМЕННОГО СПОРТА	218	В.И. Хаснулин, А.В. Хаснулина, В.А. Красильникова ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ И ДЕСИНХРОНОЗ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ РАЗНЫХ РЕГИОНОВ СИБИРИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ЛЕТНЕЕ ВРЕМЯ В 2010 г.	279
В.Г. Болотова РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ КАНИКУЛЯРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КОМПЛЕКСА РАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ «УМНЫЕ КАНИКУЛЫ», САНКТ-ПЕТЕРБУРГ).....	176	Т.С. Баданова ДИНАМИКА САМООЦЕНКИ В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВОЙ ПСИХОТЕРАПИИ	220	И.И. Дмитриев, А.В. Бондаренко ПРОСТРАНСТВЕННО-ТИПОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА И ОРГАНИЗАЦИЯ НАСЕЛЕНИЯ ДНЕВНЫХ БАБОЧЕК (LEPIDOPTERA, DIURNA) ЮГО-ЗАПАДНОЙ ТУВЫ И СОПРЕДЕЛЬНЫХ ТЕРРИТОРИЙ	283
М.Г. Тен ОСОБЕННОСТИ И СУЩНОСТЬ УСЛОВИЙ И ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОООБРАЖЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	180	А.В. Петров, Р.В. Опарин КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ОБЩЕСТВЕННОГО МЕНТАЛИТЕТА.....	223	С.С. Курбатская, Ч.О. Монгуш СОДЕРЖАНИЕ ТЯЖЕЛЫХ МЕТАЛЛОВ И МЫШЬЯКА В ПОЧВАХ И РАСТЕНИЯХ ОКРЕСТНОСТЕЙ ХОВУ-АКСЫНСКОГО МЕСТОРОЖДЕНИЯ (РЕСПУБЛИКА ТЫВА).....	286
С.Д. Каракозов, Е.М. Скурыдина, Ю.Г. Скурыдин ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СВОБОДНОГО И БЕСПЛАТНОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ		Т.Г. Опенко РОЛЬ АДИПОКИНОВ В ПАТОГЕНЕЗЕ МЕТАБОЛИЧЕСКОГО СИНДРОМА	227	АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	289
		М.С. Панин, Д.А. Аскарова ВЛИЯНИЕ ПЫЛИ УСТЬ-КАМЕНОГОРСКОГО МЕТАЛЛУРГИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ОАО «КАЗЦИНК» НА НАКОПЛЕНИЕ ЦИНКА В ПРОРОСТКАХ		АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	299
				ИНФОРМАЦИЯ	300

**FILOLOGY.
ARTS STADIES**

Afanasyeva-Medvedeva G.V. FOLKLORE AND ETHNOGRAPHICAL BASES "DICTIONARY SAYS RUSSIAN STAROZHILOV BAIKAL SIBERIA"	6
Chimitova S.D. THE PECULIARITIES OF THE NEOLOGISM IN THE MASS MEDIA (ON EXAMPLE OF THE BURYAT LANGUAGE).....	12
Malzurova L.TS. THE ROLE OF THE NARRATOR IN THE EXISTENCE OF THE BURYAT FOLK TALES	15
Pyankova T.V. LEXICAL PRESENTATION OF THE CON- CEPT "FAMILY" IN THE NOVEL "SINCE- RELY YOURS, SHURIK" BY L. ULITS- KAYA	18
Aliev A. MODERN LITERARY AND ARTISTIC CRITIC: PROBLEM OF OVERESTIMATION OF IDEOLOGICAL AND AESTHETIC PRINCIPLES (1985-1994).....	22
Melnik N.V. MODELS OF A TRANSLATOR'S BEHA- VIOR.....	25
Zhatkin D.N., Ryabova A.A. E.F. KORSH AS AN INTERPRETER OF WIL- LIAM WORDSWORTH'S CREATIVE WORK (ON THE BASIS OF THE ARTICLE «FELI- CIA GIMMENS AND WILLIAM WORDSWORTH» AND BALLAD TRANS- LATION «WE ARE SEVEN»)	28
Zhatkin D.N., Chernin V.K. «COME NOT, WHEN I AM DEAD...» IN RUSSIAN TRANSLATIONS OF THE SECOND PART OF THE XIX-TH CENTURY	34
Mikhailov S.M., Belov M.I. METHOD 'IDENTITY' TO DESIGN PEDE- STRIAN SPACES OF THE CITY (THE CASE OF QUARTER "NICHOLAS FIRTEL IN BERLIN).	37
Vinit'skaya N.V. THE INTERACTION OF MYTHOLOGICAL OPTIONS AND MUSICAL CULTURE OF ALTAY	40
Cheljukanova O.N. THE SIMPHONISM AND IMPRESSIONISM AS CENTRAL PLOT-FORMING DOMI- NANTS OF R. POGODIN'S STORY "THE RED HORSES"	42
Kreidun Y.A. CHURCH OF THE DESCENT OF THE HOLY SPIRIT - THE FIRST STONE MISSIONARY CONSTRUCTION IN ALTAI	45
Pleshkova O.I. J.N. TYNJANOV'S PETERSBURG STORIES IN THE LIGHT OF HIS THEORY OF LITE- RARY EVOLUTION	49
Kirillova J.N. THE CONCEPTUAL SPHERE «SPORT» AS A SOURCE OF METAPHORICAL EXPAN- SION (ON THE MATERIAL OF THE GER- MAN PRINTED MASS MEDIA)	52

**PEDAGOGICS.
PSYCHOLOGY**

Khokhlova L.A. PSYCHOPHYSIOLOGICAL FACTORS OF SUCCESS IN TEACHING LISTENING COMPREHENSION, GRAMMAR AND MONOLOGUES IN A FOREIGN LAN- GUAGE	57
Romanova N.N. FOUNDATION FOR THE RELIABILITY OF EXPERIMENT ON EMOTIONAL STATES REFLECTION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION	59
Povesjma N.V. THE ESSENCE AND STRUCTURE OF SO- CIAL COMPETENCE OF RAILWAYS SPE- CIALISTS	62
Tambiev S.G., Rezanovich I.V. COMPETENCY APPROACH TO IMPROV- ING MANAGERS' QUALIFICATION	66
Bykov V.P. STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF INITIAL PROFES- SIONAL SKILLS OF AVIATION HIGH SCHOOL CADETS DURING FLIGHT PRACTICE	69
Ivanenko I.A. OCCUPATIONS INSTITUTIONALIZATION IN SOCIAL PRACTICE AND THEORY OF EDUCATION	72
Balandin M.A. DEVELOPMENT OF PATRIOTIC ORIEN- TATION OF COLLEGE STUDENTS DUR- ING VOCATIONAL TRAINING	76
Simbiryakova F.D. TO THE QUESTION OF THE ORGANIZA- TION OF STUDENTS' EXTRA- CURRICULAR ACTIVITY	78
Petrusevich D.F. FEATURES OF CORRECTION DEVIATE BEHAVIOUR OF TEEN-AGERS PHYSICAL TRAINING AND SPORTS MEANS	80
Ardovskaya R.V. THE INTEGRATION OF DIFFERENT SUB- JECTS AS ONE OF THE TERMS OF FORM- ING THE PROFESSIONAL MEDIATIVE COMPETENCE	82
Sultanbekova R.Z. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORM- ING THE NEGOTIATING CULTURE OF FUTURE MANAGERS	85
Danacheva M.N., Nazarov V.A., Glebov V.V. INFLUENCE OF ECOLOGICAL AND HY- GIENIC FACTORS ON THE PSYCHOPHY- SIOLOGICAL CONDITION OF SCHOOL- BOYS IN THE CONDITIONS OF THE ME- GACITY	90
Malikova E.V. PECULIARITIES OF THE RESPONSIBILITY OF ADOLESCENTS FROM PERSONAL ORIENTATION	92
Pavlyuchenko S.E. TEACHER TRAINING INSTITUTE GRA- DUATES' VALUE ORIENTATIONS TO THE FUTURE PROFESSION UNDER THE CON- DITIONS OF RUSSIAN EDUCATION	94

Palkina I.S. THE PROFESSIONAL COMPONENT OF THE VITAL WORLD	97
Zhichareva E.V. PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN- QUISITIVENESS AND WAYS OF ITS HAR- MONIZATION	99
Manuzina E.B. PROBLEMS OF CIVIC EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH IN MODERN SO- CIOCULTURAL CONDITIONS	101
Chichkanova I.N. ADAPTATION OF STUDENTS TO THE STUDY IN AN ESTABLISHMENT OF HIGHER EDUCATION	103
Arutyunyn A.Y. THEORETICAL BASIS OF STUDYING COGNITIVE INTEREST IN A CONTEXT OF SOME RESEARCH SCHOOLS	105
Veryaeva J.A., Oglezneva T.A. CONSTRUCTIVE APPROACH TO STRUC- TURE EDUCATIONAL EMPLOYMENT	108
Balchirbay M.V., Dazhy Ch.A. Ph.D., Oorzhak H.D-H. EFFICIENCY PROGRAMS FOR FITNESS FOR TOURISM UASCHISYA 9.8 CLASSES IN SECONDARY RURAL SCHOOLS OF TUVA	111
Rebikova U.V. THE PEDAGOGICAL APPROACH TO PRE- UNIVERSITY GROUNDING OF DISABLED CHILDREN	113
Yemelyanova L.A. THE FORMATION OF READINESS SYS- TEM OF TEACHERS TO TEACHING CHILDREN WITH LIMITED POSSIBILITIES OF HEALTH (HIV-INFECTED) IN CONDI- TION OF INTEGRATION TO EDUCATION ENVIRONMENT	116
Zhurba N.N. THE INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOL AS A SUBJECT OF PEDAGOGI- CAL RESEARCH	118
Skrípova N.E. DEVELOPMENT OF REFLEXIVE EDUCA- TION ENVIRONMENT IN SYSTEM OF IN- CREASE OF QUALIFICATION OF PRIMA- RY SCHOOL TEACHERS	122
Tarassenko E.V. NETWORK PORTFOLIO AS MEANS OF REALIZATION CONTROL TECHNOLOGY OF TEACHER'S SELF-EDUCATION	125
Fedoseeva Z.A. EVALUATION OF HIGH QUALIFICATION CATEGORY AS A FACTOR OF CONTI- NUOUS INCREASE TEACHER'S INFOR- MATION-COMMUNICATION TECHNOLO- GIES COMPETENCE	128
Boguslavskaya T.N. DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOL EDUCATION MAINTENANCE IN DO- MESTIC PEDAGOGICS OF THE END OF THE 20TH CENTURY	130
Vasilyeva V.D. INNOVATIONS IN EDUCATIONAL ENGI- NEERING PROJECTION	134
Dyakina V.A. STRUCTURAL MODEL OF INFORMATION- TECHNOLOGY CULTURE OF THE FU-	

<p>TURE MATH-SYSTEM PROGRAMMER 137</p> <p>Timofeeva E.V. THE USAGE OF PROBLEM METHODS DURING FOREIGN LANGUAGE TRAINING AS AN EFFECTIVE METHOD OF ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS 140</p> <p>Shkilmenskaya N.A. TO A QUESTION ON DEFINITION OF CONCEPT " HUMANITARIAN POTENTIAL OF A SCHOOL RATE OF ALGEBRA ALSO BEGAN OF THE ANALYSIS 142</p> <p>Ljubov M.S. MODEL OF VOCATIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS- GEOGRAPHERS 144</p> <p>Shemanaev V.A. IMPLEMENTATION OF LOCAL HISTORY APPROACH IN THE REFORM SCHOOL OF GEOGRAPHICAL EDUCATION 148</p> <p>Gilyazova I.B. ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE FORMATION OF SOME STRUCTURAL COMPONENTS OF THE MODERN CHEMI- CAL NATURE PATTERN OF THE STU- DENTS..... 151</p> <p>Kirschbaum E.I. INTERNALIZATION EDUCATION ON THE WAY TO INTEGRATION INTE- RACTION 154</p> <p>Smishlyaev A.A., Neudahina N.A. INTERACTIVE BOARD AS AN IMPE- MENTER OF AN INFORMATION TECH- NOLOGY 159</p> <p>Khantseva G.G., Katjukova L.V., Zorina N.S. FUNDAMENTALS OF TARGET MOTI- VATED PROGRAMMED MANAGEMENT IN THE CORRECTIONAL SYSTEM AS A PRECONDITION FOR SOLVING VITAL PROBLEMS OF FEMALE CONVICTS 163</p> <p>Cherkasova I.I., Yarkova T.A. PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL AS A CEN- TER OF INTERACTIONS OF EDUCATION- AL ORGANIZATIONS IN CONDITIONS OF A SMALL TOWN 165</p> <p>Shamshikova O.A. Klepikova N.M. PSYCHOMETRIC ANALYSES AND ADAP- TION PROCEDURE OF FOREIGN TECH- NIQUE «NARCISSISTIC QUESTIONNAIRE OF THE PERSON» (R. RASKIN, C.S. HALL, 1979; J.ZIMMERMANN, 1994) 169</p> <p>Bolotova V.G. DEVELOPMENT OF COGNITIVE COMPE- TENCE OF PUPILS OF THE SUPPLEMEN- TARY VACATION EDUCATIONAL PRO- GRAMS (FROM THE EXPERIENCE OF THE SET OF DEVELOPING PROGRAMS SMART HOLIDAYS ", ST. PETERSBURG) 176</p> <p>Ten M.G. FEATURES AND ESSENCE OF CONDITIONS AND FACTORS OF SPATIAL IMAGINATION IN HIGHER TECHNICAL 180</p> <p>Karakozov S.D., Skurydina E.M., Skurydin Yu.G. USE OF FREE SOFTWARE FOR TRAINING TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY: REGULA- TORY REQUIREMENTS 183</p>	<p>Morozova O.P. TEACHER'S PROFESSIONAL GROWTH DEVELOPMENT: CONTEXT OF DETER- MINATION 186</p> <p>Kozlov N.S., Lakhtin A.Yu. PLAY TECHNOLOGY OF SOCIAL- PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO HIGHER EDUCATION INSTITUTION STUDY 189</p> <p>Zhegin P.A. FROM STUDENT TO TEACHER: ANALY- SIS OF THE TRANSACTION INTO TEACH- ING PROFESSION IN LEADING EDUCA- TIONAL SYSTEMS 194</p> <p>Darvish O.B., Bogun T.V. THE HARMONIZATION OF EMOTIONAL STATE AND PSYCHOLOGICAL STABILI- TY OF PREGNANT WOMEN IN THE PROCESS OF CHILDBIRTH TRAINING 197</p> <p>Shnipa N.G. THE POSSIBILITIES OF PRIVATE ME- THODS TEACHING FOR THE FORMATION OF READINESS OF STUDENTS TO DI- DACTIC RESEARCH 200</p> <p>Porfirev V.A. PSYCHOPHYSIOLOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT ALCOHOLIC ADDIC- TION BEHAVIOUR (ON THE EXAMPLE OF MILITARY MEN) 203</p> <p>Vaganova N.O., Silkina N.V. THE COMPETITION AND THE PROFES- SIONAL - PEDAGOGICAL COMPETENCES OF TEACHERS OF SPECIALIZED DISCIP- LINS AT THE TECHNICAL SCHOOL OF THE RAILWAY TRANSPORT 206</p> <p>Tjurin A.A. PSYCHOPHYSIOLOGICAL MECHANISMS OF ADAPTATION AND DISADAPTATION MILITARY MEN 208</p> <p>Kabanov JU.N., Chuhrova M. G. THE PEDAGOGICAL CONCEPT OF THE SPORTS-FOCUSED ACTIVITY AS SOCIO- CULTURED PHENOMENON 214</p> <p>Kabanov JU.N. THE SOCIO-CULTURED STATUS OF MODERN SPORTS 218</p> <p>Badanova T.S. DYNAMICS OF THE SELF-APPRAISAL IN THE COURSE OF GROUP PSYCHOTHERA- PY 220</p> <p>Petrov A.V., Oparin R.V. KULTUROTVORCHESKAYA NAPANAR- VLENNOST ENVIRONMENTAL EDUCA- TION IN THE FORMATION AND DEVEL- OPMENT INDIVIDUAL AND SOCIAL AT- TITUDES 223</p>	<p>Panin M.S., Koigeldinova M.T. INFLUENCE OF LEAD AND POLY- ELEMENT POLLUTION OF DARK CHEST- NUT SOIL ON THE PRODUCTIVITY OF PHYTOMELIORANTS, THEIR ACCUMU- LATION AND CARRY-OVER OF LEAD 236</p> <p>Samoylova S.Y. DEPRESSION OF EQUILIBRIUM LINE OF MOUNTAIN GLACIERS IN THE LATEST COOLING MAXIMUM (LATE PLEISTO- CENE), AND METHODS OF ITS ESTIMA- TION 242</p> <p>Eyrikh A.N., Seryck T.G. CONTENTS OF TRACE ELEMENTS IN WATER BASIN OB RIVER 245</p> <p>Kirillova T.V., Kotovshchikov A.V. PIGMENT CRITERIA AS INDICATORS OF R. CHUMYSH ECOLOGICAL STATE NEAR CITY ZARINSK 248</p> <p>Gorgulenko V.V. ESTIMATION OF WATER AND BOTTOM SEDIMENTS TOXICITY IN OB RIVER NEAR BARNAIL USING BIOTESTING (2007)..... 252</p> <p>Evseeva A.A., Yanygina L.V. MACROZOOBENTHOS OF ULBA RIVER (EAST KAZAKHSTAN) IN CONDITIONS OF ANTHROPOGENOUS LOADING 258</p> <p>Dirin D.A., Popov E.S., Nikolaeva O.P. AESTHETIC-RECREATION RESOURCES IN MOUNTAINOUS PART OF ALTAI KRAI..... 262</p> <p>Ochur-ool A.O., Ondar U.V., Ondar S.O., Losev V.N. ESTIMATION OF THE BACKGROUND MAINTENANCE OF HEAVY METALS IN SOILS OF THE HEMCHIKSKY HOLLOW (THE WESTERN TUVA)..... 269</p> <p>Meshkov N.A., Hasnulin V.I. CHARACTERISTICS OF PSYCHO- EMOTIONAL AND ADAPTIVE RESPONSE TO THE INFLUENCE OF ENVIRONMEN- TAL FACTORS ACTIVE NEAR THE RE- GION OF THE SEPARATING CARRIER ROCKET PARTS' FALL 272</p> <p>Hasnulin V.I., Hasnulina A.V., Krasilnikova V. A. PSYCHOPHYSIOLOGICAL PROCESSES AND DESYNCHRONOSIS IN YOUNG PEOPLE IN DIFFERENT REGIONS OF SI- BERIA AT A CHANGE TO SO-CALLED 'SUMMER' TIME IN 2010 279</p> <p>Dmitriev I.I., Bondarenko A.V. SPATIAL-TYOLOGICAL STRUCTURE AND ORGANIZATION OF BUTTERFLIES (LEPIDOPTERA, DIURNA) POPULATION IN SOUTH-WEST TUVA AND CONTI- GUOUS TERRAINS 283</p> <p>Kurbatskaya S.S., Mongush Ch. O. THE CONTENT OF HEAVY METALS AND ARSENIC IN SOILS AND PLANTS IN AREA HOVU-AKSY OF ARSENIDE-COBALT- NICKEL DEPOSIT (TUVA REPUBLIC) 286</p> <p>ABSTRACTS OF THE ARTICLES IN ENGLISH 289</p> <p>ALPHABETICAL INDEX 299</p> <p>THE INFORMATION FOR AUTORS 300</p>
---	---	---

ECOLOGY

<p>Openko T.G. ROLE OF ADIPOKINES IN PATHOGENESIS OF THE METABOLIC SYNDROME 227</p> <p>Panin M.S., Askarova D.A. THE DUST EMISSIONS OF UST- KAMENOGORSK METALLURGICAL SET OPEN JOINT-STOCK COMPANY «KAZ- ZINC» TO ZINK ACCUMULATION IN BRASSICA JUNCEA L. GROWTHS 232</p>

Раздел 1

ФИЛОЛОГИЯ

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ведущие эксперты раздела:

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

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

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

УДК 80/81

Г.В. Афанасьева-Медведева, канд. филол. наук., доц. каф. литературы Иркутского государственного педагогического университета, зав. научно-исследовательской лабораторией по изучению традиционной народной культуры Сибири, E-mail: baikmedvedeva@yandex.ru

ФОЛЬКЛОРНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ «СЛОВАРЯ ГОВОРОВ РУССКИХ СТАРОЖИЛОВ БАЙКАЛЬСКОЙ СИБИРИ»

Данная публикация посвящена проблеме современного состояния традиционной вербальной культуры русских старожилов, проживающих на территории Иркутской, Читинской областей, Красноярского края, Республик Бурятия, Саха (Якутия), в частности, проблеме возможно-го использования устного народного рассказа в качестве связного текста, иллюстрирующего значение диалектного слова, фразеологизма.

Ключевые слова: традиционная вербальная культура фольклор говоры этнография русские старожилы Сибири.

Тридцатитомный «Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири» – словарь дифференциального типа. В нем представлена диалектная лексика и фразеология. В его основу положены материалы **154 экспедиций**, состоявшихся в период **с 1980 по 2010 гг.** Большинство обследованных селений – старожильческие, освоенные русскими в XVII–XVIII вв. В отличие от населенных пунктов многих других регионов они долгое время находились в состоянии изолированности. Практически лишь в последние десятилетия Байкальская Сибирь получает импульс, вызвавший к активной жизни огромные пространства, находившиеся до этого времени в состоянии нетронутости.

Так, еще совсем недавно на месте одной из крупнейших в мире Братской гидроэлектростанции, города Братска, металлургических и лесоперерабатывающих предприятий, а также в междуречье Лены и Ангары, где сейчас находится Коршуновский горно-обогатительный комбинат, располагались старожильческие деревни, путь до которых от Иркутска занимал несколько дней. Железнодорожная магистраль Тайшет – Лена, начальный участок западного плеча Байкало-Амурской магистрали, не только открыла доступ к Усть-Куту, но и ввела в сферу активной социально-экономической жизни многие районы, куда до этого не было иного пути, кроме таежных троп и проселков.

Возможно, во многом благодаря замедленному темпу развития края традиционный уклад жизни оставался неизменным практически до наших дней, что, в свою очередь, способствовало сохранению архаической вербальной культуры, привезенной сюда более трех столетий назад первыми поселенцами с материнской земли, из северного Поморья. В результате длительных полевых изысканий были выявлены живые очаги русских старожильческих говоров на территории Байкальской Сибири:

1) **Приленье:** Иркутская область (Жигаловский, Казачинско-Ленский, Качугский, Киренский, Усть-Кутский районы); Республика Саха (Якутия) (Ленский район);

2) **Нижняя Тунгуска:** Иркутская область (Катангский район);

3) **Ангаро-Енисейская зона:** Красноярский край (Абанский, Богучанский, Енисейский, Казачинский, Канский, Кежемский, Мотыгинский, Тасеевский, Туруханский районы); Иркутская область (Балаганский, Братский, Нижнеилимский, Усть-Илимский, Усть-Удинский, Чунский районы);

4) **Присаянье:** Иркутская область (Заларинский, Зиминский, Куйтунский, Нижнеудинский, Тайшетский, Тулунский, Усольский, Черемховский районы); Республика Бурятия (Тункинский район);

5) **Прибайкалье: Республика Бурятия** (Баргузинский, Кабанский, Курумканский, Северо-Байкальский районы); **Иркутская область** (Ольхонский район);

6) **Забайкалье: Республика Бурятия** (Баунтовский, Бичурский, Заиграевский, Кижингинский, Кяхтинский, Мухоршибирский, Тарбагатайский районы и др.); **Читинская область** (Акшинский, Балейский, Борзинский, Газимуровский, Каларский, Калганский, Карымский, Краснокаменский, Красночирский, Кыринский, Нерчинский, Могочинский, Петровск-Забайкальский, Сретенский, Тунгокоченский, Хилокский, Чернышевский, Читинский, Шелопугинский, Шилкинский районы и др.).

Состоявшиеся экспедиции позволили обследовать 1258 населенных пунктов, расположенных на территории этих районов, обнаружить очаги бытования вербальной культуры, описать картину языкового ландшафта, выявить несколько тысяч рассказчиков – подлинных знатоков народной культуры. Это люди преклонных лет, родившиеся в конце XIX в. и в первой половине XX в. Именно они являются главными носителями жизненного опыта народа, его нравственно-духовных ценностей, фундаментальных представлений о человеке, жизни, мире и т. д. В большинстве своем это земледельцы, скотоводы, рыбаки, охотники. Диалектная речь именно таких людей, их рассказы, записанные в условиях естественного бытования вербальной традиции, и явились основной источниковой базой данного Словаря.

В состав Словаря вошли следующие тематические разряды лексики:

1) лексика природы (растения, звери, птицы, насекомые), географической среды (ландшафт: рельеф, почвы, водоемы), названия метеорологических явлений, астрономических объектов и др.;

2) лексика, относящаяся к собирательству, охоте, рыболовству, земледелию, огородничеству, скотоводству, птицеводству, пчеловодству, названия традиционных орудий труда;

3) лексика, относящаяся к строительству (плотницкому и столярному делу), карбазостроению, кузнечному делу, бондарному, шорному, санно-тележному и др.; извозу, дворничеству (содержанию постоянных дворов), выгонке дегтя, смолы и др.; лексика обработки льна, конопли, прядения и ткачества; названия транспортных средств;

4) названия крестьянского жилища и хозяйственных построек, названия одежды, обуви, головных уборов и украшений; названия домашней утвари; лексика, обозначающая питание (пища, напитки и их приготовление);

5) обрядовая лексика (лексика календарной обрядности, семейной: родильно-крестильной, свадебной, погребально-поминальной), названия обычаев, игр, развлечений, увеселений и т. д.; лексика верований, мифо-магических представлений; лексика, относящаяся к народной медицине, и др.;

6) лексика, характеризующая человека (внешность, части тела, черты характера, внутренний мир, состояния, ощущения, взаимоотношения с другими членами крестьянской общины, нормы поведения) и т. д.

Объем Словаря около 20 000 лексических единиц. В словарном составе диалектов выделены несколько структурных лексических классов:

1. Лексические диалектизмы:

а) слова с корнями, отсутствующими в литературном языке (ашаульник ‘проказник’, лыва ‘лужа’, морхастый ‘морщинистый’, сумёт ‘сугроб’, сурёпый ‘сердитый, злой’, отхон ‘младший, последний ребенок в семье’);

б) слова с корнями, известными в литературном языке, отличающиеся словообразовательными аффиксами (изголовь ‘оконечность острова’, набирка ‘небольшой короб из бересты для сбора ягод, грибов’, сидьба ‘временная постройка, шалаш, где охотник караулит зверей, птиц’, тропить ‘оставлять следы (о диких животных)’, ситник ‘мелкий, затяжной дождь’);

в) сложные слова:

— слова, обе части которых известны в литературном языке (морозобой ‘заморозки, мороз’, слепощарый ‘слепой’, солнцесяд ‘закат солнца’, сухощёлка ‘о худом человеке’, трёхкопылки ‘короткие сани для охоты или для перевозки бревен’);

— слова, одна часть которых известна в литературном языке, а другая часть отсутствует в нем (кóводни ‘несколько дней назад’, одновыдинкой ‘одним днем’, черногуз ‘черный аист’);

г) фонетические диалектизмы (кокушка ‘кукушка’, лачить ‘лакать’, отдух ‘отдых’, отчество ‘отчество’, разворотнить ‘разворотить’ слухи ‘слухи’).

2. Семантические диалектизмы – слова, совпадающие с литературными по морфологическому составу и по звучанию, но расходящиеся с ними по значению (бык ‘утес, скала, вдающаяся в реку’, кремль ‘прикорневая мелкослойная часть дерева, отличающаяся особой твердостью’, крыша ‘наволочка’, сáнки ‘челюсть’, сёлезень ‘пропущенное или плохо обработанное место на поле при пахоте, бороновании, посеве; огрех’, спор ‘затор льда на реке’, стрóка ‘оса’).

3. Диалектные словосочетания (парёная земля ‘вспаханная и оставленная на лето без посева земля с целью ее улучшения; пар’, пойти на детей ‘жениться или выйти замуж за человека, имеющего детей’, скотская неделя ‘установленная обычаем для молодой жены неделя ухода за скотом’).

4. Фразеологические диалектизмы (божья дуга ‘радуга’, выть утолить ‘утолить голод’, гиблое семя ‘женщина, не способная рожать детей’, дать тиголя ‘спасаться бегством, бежать’, сирóты плачут ‘о мелком, затяжном дожде’, солнце обмирает ‘о солнечном затмении’, ходить на соль ‘охотиться на зверя, подкарауливая его у солонца’).

Помимо диалектной лексики и фразеологии в Словаре представлена ономастика (преимущественно топонимика и антропонимика).

Из топонимов в него вошли ойконимы – названия селений (поселков, деревень, станций, заимок), гидронимы – наименования водных объектов (рек, речек, озер, ручьев, ключей, болот), оронимы – названия объектов рельефа местности (гор, хребтов, холмов, скал, перевалов, ущелий, долин, сопков, оврагов и т. д.), микропонимы – названия небольших географических объектов (урочищ, полей, лесных массивов, пашен, покосов, пастбищ, выгонов и т. д.), а также экклезионизмы – названия церковей, монастырей, скитов и других мест совершения обрядов поклонения.

В Словарь включены антропонимы: личные имена, прозвища, а также мифонимы – имена некоторых персонажей русского фольклора (Белая баба, Мокрида, Параскева), агонимы – имена святых православной церкви (Агафья, Евдокия).

Из других собственных имен в Словаре нашли отражение зоонимы – клички животных, космонимы – народные наименования планет, звезд, созвездий, галактик, зон космического пространства (Гусиная дорожка ‘Млечный Путь’, Птичье гнездышко ‘созвездие Плеяд’, Сохатый ‘созвездие Большой Медведицы’), народные названия праздников дохристианско-

го и христианского происхождения (Авдотьи-плющухи, Акулина задери хвосты, Кирики).

Включение в Словарь ономастики мотивировано информативной ценностью собственного имени как важного компонента национальной культуры в ее региональном варианте.

Особенность «Словаря говоров русских старожилов Байкальской Сибири» в том, что значение диалектного слова, фразеологизма иллюстрируется *связным текстом* – устным народным рассказом (реже – преданием, легендой, быличкой, бывальщиной). Сюжетно-тематический состав рассказов, вошедших в «Словарь», разнообразен. Из огромного текстового массива были отобраны тексты, развивающие темы традиционного уклада жизни (охота, рыболовство, земледелие, общинные обычаи, обряды), исторического прошлого, рассказы, повествующие о верованиях, нравах, тексты, воспроизводящие особенности психологии русских крестьян Сибири, их мировоззрение.

Традиционная материальная культура предстает в рассказах, представленных в Словаре, как основа формирования духовных ценностей. Можно выделить большую группу рассказов цикла «Раньше – теперь», объединенных общей сюжетной темой, условно названной нами «Как трудились раньше». Повествования этой группы отличаются наибольшей «документальностью», информативностью, и вместе с тем в них отчетливо отражаются этические нормы, утвердившиеся в процессе ручного труда, и эстетическое отношение к нему. Согласно народному представлению, основу жизнедеятельности человека составляет добросовестный, честный труд, притом, как правило, тяжелый и изнуряющий.

Мужиком-то наших прямо с поля на войну забрали (...). Старики да *недоростки* (...). Лошадёнка худая. Я *вершину* посажу Васю, ему чатыре года было, старшему-то:

— Будем за повод, – говорю, – сынок, держать, боронить будем. Ну-ка, кругом!

Потом другого посажу, *помлаже*. Посажу на коня их, привяжу к седлу-то, раза три-четыре проедут *по полосе*:

— Ой, отвяжите, спать охота!

Ах ты, мнечки! Оне кого там?! Оне хоть сядят, правят *маломалы*. Что впряд-ту побольше-то едут, а оне за ними.

— Мама, отвязывай, я спать хочу!

Там *ешио*:

— Мама, отвязывай, спать хочу!

Вот отвяжешь, оне поспят. А ты опять *вошкашь*. Сясти на коня нельзя – лошаде́нка худая. Сядешь – упудёт. Вот ребятишки *вершину* (...).

До войны-то мужуки же сами сеяли, бабы-то не сеяли. А в войну-то – девки, бабы. Старики по восемьдесят лет остались, *вчетвёро* у нас, в деревне-то, остались, и вот дедушка Михаил:

— Ну-ка, иди-ка сёйте. Вот так, вот так бросайте, друг за дружкой.

Вот идёшь, я иду, она так вот, идём, бросаю-бросаю. Сеяли рукам. Мяшечек на себя наденешь, пшанички тут насыплешь *в сетиво* – и рукой *в мах* (...).

Война-то нам досталась. И после войны. Чё?! Хлеба паёчек – двести грамм, на работника – чатыреста, а на ребятишек по сто грамм. Вот поешь! Шестьсот грамм принесёшь, вот и делишь. Себе-то уж там – достанется-не достанется, а ребятишек накормить надо. Вот так, *родна*. Как-то пережили. В живых хоть остались <...>. А ну-ка бы! (записано от *Арины Иннокентьевны Журавлёвой (1919 г.р.), проживающей в пос. Кежда Кежемского района Красноярского края*) [1, с. 65].

Для многих рассказов данной тематической группы характерно совмещение двух планов: подчеркивается тяжесть, трудоемкость какого-либо производственного процесса, и в то же время выражается чувство удовлетворенности и радости от

искусно выполненной работы. Этот второй семантический план прорывается сквозь повествование словно независимо от желания рассказчицы.

Раньше же коноплю сеяли. Семям сеяли, а потом его, он как вырастет, высокий вырастет, потом его *в житво́* рвут, рвут руками и снопами связывают. И так ставят его снопами, как хлеб *суслонами* ставят, так его ставили. Вот когда он высохнет, потом оммолачивали его. *Бадб́й*. Длинный шест к нему привязанный *ешио*, вот такой, на край *цеп*. Мы и хлеб молотили им. В войну (...). А мы *ешио* не умели. Чё?! Девчонки же. А надо же уметь-то как молотить-то *бадб́й-то*. Вот настилают у нас *на гумне*. И так красиво, кто умет-то, так *браво* молотят, слышать! Говорок! Вот снопы кладут вот так. Этот туды вершиной, а этот сноп сюда вершиной. Вот так лёжа накладывают. Чт́б сухой был. И уж потом начинают этой *бадб́й бить*. Вот так вот. По семь, по восемь человек встают. Друг дружке не мешают. Колотят каждый по себе. И так *браво*! Как песню поёшь, молотишь! (записано от *Ксении Варфоломеевны Поляковой (1904 г.р.), проживающей в с. Бори Сретенского района Читинской области*) [2, с. 89]. Корчевали сами! Ну да деды наши топорам да лопатам. И мы себе сенокос разрабатывали. Придём, попьем чайку, одёжу *перенаденем* мокрую и снова *валдм*. Снова грудку натааскам-натааскам и нарубим, сожгём, затре метра два-три, подвинемся, чистого, вычистим. Ой! Рады, не дай Бог! Уже вычистили! Наш клочок. Понос уже *добыли*. Рады! (...).

Но а потом и эти пеньки сперва-то, чтобы *заеги-то* не было, высоко срубал пеньки-то. Но а потом уж, вижу, что это больше надо. Давай срубать снова. Клочок очистили, какой-то кружок, *курень* убрали – хорошо-о-о-о! И так дальше-дальше остров вычистили, центнеров на шестьдесят (от *Зуева Геннадия Кирилловича, 1934 г. р., с. Карам Казачинско-Ленского района Иркутской обл.*) [3, с. 98].

Понятие одухотворенности труда входило в народное представление о прекрасном и утверждалось в качестве социальной нормы, необходимой для выживания каждого члена общины и для сохранения института общины в целом.

Традиционная материальная культура формировала потребность трудиться в полную силу, тщательно, терпеливо и осознанно. Крестьянину было свойственно выполнять любую полезную работу предельно качественно, с применением всех своих знаний и умений.

Действенность этой нормы крестьянской трудовой этики усиливалась авторитетом общественного мнения. Оно всегда клеймило лентяев. В рассказах часто встречается мотив противопоставления лентяя и трудолюбивого. Лентяй всегда выглядит глупо, его быт не устроен, полноценной жизнью он не живет («Дак бедный-то он чё, он лентяк»). «Бедняки-лентяки» сатирически изображаются в рассказах сибирских старожилов о жизни до коллективизации. Укрепиться в жизни мог только трудолюбивый.

А *ачеульских-то* здесь много кого *кулачили* (...). Кто работал, того и... А кто ничем-то, ну, *счас* Пётр Константинович, вот у них дедушка, *мало-малошки ладно* живут, а рядом, может, или через дорогу, совсем ничего нету. Так же и мы. Вот мы *ладно* жили быдто бы раньше, а рядом жили – одна коровёночка у них, и то хрома, брать-то нечего у него! Но которые маленько получше жили, и уже:

— Оне *куркули*. Оне такие, оне сакые! Оне плохие. Их надо *подровнять*!

И началось *кулачение*. И говорят:

— Надо *подровнять*, чтоб *ровно* жили.

Ну и *подровняли* мужиком, самых работающих *подровняли*. А оне с *рассвета до паута* работали! Коней кормить в обед едут с поля (перед обедом *мошка* же), а дедушка был Платон, царство небесное, он *токо* встаёт, вылезает из своей халупы (против *Вары* жили):

— Так-то так! А *подровнять-то* надо!

Он выпался. А мужики наработались, едут!

— А *подровнять-то* надо!

Ну, вот таки-то были лени которые, лезли в *верхушку-ту*.

— Так-то, – говорит, – так, а *подровнять-то* надо!

У него поросёнок худой, вот таким калачиком бегат по ограде, а у нас ходят вот такие свиньи – в воротах не пролазят! Или тама-ка тоже коровёнка одна всего была, и та всяко-разно! Худа! Домишко без ворот. Затворяют потом ворота, а их нету! Ленивый был. Чужую работу работали, а свою не работали.

(...). И теперь так же. Теперь тоже так (...). На чужое идут, своё бросают! (записано от Мавры Сергеевны Толмачевой (1924 г.р.), проживающей в д. Толмачево Качугского района Иркутской области) [4, с. 379]. Нас раскулачили. У нас три коня было. Тятя накопил денег, купили молотилку хлеб молотить, купили веянку. Где себе измолотим и людям измолотим... Ну, тут нас много раскулачили. А дедушка у меня был, отцов отец, он *бондарничал*, сильно мастер был, бочки делал, *ушаты*, кадушечки – всё: телеги делал, *ходочки* делал, бороны, сохи пахать. Мы же тогда по-единоличному жили, надо нам сеять, засеять хлеба, сжать рукам, серпам жали мы тогда, ничё не было. А эти *бедняжки* только любили полежать, попить, погулять. Оне-то и *кулачили*, выгребали всё. Эти *бедняжки* собрались, бедны-то люди. А у их ребятишек-то много, а ни обуви ни одёты нету. И телеги все едва-едва, и кони едва ходят. Летом надо коней накормить, надо сено накосить. А они лень. Ведь жарко, мошки кусают. Ага. Или ягод насобирать. Ведь можно насобирать, чё-нибудь там *напечки*. Но они лучше дома полежат. И вот оне, бедны, давай нас раскулачивать! У нас молотилку, веянку, плуг, сохи, бороны, ну, что дедушка наш наделал, – всё забрали (записано от Матрены Климентьевны Черкашиной (1921 г.р.), проживающей в с. Карлук Качугского района Иркутской области) [5, с. 234].

Традиционный крестьянский труд был необходим и полезен, а потому приносил моральное удовлетворение, что позволяло превозмочь чрезмерную порой его тяжесть и утомительность. Именно таков семантический подтекст нарративов данной группы.

Обратимся, например, к рассказу М.С. Винокуровой. Рассказчица стремится показать, насколько трудоёмким был процесс обработки конопли, семя которой шло для питания, а стебель – для ткачества. В рассказе подробно дается перечисление этапов роста, созревания конопли, а затем – снятия и обработки урожая и т. д.

... конопля помногу сеяли. Вот мы там, у нас по Дунайке сеяли много, ой, он какой вырастал, вот так с дерево взметался! *Браво-о-о!* А потом вот картошку выкопашь, его рвёшь, снопики такие вяжешь. Снопики вяжешь, вот так составят вот как юрту вроде, ставят их, они вот посохнут, потом домой свозят. Потом вот где-то, с Покрова везут его в остров, там ключи, и мочат это коноплём... Он пять недель мокнет там, в воде лежит (...).

А потом *выташат*, осенью-то, зимой, когда он выбыгат, сухой сделается, привезут домой, по два воза. И вот потом разоставят везде его, возле огородов, куда можно было, чтоб скот не лез, да и всё или к солнышку ближе. Весной-то он *вытаял*, растает он потом, да высохнет, потом начинают его бабы мять. Вот придут с работы, с колхозной, тут колхозна-то работа была, придут с работы, да надо его, коноплю, скорее мять. Мялка, такая, мялкой мнут, тешут, треплют (...).

Ну, песни поют, ткут. Ну, вот это коноплём-то собираются *ешио* бабёнки-то друг ко дружке. И к гряде собираются и мнут его, а сами поют чё-нибудь ли чё ли. А потом соберутся и пью-ют, пью-ют! Ну, бабы же! Чё?! Подружки мамини, соседки

А это семья-то, высушат его, хорошо потом, провеят чисто-чисто. Потом в печке просушат хорошо, потом в ступе толкут его. На *скомото* раз его толкут, когда вот он станет плиточка таким. Потом в мешечки складывают, и была *выжим*, *выжималка* такая: два бревёшка вот так, чтоб они съезжались вот так, а *отцэль* клинья вот такие, а между их кладут мешечек этот, самодельный, *холишиовый*, и вот он вот так с обеих сторон бьют его, бьют, бьют, и он вот так сделается, а туда-то, вот суда-то подставляют чашку, это масло бежит. Вот *сколь* работы! (...).

Потом прядут, потом ткут, сейчас вот у меня видели в сенях тканая дорожка, вот такие дорожки ткут, нитку эту, а затыкают дранкам, вот тряпки эти, *дранку*, *дерём дранки*, шивам *дранки*, прядём эти дранки, спрядывам, клубки от таких.

Мать это готовится когда с *баушкой красна-то* поставить, а они прядут этим моткам, таким большущим коноплём это поставить, пока испрядут оне. У-уй! Работы-то сколько, ой-ёй-ёй-ёй-ёй! Вот когда она, *холстина-то* эта выйдет. *Холстина* это вот наместо накрывала слали, а дорожкам тогда раньше не давали дорожки-то стелить, попробуй напостели! (записано от Мавры Сергеевны Толмачевой (1924 г.р.), проживающей в д. Толмачево Качугского района Иркутской области) [6, с. 123].

Вместе с тем в рассказе выращивание и обработка конопли представлены как занятия, приносящие радость: чувство радости вызывает и вид созревших колосьев («<...>а вырастал-то, вот с тако дерево взметался! *Браво-о-о!*», и получение зерна в результате молотбы.

Человек, основой жизнедеятельности которого был творческий труд при согласованном взаимодействии с природой, неизбежно направлял свою деятельность во благо себе и другим. В нем рождалось чувство Хозяина с большой буквы по отношению к миру, который его окружал. Он испытывал ответственность за свои действия в этом гармонично организованном мире, старался его не нарушить, а укрепить. Эти качества, связанные с народным представлением о моральном идеале, находят воплощение в устных повествованиях в образе самого рассказчика (раскрытие внутреннего мира, самосознания рассказчика в его рассуждениях, наблюдениях, обобщениях, примерах из личного опыта, личном мнении относительно чего-то и т.д.), а также – в образе героя-персонажа.

В рассказах тематической группы «О мастерах своего дела» возникают образы людей уважаемых, обладавших репутацией человека, приносящего пользу всему обществу. Столь авторитетными могли быть мастера-профессионалы (плотники, кузнецы), а также люди, владевшие разносторонними знаниями и умениями и направлявшие их во благо односельчанам.

Дед Абакём-то, его тоже кулачили. Пришли два *на́рочных*, всё описали, чё было в доме, и дом описали. И выселили всех на улицу. Пятеро детей было. Потом дети-то поумирали <...>.

А за что кулачили-то? Он мужик-то *леповатый* был на топор, всё умел делать. Он ночи не спал. У его от соли весь *зипун* потом пропачивал. И строил, и *цёлк* подымал. Тайга! По чертежу подсекал их, *чистки*-то вот эти, к тому краю-то. Их так и звали *абакёмовски чистки*. Колхозу потом достались <...>. Ну, там, может, лошадей пять-шесть имел, три-четыре дойных коровы. Кулак назывался! И вот его за это раскулачили.

И вот он к нам, в Сизову, приехал, он уже обобранный приехал. И войну-то вот он с нами работал <...>. Три старика у нас было в деревне-то (...): вот этот дедушка Абакём был, дедушка Максим и дедушка Иван. Больше не было мужиков, ни молодеж, ни ребят – никого. Вот наш возраст был, наша *ро́ща*, и друга *ро́ща*, побольше девки, и были молодые *женски*, вдовы. Вот мы и работали всю войну. А дед-то Абакём, он потом дом купил там, в верхней *у́зголови* (Сизово-то на острову же), худенький домишко. И вот так он жил. Потом он его отстроил помаленьки. Он *леповатый* на топор был, всё умел делать из дерева. Жалезных лопаток не было, он эти *деревянные* отбрыкат, как игрушки. Лопатки, молотили хлеб, молотить на *веянку* – всё это через его руки шло. Он всё делал. Теперь снопы возить, кем снопы? Шас хоть *вилы* – пойдёшь в магазин, купишь. А он:

— Ну-ка, всяйские, – он пошто-то всегда всяйские говорил, – *двячонки*, бегите-ка! Вон туё берёзку срубите. Вот это всё очистите, а ту ветку не очищайте!

И вот этот мы *черешок* очистим, а вот эту ветку оставляю. Это посере́дке идёт, он нам обчистит. И вот это два *рожка* назывались *вилки*. Сноп завязанный, мы под сноп вот так её поддёрнем, и на кладь подавали снопы.

(...). Он и мельницу построил, дедушка Абакём, хлеб молотить, водяную. И вот эти два старика помогали. Сделали тако *большо колесо*, крутится вот так по кругу. И такие *ящички* шириной во весь *колесо*.

со. И вот она льётся, вода, постоянно. А тут стоит такая шестерня. Вот этот колесо крутится. У него с одной стороны эти ящички с водой, а со второй там сделаны такие как баклашки. Вот этот крутят шестерню. На этой шестерне большой такой здоровый камень. Один лежачий камень, а другой сверху камень. У камня сверху такая дыра. Ящик висит с хлебом, в эту дыру сыпется туда пшеница. Тут внизу сделан ящик, и сыпется туда мука <...>. Вот это всё Абакум делал. Счас-то всё под водой. Сизову-то же тоже затопило. Бра-а-ва деревня-то была! Вот эта ГЭС-то всё кончала (записано от Анны Михайловны Зарубиной (1930 г.р.), проживающей в с. Кеуль Усть-Илимского района Иркутской области). Раньше чё?! Сетёшка есть, раз закинул – и на неделю. Рыбы полом было. Хайруз, ленок, таймень, сиг, валёк. Весной заездки городили. У нас здесь по речкам городят по боковым. Прямо через речку запруживали. И корыто из прутьев делали, из еловых, из всяких. У нас выше Чинанги там речки: Шона рыбная была, Беря, Туколонь – вот эти речки городили. Рыбу ловили центнерами. Где-то в мае месяце добывали рыбу и солили. И зимой вывозили. В бочках усаливали и увозили.

[— ...А бёрда как делали? – Собира.]

А у нас был дедушка один, он хороший был бердник, бёрда делал, Лобов был Федосей. А второй-то Сапожников Гриша, в Чинанге жил, он тоже хороший бердник. Оне мастера были, бёрда делали, и бочки делали с сосны и засаливали (записано от Агнии Михайловны Сафоновой (1928 г.р.), проживающей в с. Карам Казачинско-Ленского района Иркутской области) [7, с. 135].

Одной из важных сфер духовной культуры сельского мира были хозяйственные традиции и обряды, связанные с земледелием. В рассказах русских старожилов, представленных в «Словаре», встречается описание обрядов, сопровождавших начало или окончание земледельческих работ. Магический или религиозный смысл элементов обряда при этом, как правило, не поясняется рассказчиками. Возможно, он уже не осознавался крестьянами в первой трети XX в., а если какие-либо мифологические представления, связанные с ритуально отмеченными началом и окончанием труда на земле и сохраняли свою актуальность, то следует учесть, что эстетика реалистического рассказа с социально-нравственной проблематикой ограничивала возможность отражения этой сферы фольклорного сознания. Целевая установка рассказов направлена на раскрытие этической и эстетической значимости ритуала, на передачу силы психологического воздействия его на земледельцев.

Нравственное содержание обрядов, совершаемых в начале сева и по окончании жатвы, раскрывается в рассказе Е.П. Дударевой из д. Зактуй Тункинского р-на Бурятии.

Вот когда сидели за столом сидели Паску, у нас мама всю щкорлупу собирает на тарелочку. И вот как картошку садить, она дак всё-всё по пашне рассыпит. Обязательно. В зерно семенно сыпали. Если он, кода сами сеяли ранешны, и в зерно сыпали. Сыпали-сыпали. Не яйца, а шелуху. А оне же свячёны! (записано от Елены Петровны Дударевой, 1922 г.р., проживающей в д. Зактуй Тункинского р-на Бурятии) [8, с. 248].

«А сеяли-то рукам... По земле раскидаешь, и крест-накрест зёрна бросали, а не как попало. Крестом сеяли. И с молитвой. Посеял – просишь Господа Бога...». Рассказчица имитирует первые взмахи сеятеля. Действие замедляется, внимание акцентируется на «перекрещивании» земли: благословляется и матушка-земля, таящая будущие всходы, и весь будущий труд на ней. Сеятель охотно предается этому духовному откровению, но в то же время осознает и его обязательность: он должен сделать так, как его учили, чтобы испытать вечные чувства, которые издревле испытывали ратаи, посылая в землю новую жизнь. Он уверен, что духовная неподготовленность ему не простится, – его постигнет неудача. Мгновенно пролетает в рассказе время посева, всходов, созревания

урожая, покоса. Затем действие повторно замедляется при изображении окончания жатвы, замедляется – с целью выделить важность момента завершения труда на земле и временного «расставания» с ней.

По окончании уборки урожая «последний сноп... *Кода* выжнут всё, дожинают, оставляют вот такой этот, ну, звёнышко такое оставляют большое, и вот кругом его плетут-плетут эти, *косоплётки* назывались, плетут их, плетут *косоплётки*, а сверху чё уж тут останется потом. Сноп большой. *Бороду вили*. А из земли-то его не вырывают, а так завязывают-завязывают-завязывают, и он вот так остаётся в зиму. Это вот была *затупа* такая. *Бороду* последнюю, *бороду вили*. У нас *божничка* была (я потом убрала, а то всё отопрело, штукатурка, а там сырость, всё отопрело, а я потом взяла *божничку-то* убрала), а иконочку повесила так, и под иконочкой у меня снопик».

Магический смысл обрядовых действий не раскрывается, но сам характер их описания (последовательное перечисление, детализация, эмоциональный тон) передает психологическое состояние совершавшего обряд «завивания бороды»: человек вступает в этот момент в общение с природой с непосредственностью ребенка и с детским усердием «завязывает кусточки узелком», ощущая при этом, что заканчивать работу буднично, в суете – нельзя. В том, чтобы это духовное откровение пережил каждый, заинтересован был весь коллектив. Для слаженной жизни необходима была общность чувств: «все так...». Рассказчица выделяет силу общественного мнения, утверждавшего нормативное поведение.

Весь комплекс обрядовых действий и представлений, формировавших одухотворенность земледельческого труда как нравственную норму, настойчиво передавался от отцов к детям. «Друг дружке передавалось. От дедов, от отцов». В данном повествовании внимание рассказчицы сосредоточено в основном на описании «акциональных символов» календарного обряда, то есть собственно действий, сохраняющих нравственное и эстетическое значение и в силу этого выполняющих функцию ценностных ориентиров.

Отражается в устных рассказах и «ценностная предметность», или «символы реальные» (предметные). В Усть-Илимском районе Иркутской области нам удалось записать несколько вариантов описания магического обряда, совершаемого в прошлом жнеями в самом начале жатвы. Обряд должен был способствовать облегчению труда, и в качестве целебной силы в нем применялись колосья «из первой ручни» (первого пучка колосьев, срезанного серпом и захваченного рукой). Колосья обвязывали вокруг пояса, и в продолжение всего первого дня этот «поясок» не снимали. Делалось это, как лаконично объясняют рассказчики, чтобы «спина не болела». Образ колоса как ценностного символа присутствует в рассказах, хотя мифологическое представление о нем не раскрывается.

В рассказах встречается также образ хлеба. В контексте мифологических представлений семантика хлеба генетически связана с семантикой колоса, зерна. В реалистических повествованиях отражается, в основном, нравственное содержание этих реальных (предметных) символов. Хлеб присутствует в рассказах и в качестве обрядового предмета («А раньше просвиру купят, на божничку поставят, просвиру крупчатку. <...> Когда сеять собираются, то эту просвиру привязывают к этому севальну, вот с которого будет сеять. <...> Он потом идёт, об севальный бьёт хлебец-то» (Усть-Илимский район Иркутской области), и в качестве продукта питания, причем крестья-

янская этика требовала почитания хлебного изделия как в первом, так и во втором случае.

В рассказах отражается бытующая в народе система правил и запретов, предписывающая почтительное обращение с хлебом.

Хлеб на ночь нельзя рúшить. Если цела бу́йка, нельзя её на ночь рúшить (...). А у нас соседка жила через проу́лок, áбанска (...), дак она всё говрела, она боговёрушша была, в Бога шибко вёрвала.

[— ... А почему, Прасковья Трофимовна, нельзя хлеб рушить? — Собир.].

(...). А она говрела:

— Хлеб спит. Нельзя его рúшить на ночь.

Наказывала. И на ночь хлеборúшник прятала (...). И всем наказывала:

— А если, — гыт, — ты шибко хочешь исти, дак ты, — говорит, — горбушку отрежь, не ешь её, другой кусочек отрежь, вот этот съешь. А бу́йку прикрой горбушкой. Вот.

И вот эта áбанска, она всё говрела:

— Нельзя хлеб держать кверху тормашкой. Надо, чтоб коркой, пузырём-то вверх <...>.

А! А то кто-нибудь умрёт (записано от Прасковьи Трофимовны Кокориной (1915 г.р.), проживающей в г. Канск Канского района Красноярского края [9, с. 321].

Довольно большое рассказов, вошедших в «Словарь» — это рассказы о милосердии крестьян по отношению к чужим в социальном отношении людям, в частности, бродягам, арестантам, шедшим по сибирским дорогам.

Раньше же бродяги всяки ходили, с каторги сбегали, каторжане. А народ-то их жалел. Кто хлеб, кто крынку молока... Которы на полочку ставили в воротах, в сенях хлеб для прохóжих, хлеб, молоко. Кормили. На полочку поставят, на бродяжку. Мать хлеб когда пекёт, всегда калачи, и как закон, пару калачей и чумашек молока ставит, сметаны наладёт. А когда, кто, как возьмёт, это уж неизвестно. Утром встанет — никого. Чумашек испитой (записано от Дубровина Ивана Сергеевича (1927 г.р.), с. Баянда Чунского района Иркутской области) [10, с. 145]. Рукоусева фамилия это как прозвище — руку суёт, отдаёт чё-то: *рука-суй*. Ну а раньше бродяг много было, шли по Чуне, по Ангаре шли, с каторги которы сбегали, беглые, через деревни шли. *Имя* нады *исть*. И люди-то кормили, *тусаочек* там с молоком *выташиут*, хлеба, творог, кормили. А кто боялся, дак в дырочку, вот *рука-суй*, сунул руку, дал, дальше. *Прохóжих-то* много раньше было (от Василия Ивановича Рукоусева (1928 г.р.), проживающего в с. Бунбуй Чунского района Иркутской области) [11, с. 367].

Библиографический список

1. Афанасьева-Медведева, Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. - СПб.: Наука, 2006. - Т. 1.
2. Афанасьева-Медведева, Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. - СПб.: Наука, 2007. - Т. 2.
3. Афанасьева-Медведева, Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. - СПб.: Наука, 2008. - Т. 3.
4. Афанасьева-Медведева, Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. - СПб.: Наука, 2006. - Т. 1.
5. Афанасьева-Медведева, Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. - СПб.: Наука, 2007. - Т. 2.
6. Афанасьева-Медведева, Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. - СПб.: Наука, 2007. - Т. 2.
7. Афанасьева-Медведева, Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. - СПб.: Наука, 2006. - Т. 1.
8. Афанасьева-Медведева, Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. - СПб.: Наука, 2008. - Т. 4.
9. Афанасьева-Медведева, Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. - СПб.: Наука, 2006. - Т. 1.
10. Афанасьева-Медведева, Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. - СПб.: Наука, 2007. - Т. 2.
11. Афанасьева-Медведева, Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. - СПб.: Наука, 2008. - Т. 3.
12. Афанасьева-Медведева, Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. - СПб.: Наука, 2006. - Т. 1.
13. Афанасьева-Медведева, Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. - СПб.: Наука, 2006. - Т. 1.
14. Афанасьева-Медведева, Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. - СПб.: Наука, 2006. - Т. 1.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

Вообще слово *прохóжий* — привычно для Сибири, в прошлом — края каторги и ссылки, когда прохождение через деревню беглых ссыльных да и вообще бродяжих людей было делом обычным. Столь же привычны для слуха сибиряка были и слова *посельгá*, *поселюга* — поселенец. «Раньше, *вишь*, ссыльные были, их пересылали откуда-то оттуда, с западу. Тут же власти никакой не было. Здесь же вся Сибирь *посельгóй* заселённая; здесь все поселенцы, *родчегó* здесь никого не было; всё пришóдшие люди» [12, 32]. «...Здесь же *посельгá* приселялася. Это же не то, что сейчас. Тогда-то до лучшего было *посельгá-то*. Сибирь-то вся в ссыльных (...). Вот они и плыли по всёй Ангаре. Кто где *прильнёт*, там и строиться начинать» [13, с. 33]. «Их *пошто-то* не боялись же (...). *Жалость*, видно, *страх* пересиливала. Примали (...). Чё *поись* *имям* ташиут или зовут. Вот у нас мама вечером картошку сварит:

— Но идите по *Ивана-посельгá*! Пушиай картошку, пока горяча, *пожабат*.

Мы побежим, ребяташки, в баню, он у нас в бане жил, *банный*, он уже (...), ждёт; придёт, поест и всю ночь сидит, разговариват. И соседи придут, слушают.

Поселенцы же всё нам рассказывали про *жись* про российской. Больше-то некому шибко рассказывать (...). Все же свои, всё про всех знают. А про ту-то *жись* вот эти вот поселенцы всё и рассказывали (...). Как там люди живут...» [14, с. 34].

Таким образом, в рассказах сибирских старожилов, вошедших в Словарь, воссоздаются в своем наиболее полном виде трудовые традиции, сформировавшиеся в процессе производственной деятельности крестьян, и различные формы их воплощения: хозяйственные магические обряды; ритуальные действия, имеющие христианский смысл; обычаи взаимопомощи, формировавшиеся в сфере трудовой деятельности и переходившие в традицию крестьянской благотворительности; обычаи, связанные с обеспечением сохранности и рационального использования общинного земельного фонда.

На семантическом уровне в повествованиях отражается процесс формирования крестьянских этических представлений и способы их реализации в определенных поведенческих стереотипах, а также — в вербальных и предметных ценностных символах.

УДК 811.512
Ч 625

С.Д. Чимитова, соискатель Института монголоведения, буддологии, тибетологии СО РАН, г. Улан-Удэ, Республика Бурятия, E-mail: sesegz@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ НОВООБРАЗОВАНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ БУРЯТСКОГО ЯЗЫКА)

В данной статье рассматриваются наиболее продуктивные способы образования неологизмов на материале региональной прессы Республики Бурятия. В ходе работы были выявлены основные интралингвистические и экстралингвистические динамичные пути развития, обогащения и обновления лексики современного бурятского языка.

Ключевые слова: неологизм, заимствование, калькирование, лексика, семантика, словообразование, аббревиация, суффикс, морфология, слова-кентавры, парные слова.

Конец XX – начало XXI века характеризуется как время политических и экономических перемен. Как и всякое явление, изменения в обществе влияют на появление новых идей, а язык, будучи живой и динамично развивающейся системой, мгновенно реагирует на современные преобразования в жизни социума, порождая закономерное обновление лексического состава языка.

Активность процессов появления новых слов обусловила большой интерес к проблемам неологии. Системно новые слова исследуются в русистике начиная с 60-х годов XX века, о чем свидетельствуют многочисленные работы, в которых новообразования рассматриваются в различных аспектах (в трудах И.С. Улуканова, Е.А. Земской, Г.А. Заварзиной, И.Ю. Первухиной, Г.П. Нешименко, Ю.С. Сорокина и др.). Что же касается бурятского языка, то литература по новообразованиям распределена неоднородно. Так, в частности, вопросы образования новых слов рассматриваются в трудах Т.А. Бертагаева, Ц.Б. Цыдендамбаева, Л.Д. Шагдарова, Г.А. Дырхеевой, У.-Ж.Ш. Дондукова, Д.Ш. Харанутовой, С. Л. Чарекова и др. В основном в них содержатся наблюдения по собственно лексическим заимствованиям и калькированиям. Примечательной в этом плане представляется статья Д.Л. Харанутовой «О влиянии русского языка на систему бурятского словообразования (на материале существительных)», где автор, рассматривая заимствованные слова, определяет, что бурятский язык «образует за счет заимствованных слов свои словообразовательные цепочки и парадигмы, организует свои словообразовательные гнезда: *машинизация*лга «машинизация», *машинизажа*хан «машинизированный» [1, с. 212-213]. На наш взгляд, это явление можно рассматривать, как одно из проявлений неологизации слова. Однако, в целом следует отметить недостаточную разработанность данной проблематики в бурятоведении. Так, в частности, все еще остается нерешенным вопрос о том, какие слова можно отнести к неологизмам, т.е. для бурятского языка не определены четкие границы принадлежности к данной группе слов, не установлены наиболее продуктивные способы их образования и т.д.

Общеизвестно, что факторами создания новых слов являются, с одной стороны, бурное развитие науки, информационных и телекоммуникационных технологий, постоянные изменения в экономической и общественно-политической жизни общества, широкие интеграционные процессы, происходящие в мировом сообществе, усилие роли религии и армии, массовой культуры и спорта и т.д. С другой стороны, процессы, происходящие в науке о языке и непосредственно в

самих языках, также способствуют обновлению лексики. По мнению исследователей, мировая языковая среда, как и, например, общественно-политическая или экономическая, в настоящее время подвергается мощной глобализации. Отметим, что периоды значительных общественных перемен всегда находят отражение в существенных изменениях словарного состава языка. В большинстве случаев подобного рода изменения можно наблюдать в периодических изданиях, поскольку язык прессы является тем формантом, который позволяет выразить любые изменения в окружающей действительности. Ее источники первыми информируют о новых и интересных событиях, происходящих в мире. Соответственно, журналисты во многих случаях становятся авторами современных тенденций образования новых понятий. Так, периодические издания становятся неисчерпаемым источником обогащения лексики в целом, поэтому именно в этих источниках прослеживается динамика изменения строя языка.

Как известно, публицистический стиль предполагает совокупность функций, которые реализуются в рамках текстового единства. Основной чертой публицистического стиля является сочетание экспрессивности и стандарта, поскольку в этом стиле информационная функция сочетается с функцией убеждения, эмоционального воздействия. «Сочетание речевых законов строгих жанров и стремление к экспрессивности порождает неологически окрашенные лексемы, которые влияют на важнейшие характеристики газетного текста и процесса массовой коммуникации, а именно: обезличенность (виртуальность) отправителя и получателя, ориентир на то, чтобы авторская интенция произвела эффект на получателей данного текста» [2, с. 46]. Экспрессивность может достигаться за счет широкого использования языковых средств всех уровней и их взаимодействия.

Таким образом, газетный текст как одно из проявлений функционирования публицистического стиля является благоприятным фактором возникновения неологически окрашенных единиц. В данной статье нами сделана попытка описания процесса появления неологизмов в языке прессы.

В основу разработки вопроса лег анализ статей газет региональной прессы на бурятском языках («Буряад үнэн» (Республика Бурятия), «Толи» (Забайкальский край), «Хэжэнгын тала» (Кижингинский район Республики Бурятия). Объем выборки составил 350 слов.

Под новыми словами нами понимаются такие лексические единицы, которые не были отмечены в двухтомном бурятско-русском словаре под редакцией Л.Д. Шагдарова и

К.М. Черемисова, изданного в 2006 году [3]. Кроме того, мы полагаем, что наиболее эффективное и доказуемое исследование неологизмов должно основываться на комплексном подходе, предполагающем использование совокупности различных критериев определения принадлежности слова к новой лексике на морфологическом, семантическом и стилистическом уровнях. Основываясь на комплексном подходе, мы предлагаем следующие способы образования неологизмов:

1. Собственно словообразовательные средства. Сюда включены морфологический способ образования, а также семантический, хотя, следует отметить, что последний имеет пограничное положение с калькированием.

2. Калькирование. Здесь нами выделены: полное калькирование, когда все элементы образуются по средствам бурятского языка, однако обладают новым значением и неполное калькирование, когда один из элементов остается заимствованным.

3. Заимствования. К нему прибегают тогда, когда наименование референта неизвестно, не улавливается характерный признак явления; наименование известно, и в языке нет соответствующего определения; данное наименование по каким-то внешним признакам уступает заимствованиям.

Морфологический способ:

Морфологический способ образования слов считается одним из наиболее продуктивных способов словообразования в бурятском языке. По мнению исследователей, специализация словообразовательных моделей и аффиксов отмечается как одна из основных тенденций во многих языковых системах, особенно в контактируемых языках, когда наряду с активным лексическим заимствованием, особенно терминологии, заимствуются словообразовательные модели. Со временем данный тип словообразования распространяется на отдельные лексические слои литературного языка. Как отмечает Г.А. Дырхеева, «заимствование из русского языка в разные периоды непроизводных слов и производных от них в русском языке единиц увеличивает количество словообразовательных суффиксов бурятского языка, поскольку в нем такие слова воспринимаются как производящими так и производными, к которым могут присоединяться собственно бурятские суффиксы: *крановщицууд* «крановщики». Данный процесс активизирует процесс производства подобных моделей, расширяя потенциальные возможности бурятского словообразования» [4, с. 103]. В ходе анализа нами установлено, что в современном бурятском языке активными являются именно те новообразования, в которых производящая основа является заимствованной (более 56% от количества слов, образованных при помощи аффиксации). Если рассматривать по частиречной принадлежности, то наиболее продуктивным в бурятском языке является, как и ожидалось, имя существительное (более 65%).

Суффиксы, образующие имена существительные бурятского языка:

Суффикс *-тан* (*-тон*, *-тэн*) образует слова со значением принадлежности к производящей основе в основном от имен собственных: *айдаевтан* «коллектив бывшего мэра Улан-Удэ Г. Айдаева», *наговицинтан* «люди, придерживающиеся пропрезидентского курса Республики Бурятия В. Наговицина», *зюгановтан* «зюгановцы» (также в прессе встречается вариант *зюгановцы*), *ажалгүйтэн* «безработный» от *ажалгүй* «безработный» и суффикса *-тан*, *баруунтан* «правые», *зүүнтэн* «левые» и т.д.

-аархин (*-оорхин*, *-өөрхин*, *-ээрхин*) можно разделить: а) по общности их места рождения или жительства: *москвага-*

архин «москвичи», *европоорхин* «европейцы», *баргажанаархин* «баргузинцы», *захаaminaархин* «закаменцы»; б) по отношению их к организации, учреждению и т.п.: *сэрэгээрхин* «служащие в армии», *албанаархин* «служащие, чиновник», *налоговоорхин* «налоговики», *правительствээрхин* «чиновники госаппарата».

-гши (*н*) (*-гшио*, *-гшиэ*) – образует слова со значением принадлежности к основе: *хориго* «тренер», образован от производящей основы *хори* – «тренировать»; *тоолого* «переписчик» от *тооло* – «считать»; *элдүүрилэгшэ* «тот, кто обрабатывает землю» от *элдүүри* – «обрабатывать землю».

Кроме того, продуктивными оказались суффиксы *-шан* (образует имена существительные со значением принадлежности к какой-либо профессии, наименованию рода занятия) *тамириан* «спортсмен» от *тамир* «спорт», *компьютеришан* «компьютерщик» от *компьютер*; *-гүй* (образует имена прилагательные с отрицательным значением) *хүдэлсэггүй* «недвижимый» в значении *хүдэлсэггүй зөөри* «недвижимость» от *хүдэл* – «двигаться», *бүтэсэггүй* «невыполнимый, невозможный» от *бүтэсэ* «производительность, выполнимость»; так же *-лга* (образует имена существительные 1) с отвлеченным значением; 2) интернациональные термины) *хүдэлмэрилгын* «рабочий» от *хүдэлмэри* «работа», *интернетизацилга* «интернетизация» от *интернетизация*, *компьютеризацилга* «компьютеризация» *компьютеризация*.

Следует отметить, что в бурятском языке находит все большее развитие тенденция сочетания заимствованного элемента с исконно бурятским словом для создания нового понятия, например: *автобуудал* «сезд» от русского *авто* и *буу* – «слезать, вылезать» с присоединением к нему словообразовательного суффикса *-дал* (указывает на место действия), *буузовар* «позница», образован от *бууза* «позы» и русского слова *варить* (встречается в агинском «Толон»), *автобэдэрэлгэн* «автопоиск» образуется из сочетания *авто* и *бэдэрэ* – «искать» с присоединением суффикса *-лгэн* (указывает на процесс действия), *этнохубсахан* «этноодежда», *этнохүгжэм* «этномузыка», и т.д.

Что касается глаголов, то многочисленную группу составляют глаголы, образованные от заимствованных имен существительных. Следует отметить, что данный способ образования носит повсеместный характер и определяется в некоторых случаях даже как окказиональный: *смскэдхэ* «отправлять смс» от *смс*, *телефондохо* «телефонировать» от *телефон*, *утоугдэхэ* «гладить утюгом» от *утюг*, *чатилха* «чатиться» от *чат*, *реквизировалха* «реквизировать», *кликнулхэ* «кликнуть в компьютерном обозначении», *ксероксдэхэ* «ксерокопировать» и т.д.

Проведенный количественный анализ позволил определить, что в бурятском языке данный способ составляет 13%.

Семантический способ:

Семантический способ согласно Т.А. Бертагаеву определяется следующим образом: «слово может не только обновляться, но и зарождаться на основе семантических изменений, оставляя нетронутой свою фонетическую структуру. В нем появляется новое производное значение, не оказав влияния на внешний статус слова, но реализовавшись в рамках его в виде нового слова» [5, с. 37]. Необходимо отметить, что новые слова на страницах современных бурятских газет зарождаются в основном в силу калькирования новых понятий. Так, например, *эрилтэ* ранее имело значение «требование», но в силу неологизации на сегодняшний день приобрело значение «спрос»; *дулаан* «теплый» в современном значении – «отопи-

тельный», в частности, *дулаанай хаха* «отопительный сезон»; *оролто* «вхождение, вступление, введение» на сегодняшний день все чаще употребляется в значении «доход»; *холбоон* «связь», приобрело новое значение «союз» и т.д.

Калькирование:

Для большинства общественных функций бурятского языка, по определению А.А. Дарбеевой, свойственно калькирование [6], калькируются сложные слова, свободные и устойчивые сочетания. В ходе проведенного анализа установлено, что калькирование является одним из наиболее продуктивных способов образования новых понятий. Наиболее часто встречаются неологизмы, образованные за счет калькирования и относящиеся к общественно-политической лексике газет.

Кальки в бурятском языке образуются двумя способами: полное калькирование и неполное калькирование. Первые создаются в результате перевода всех частей слова или словосочетания, тогда как полукальки образуются путем перевода отдельных морфем слова или отдельных компонентов сложного слова или сочетания.

В ряду наиболее употребляемых и распространенных составных неологизмов, образованных при помощи калькирования, в бурятском языке можно назвать: *тамхи татагшан* «курительщик», где *тамхи(н)* обозначает «сигареты», а *татагшан* «тот, кто курит»: *түлшээ-тоһодолгын* «горюче-смазочный» (*түлшээ* «топливо, дрова», *тоһодолго* «смазывание»); *эмшэлгэ-элүүржүүлгын* «лечебно-оздоровительный» (*эмшэлгэ* «лечение», *элүүржүүлгэ* «оздоровление»); *номдо дуратайшуул* «книголюб» (*ном* «книга», *дуратайшуул* «любитель»); *тоо бэшэлгэ* «перепись» (*тоо* «число», *бэшэлгэ* «описание»). Среди терминов неологизмов можно также назвать сочетания, составленные по атрибутивно-именной модели: *онсо байдалай талаар зургаан* «МЧС» (*онсо байдал* «чрезвычайная (особая) ситуация», *талаар* «по линии (в области)» и *зургаан* «учреждение»); *хүгжэлтын гурим* «законы развития» (*хүгжэлтэ* «развитие», *гурим* «закон (правило)»).

Примерами полукалькированных выражений могут служить следующие словосочетания: *гэр байрын-коммунальна* «жилищно-коммунальный» (*гэр байра* «жилое помещение», *коммунальна* «коммунальный»); *олонквартирна* «многоквартирный» (*олон* передает значение «много» и *квартирна* «квартирный»); *интернет-оршон* «интернет-пространство» (*оршон* «пространство»); *бизнес-уулзалга* «бизнес-встреча» (*уулзалга* «встреча»).

Кроме того, с помощью полукалек в бурятском языке образуются парные слова. К парным полукалькам относятся такие сочетания, в которых первый элемент является заимствованным, а второй - бурятским. Такого рода соединение, на наш взгляд, образованы для адаптации нового понятия и продиктованы необходимостью дать объяснение новообразованию средствами родного языка. Например: *бизнес-олзо* «бизнес» (*олзо* «прибыль»); *коттедж-гэр* «коттедж» (*гэр* «дом»); *чат-хөөрэлдөөн* «чат (интерактивный разговор)» (*хөөрэлдөөн* «разговор»); (*компьютерай*) *вирус-үбшэн* («компьютерный вирус» (*үбшэн* «болезнь, заболевание»); *полом-үрысөөн* «игра в поло» (до словно «поло-состязание», здесь уточняется, что это слово относится к какому-то виду спорта); *колледж-хургуули* «колледж» (*хургуули* «школа»).

На наш взгляд, в бурятском языке существует еще одна разновидность полукалек, так называемые «слова-кентавры». «В переносном смысле кентавром можно назвать нечто единое, но состоящее из разных, трудно совместимых (и все же совмещаемых) частей» [7, с. 77]. Эта метафора вполне подходит для обозначения категории слов, которая сравнительно нова для бурятского языка. Кентаврами можно назвать слож-

ные слова, первая часть которых иноязычная, в некоторых случаях, передаваемая при помощи латиницы, а вторая – бурятская, или заимствованная, но пишущаяся на кириллице. Например, *PR-менеджер*, *VIP-машина*, *SIM-карта*, *IQ-шалгалта* «IQ-тест» (*шалгалта* «испытание»), *IP-хаяг* «IP-адрес» (*хаяг* «адрес»), *Web-эрилтэ* «Web-запрос» (*эрилтэ* «запрос»), *интернет-кафе*, *веб-хуудан* «веб-страница» (*хуудан* «страница»), *смс-сонохол* «смс-сообщение» (*сосо-хол* «сообщение, извещение»), *бизнес-хургуули* «бизнес-школа» (*хургуули* «школа»), *экспресс-түлбэри* «экспресс-оплата» (*түлбэри* «оплата»), *ммс-мэдээсэл* «ммс-сообщение» (*мэдээсэл* «информация, сообщение»), *поп-хүгжэм* «поп-музыка» (*хүгжэм* «мелодия, музыка»).

По мнению исследователей, образование неологизмов путем калькирования во многом уступает заимствованиям. Это явление объясняется во многом принципами экономии языка, кальки не всегда могут образовывать достаточно короткое и емкое слово для обозначения новых реалий и явлений. Поэтому наряду с существующими кальками в публицистических текстах встречаются их заимствованные аналоги, которые со временем могут заместить объемные сочетания, образованные путем калькирования.

Заимствование:

Исследование заимствованной лексики позволяет продемонстрировать активность заимствующего языка. Обычно принято считать, что активен тот язык, слова которого входят в другие языки. Однако проблема взаимовлияния гораздо сложнее. Заимствующий язык избирает для заимствования то, что, как правило, подсказано потребностями общества. Заимствованное слово большей частью подчиняется не только фонетической и грамматической системе заимствующего, но, получая место в лексической системе этого языка, как бы заново осмысливается, оценивается в новых условиях функционирования [8, с. 7].

На современном этапе развития бурятского языка одним из главных источников обогащения его словарного запаса лексикой и фразеологией является бесспорно русский язык.

Развитие промышленности и сельского хозяйства республики, перемены в области образования и здравоохранения обогатили словарный состав бурятского языка. Широкое распространение получили в нем слова русского языка, отражающие государственное устройство, также язык обогатился производственно-технической терминологией, расширилась база отвлеченной лексики. Например, *металлопрофиль*, *профлист*, *флаер*, *деноминации*, *девальвации*, *видеоконференции*, *пресс-релиз*, *маклер*, *дилер*, *челнок*, *мобильник*, *рейтинг*, *инагурации*, *евро*, *симпозиум*, *самопал*, *субвенция*, *грейдер*, *сепаратизм* и т.д.

К числу заимствованных неологизмов бурятского языка относятся также аббревиатуры, сложные и сложносокращенные слова. К инициальным аббревиатурам принадлежат такие обозначения, как *НВФ*, *ВСГТУ*, *ВСГАКИ*, *БГСХА*, *КВН*, *МВД*, *ЕС*, *НАТО*, *ВТО*, *БМПК* и т.д. К сложным и сложносокращенным словам относятся следующие примеры: *Евросоюз*, *Сбербанк*, *Роснедвижимость*, *Бурдрам*, *Сибэкометалл*, *Газпром единокросс*, *евроремонт*, *пресс-клуб*, *медиаclub*, *наркобизнес*, *пресс-релиз*, *бурфак*, и т.д.

Проникновение заимствований из русского языка и через него из других языков в бурятский происходит как в устной, так и в письменной речи. Бурятские журналисты, пользуясь лексическим богатством русского языка, «берут» все необходимые слова, соответствующих эквивалентов, которые отсут-

ствуют в бурятском языке, т.е. предпосылкой к употреблению и использования этих слов является необходимость введения новых понятий, которые не находят адекватного лексического соответствия в бурятском языке. При этом все эти новые слова и понятия органически вливаются в структуру языка, подчиняясь его формо- и словообразующим моделям, и часто даже не воспринимаются носителями бурятского языка как иноязычные элементы.

Анализ материала приводит к выводу о том, что узусальные новации появляются в языке в результате деривации, переосмысления устаревших слов, калькирования и заимствования.

Наиболее продуктивным способом неологизации лексики служит заимствование. Следует признать, что словарный фонд бурятского языка в последние годы значительно обога-

тился за счет заимствований (русизмы, англицизмы). Достаточно развито в бурятском языке и калькирование.

Известно, что одним из основных факторов языковой сплоченности народов выступают средства массовой информации, которые в силу широкого распространения, способствуют охвату больших территориальных пространств. Следовательно, всеобщая доступность прессы позволяет в какой-то мере определить тенденцию развития лексики современного бурятского языка. Соответственно, как нам кажется, необходимо унифицировать некоторые новообразования в целях стандартизации языка, так как разные написания одного и того же слова затрудняют адекватное понимание новообразования. А также следует стараться шире и более активно использовать собственные ресурсы бурятского языка.

Библиографический список

1. Харанутова, Д.Ш. О влиянии русского языка на систему бурятского словообразования (на примере существительных) / Д.Ш. Харанутова // Язык как национальное достояние: проблемы сохранения лингвистического разнообразия. - Улан-Удэ, 2009.
2. Сметанина, С.И. Медиа-текст в системе культуры (динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века) / С.И. Сметанина. - СПб., 2002.
3. Бурятско-русский словарь / под ред. Л.Д. Шагдарова, К.М. Черемисова. - Улан-Удэ, 2006.
4. Дырхеева, Г.А. Бурятский язык в условиях двуязычия: проблемы функционирования и перспективы развития / Г.А. Дырхеева. - Улан-Удэ, 2002.
5. Бертагаев, Т.А. Лексика современных монгольских языков / Т.А. Бертагаев. - М., 1974.
6. Дарбеева, А.А. Развитие общественных функций монгольских языков в советскую эпоху / А.А. Дарбеева. - М.: Наука, 1969.
7. Крысин, Л.П. Язык и культура / Л.П. Крысин // Русский язык в школе. - М., 2010.
8. Брагина А.А. Неологизмы в русском языке / А.А. Брагина. - М., 1973.

Статья поступила в редакцию 25.10.10

УДК 398 (=512.31)

Л.Ц. Малзурова, доц. БГУ, г. Улан-Удэ, E-mail: lubov-malzurov@mail.ru

РОЛЬ РАССКАЗЧИКА В БЫТОВАНИИ БУРЯТСКИХ НАРОДНЫХ ПОВЕСТВОВАНИЙ

В статье рассматривается художественная природа легенд и преданий, освещается роль рассказчика в бытовании данных произведений и сохранении их художественности. Убежденность рассказчика в правдивости передаваемого, контакт со слушателями, его мастерство влияют на степень восприимчивости народных повествований.

Ключевые слова: легенды и предания, художественная природа, рассказчик, аудитория, репертуар, мастерство.

Известно, что основными хранителями и проводниками в народную жизнь произведений устного творчества испокон веков являются сказители, рассказчики. «Сказители и знатоки преданий – это «живые архивы» и «живая память» о народе и истории страны. Тексты, ими сообщаемые, передают от поколения к поколению различные моральные и культурные ценности, воинский опыт, «исподволь внушая молодым людям чувство принадлежности к определенной группе». Они могли также своими выступлениями смягчить гнев вождей и умерять гордость воинов, распространяя мудрость и благоразумие, а иногда и внося мир в семейные ссоры» [1].

От сказителей и рассказчиков, от мастерства их исполнения, от умения контактировать с аудиторией напрямую зависит активность бытования произведений народной прозы. Н.О. Шаракишинова отмечает, что «носителями сказок в бурятских улусах в настоящее время являются главным образом представители старшего поколения... Знатоки сказок и их исполнители – люди особо одаренные, обладающие исключительной памятью, особым талантом» [2].

У каждого народа свои сказители, рассказчики, которым присущи отличительные особенности в манере исполнения,

своеобразный репертуар, но объединяет их одно: стремление передать аудитории то, что известно им, и перенято от других.

В свое время сказочники, манера исполнения ими фольклорных произведений привлекли пристальное внимание ценителя бурятского народного творчества Н.А. Бестужева: «все слушатели и слушательницы едва переводили дух от внимания, рассказ шел мерной прозой, периоды речи были очень короткие; после каждого рассказчик останавливался, чтоб раскашляться, плюнуть или понюхать табак, а слушатели произносили или «дзе» (хорошо) или «а, а» (знак внимания). Начиная период или происшествие, рассказчик, по обычаю сказочников всех народов, произносил «дзе» (хорошо)» [3].

Как подчеркивает Р.А. Шерхунаев, разнообразна тематика рассказываемых сказителями устных народных повествований, в том числе, легенд и преданий: «во многих из них в качестве образов выступают явления природы: реки, озера, горы, долины. По-своему объясняются их происхождение, физико-географические условия, характер. Особенно много устных произведений у бурят о Байкале, Ангаре, Иркуте, Енисее, Оке. В Сибири популярна легенда о старике Байкале и его дочери-беглянке Ангаре – творение народа, известное ныне

всему миру. Пеохон Петров, как сообщают его земляки, очень любил рассказывать эту легенду [4].

В репертуаре же сказителя Тункинской долины (ныне Тункинский район Республики Бурятия) М.А. Алсыева почетное место занимали легенды и предания о заселении Тункинской долины, о происхождении бурятских родов, о проведении и об охране восточных государственных границ, о русском дипломате Савве Рагузинском, о русско-японской войне. Особое место занимает легенда о Сухэр-ноене. Рассказывая данное произведение, сказитель всегда акцентировал внимание слушателей на захватнической политике монгольского завоевателя, на освободительной борьбе бурятского народа.

Согласно позиции Б.Н. Путилова, легенды и предания относятся к внеобрядовой прозе, которой присуща «установка на рассказывание и невключенность в обрядовую жизнь. Рассказывание вне обряда – это специфический, организованный целой системой правил, этикета, запретов культурный феномен» [1, с. 172].

Опираясь на наши наблюдения за рассказчиками во время непосредственных бесед с ними, специальных встреч, мы всецело принимаем позицию Б.Н. Путилова о функционировании легенд и преданий вне обряда, поскольку рассказывание данных повествований происходило по нашей просьбе или непосредственно во время бесед на разные темы. Например, при встрече с народным поэтом Бурятии, знатоком и сказителем устного народного творчества Ш.Д. Байминовым мы затронули тему Чингисхана, и он с присущей ему живостью поведал рассказ о месте близ Саянских гор, где великий полководец обрел вечный покой. Отсюда заключаем, что для бытования легенд и преданий не нужна какая-то особая среда, атмосфера исполнения обряда, данные произведения передаются слушателям в непосредственной обстановке.

И.А. Голованов, рассматривая легенды и предания под коммуникативным углом зрения, отмечает: «Типичная ситуация их воспроизведения – бытовая речевая коммуникация. Объединяясь общей установкой на достоверность, жанры несказочной прозы реализуют разнообразные интенции носителей фольклора». [5, с. 22].

Восприимчивость повествовательных текстов напрямую зависит от контакта рассказчика и аудитории. Установление взаимопонимания – непростой процесс, включающий в себя, с одной стороны, нравственный, эмоциональный настрой повествователя, который непосредственно зависит от его жизненной позиции, опыта, мировоззрения, наконец, от исполнительского мастерства, поскольку именно им обогащается в устной традиции поэтика фольклорного жанра, с другой стороны – от коммуникативных требований аудитории. Рассказчик, передавая повествование слушателю, стремится излагать событие с опорой на ориентиры общества, представляемого им, или по-другому, воссоздает событие под углом зрения собственного мировоззрения, формируемого не без помощи коллектива, социума, в котором он воспитывается.

Как справедливо отмечают исследователи, аудитория слушателей бурятских фольклорных произведений, в большинстве случаев, состоит из людей, заинтересованных в получении знаний об истоках, верованиях, генеалогии, истории собственного народа, и проблемы контакта между рассказчиком и слушателями не возникает. Рассказчик настроен передать в правдивой форме народные повествования, а слушатель – принять их.

Как правило, бурятские рассказчики не проводят определенную грань между легендами и преданиями, все повествования они называют или «түүхэ» или «домоҕ», чаще употребляют двойную дефиницию «түүхэ домоҕ». Такая народная

терминология исходит не от неразличения народом данных произведений, а зачастую от отсутствия необходимости их разграничивать. Поскольку сами рассказчики убеждены в том, что основу легенд и преданий составляют события реальные, правдивые, при передаче содержания повествований слушателям они руководствуются порывом убедить их в истинности сообщаемого, поэтому для них не имеет значения, к какому жанру относится то или иное произведение.

Как подчеркивает С. Н. Азбелев, в процессе повествования рассказчик верит в достоверность произведения, в некоторых случаях, и вымышленного им: «Часто рассказчик, придерживаясь в основном фактов, кое-что невольно прибавляет от себя, слегка оснащая повествование плодами собственного домысла» [6, с. 18].

«Сообщая достоверный факт, рассказчик легенды может любоваться эффектной фабулой (эстетическая модальность), вызывать у слушателей ужас, смех, сострадание (эмотивный аспект), но, в первую очередь, он поучает» [7, с. 8] – отмечает С. В. Алпатов.

При этом каждый из них не претендует на авторство, но преломляет события повествования через призму собственного жизненного опыта, допускает вариативность, обращая внимание слушателей на бытование данного произведения в другом районе. «Если для сказок, улигеров характерны устоявшаяся форма, обязательные каноны, то легенды и предания в живом бытовании проявляют большую подвижность и гибкость. Поэтому характер изложения легендарных сюжетов нередко определяется исполнительским настроением информатора, его осведомленностью, способностями» [8, с. 122].

Рассказчик стремится сохранить художественные особенности рассказываемых легенд и преданий, хотя художественная природа их до сих пор вызывает споры среди фольклористов. Многие исследователи склонны отрицать художественность данных повествований. А.И. Лазарев утверждает, что они «не вычлняются из потока бытовой речи» [9], а Л.И. Емельянов отмечает, что «характер их художественности – совершенно прикладной» [10, с. 261].

Противоположной точки зрения придерживаются исследователи Э.В. Померанцева, которая выделяла у легенд и преданий «определенные стилевые закономерности» [11, с. 179-180], и В.К. Соколова, отмечавшая, что они имеют «свою композицию, приемы развития сюжета» [12, с. 251].

Анализируя современное бытование бурятских легенд и преданий, процесс рассказывания их, мы пришли к выводу: утверждения об отсутствии каких-либо художественных признаков не совсем приемлемы к данным произведениям.

По утверждению Ю.А. Новикова, «стилистика легенд, преданий, мифологических сказаний во многом зависит от частотности исполнения произведений и мастерства рассказчика. Чем чаще он выступает перед аудиторией, тем больше в его текстах примет устойчивой художественной формы, тем дальше они отстоят от повседневной бытовой речи» [13].

Наблюдения за рассказчиками во время передачи фольклорных произведений слушателям убеждают нас в том, что они часто используют традиционные формулы в начале повествования: Б.Г. Замбалов, Ш.Д. Байминов начинают рассказ со ссылки на услышанное от дедов, прадедов: *Убгэн абам хөөрөө нэн, хугшэн эжыһээ дуулааб, үбгэд, хугшэд хэлээ г.м.* (Рассказывал дедушка, слышал у бабушки, говорят старики и старухи и т.д.). Событие, о котором сообщают рассказчики, привязывается ими к родственникам с целью придать рассказываемому правдивость. Древность

предания подтверждается и возрастом лиц, от которых услышано данное повествование. Такого рода ссылки убеждали слушателей в важности и истинности повествования. И чем старше по возрасту информанты, тем более правдоподобным, достоверным считался рассказ. Встречающиеся в бурятских легендах и преданиях словесные формулы, упомянутые выше, и такие, как: «...гэжэ хэлсэдэг...», «...наһатайшуул хэлэдэг», «убгэдэй хэлэхээр» (Так говорят..., старожилы говорят..., по словам стариков...) в каждом конкретном случае выполняют своеобразную художественную функцию. Обычно расположенные в начале повествования, они создают определенный эмоциональный, психологический, эстетический фон. Правоммерно утверждение, что эти формулы уже в самом начале повествования определяют характер его восприятия и отношения к нему слушателей.

Таким образом, очевидно, что в доказательстве достоверности рассказываемого превалирующая роль принадлежит описанным выше традиционным формулам, которые стараются сохранить рассказчики в процессе передачи слушателям легенд и преданий.

Инициальные формулы служат, как считает Ю.А. Новиков, не только для маркирования начала повествования, но и указывают на источник информации – как правило, кого-то из близких или знакомых исполнителя.

Опираясь на мифологические сказания старообрядцев Литвы и прилегающих районов Беларуси, Ю.А. Новиков подчеркивает, что «именно инициальные (начальные) и финальные формулы, а также ключевые тезисы отличаются высокой степенью стабильности, с незначительными вариациями повторяются и в записях одного сюжета, сделанных от разных людей, и в разных текстах одного исполнителя» [13].

В бурятских народных легендах и преданиях, как и в приводимых Ю.А. Новиковым повествованиях, подчеркивается давность и общераспространенность их, таким образом, делается акцент на правдоподобность сообщаемого.

К художественным приемам мы также относим и ссылку рассказчиков на популярный в народе природный объект, часто приводимый в других рассказах. Например, для усиления достоверности, реальности повествований о лечебных силах местных источников, таких, как Субарга, Папи, рассказчики подчеркивают, что чудодейственность их ничуть не уступает свойствам более популярного Шумака. Как подчеркивает А.П. Липатова, «конфликт модальных значений (вероятности и истинности – прим. наше) приводит к тому, что рассказчики начинают предпринимать попытки убедить слушателей в истинности рассказываемого» [14, с. 66].

Среди элементов сюжета, которые способствуют развертыванию действия, характеристике персонажей, придают повествованию правдоподобие, встречаются генеалогического характера вкрапления. В современный период в них сохранились лишь сведения о происхождении и родословной персонажей, тогда как в древности они несли более развернутую информацию. Например, некоторые сюжеты начинаются так: «Он имел сыновей Болдой, Ашхай» [15].

Современному слушателю это мало о чем говорит. Однако в давние времена о каждом из них существовали предания, характеризующие примечательные эпизоды, достойные внимания.

К элементам, способствующим приданию достоверности, относятся и три вида привязок-приурочений: хронологическая, этническая и географическая. Речь в первом случае идет об исторических преданиях, во втором – о генеалогических,

в третьем – о топонимических. Например: «Абатай Сайн-хан жил в Халхе. Тогда в Монголии ещё не было лам» [16, с. 172].

Привязка – географическое приурочение, по-другому, ссылка на топонимический объект, прикрепление к данному топониму происходящего указывает на достоверность описываемых в повествовании событий. В предании, записанном нами у рассказчика Б.Г. Замбалова, факт возвращения бурятского племени хонгодоры из Монголии в нынешние места расселения он подтверждал прикреплением данного исторического события к Саянским горам. Отмечается данное явление и в легенде Майсана Алсыева, которую приводит в своей работе исследователь Г.Н. Румянцев. В ней рассматривается начало междоусобной войны, поражение и переселение части монголов в Тунку. В легенде упоминается маршрут: Мон-Аларская степь – урочище Баин-Кер на реке Белой – Аларская степь [17]. В родословной записке А-Д. Гунсенова правдивость события переселения хонгодоров также подтверждается упоминанием местностей: *Тэрэ сагта хонгидор зон оргожо, Тунхэн, Алайр, Боохон нотагудта нотаглажа, олон зон боложо таранан юм гэлсэдэг* (В то время хонгидоры, переселяясь, обосновались в Тунке, Алари, Бохане, и стало их много) [15].

Пересказ, передача повествования от рассказчика к слушателю в большинстве случаев сопровождается добавлением дополнительных деталей, к примеру, чтобы усилить осознание величины силы Намсарай бүхэ, некогда проживавшего в Коймомах Тункинской долины, применяется гиперболизация, типа: *ургажа байһан модые үндэхтэйн абажа, үзүүрээрнь газар руу шаажархиба* (вырвав дерево с корнем, острием воткнул его в землю) [18]. В легенде о богатыре, преследующем серебристо-черную лису, распространенной в разных районах Бурятии и приводимой В.Ш. Гунгаровым [19], также гиперболизируется сила богатыря: одним ударом своего кнута он рассекает гранитную скалу.

Данные упоминания о величине силы подтверждают художественность легенд и преданий, поскольку, как отмечает Э.А. Уланов: «Гиперболы - это наиболее часто употребляемый в фольклоре прием усиления художественного впечатления... Данный принцип перекочевал из глубин мифологизма, естественно, развиваясь и обретая новые черты» [20, с. 180].

Несмотря на внесение рассказчиком дополнительных деталей, сам факт истинности рассказываемого не подвергается ни малейшему сомнению. Рассказчик акцентирует внимание слушателя именно на правдивости содержания, а не на огромной силе богатыря, что подтверждает ссылкой на услышанное от деда, прадеда. В данном случае, в силу признания рассказчиком ведущим значения истинности происходящего, такая деталь, как сверхъестественность силы и наличие в произведении чудесного никак не могут поколебать доминирующую установку на достоверность.

В устном бытовании встречаются легенды и предания, в которых даны краткие характеристики разных родов, составляющих то или иное племя, часто используемые рассказчиками. Например: *Галзууд хүн гайтай, ганса модон эзтэй* (галзут имеет характер, одинокое дерево – хозяина) *Шарайдай байгаагүй нотаг үгы, шаазайн нуугаагүй модон үгы* (нет поселения, где бы не жил шарайт, дерева – где бы не сидела сорока), *Гушад хүн гушан зантай* (гушат с тридцатью настроениями). Такие развернутые эпитеты создают целостный художественный образ. Они состоят из сочетаний разных частей речи, подчеркивающих отличительные особенности героев.

Эффект повествования также достигается с помощью сравнения, функционирующего внутри эпитета: *Шарайдай*

байгаагүй нутаг угы, шаазгайн хуугаагүй модон угы. (нет поселения, где бы не жил шарайт, дерева – где бы не сидела сорока). Сравнение строится на сопоставлении характеристики человека и особенностей представителей животного мира, птиц и окружающих предметов.

«Умелое использование сказителями в легендах и преданиях произведений афористической и обрядовой поэзии бурят способствует усилению выразительности, эмоционального накала повествуемых сюжетов. Несмотря на близость, идентичность отдельных средств, употребляемых сказителями при исполнении прозаических жанров устно-поэтического творче-

ства, легенды и предания обладают своей спецификой, присущими только им чертами и свойствами в изображении событий и персонажей» [8, с. 125].

Таким образом, рассказчики являются основными носителями народных легенд и преданий. В процессе «бытовой речевой коммуникации» [5, с. 22] они воспроизводят их содержание, содействуют активному бытованию данных повествований. При этом акцентируют внимание слушателей на основном жанровом признаке легенд и преданий – на достоверности, и стремятся сохранить художественные особенности их.

Библиографический список

1. Путилов, Б.Н. Фольклор и народная культура; In memorem Б.Н. Путилов; Рос. акад. наук. Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера). – СПб.: Петерб. Востоковедение, 2003.
2. Шаракинова. Бурятский фольклор. – Иркутск: Иркутское книжное издательство, 1959.
3. Бестужев, Н.А. Гусиное озеро: сб. «Декабристы в Бурятии». – Верхнеудинск, 1927.
4. Шерхунаев, Р.А. Бурятские народные сказители. – Улан-Удэ: Бурят. Кн. изд-во, 1986.
5. Голованов, И.А. Константы фольклорного сознания в устной народной прозе Урала (XX – XXI вв.) автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. – М., 2010.
6. Азбелев, С.Н. Отношение легенды, предания и сказки к действительности (с точки зрения разграничения жанров) // Славянский фольклор и историческая действительность. – М.: Наука, 1965.
7. Алпатов, С.В. Повествовательная структура легенды: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1998.
8. Гунгаров, В.Ш. Художественный строй бурятских преданий // Проблемы традиционной культуры народов Байкальского региона. – Улан-Удэ, 1999.
9. Лазарев, А.И. Народная проза // Русское народное поэтическое творчество / под ред. А.М. Новиковой. – Москва, 1978.
10. Емельянов – Емельянов Л.И. Проблема художественности устного рассказа // Русский фольклор: Материалы и исследования. – Москва – Ленинград, 1960. – Т. V.
11. Померанцева, Э.В. Русская устная проза. – М., 1985.
12. Соколова, В.К. Русские исторические предания. – М., 1970.
13. Новиков, Ю. Мастера народной несказочной прозы: манера исполнения и диапазон варьирования текстов. Электронный ресурс <http://www.dvinaland.ru/culture/-site/ublications/EoC/EoC2006-2/11.pdf>.
14. Липатова, А.П. Местные легенды: механизмы текстообразования: дис. ... канд. филол. наук. – Ульяновск, 2008.
15. Гунсенов, А.Д. Родословная записка. Архив автора работы.
16. Небесная дева-лебедь: бурятские сказки, предания и легенды / Составление, запись И.Е. Тугутова, А.И. Тугутова. – Иркутск, 1992.
17. Румянцев, Г.Н. Предания о происхождении аларских бурят: Этнографический сборник. – Улан-Удэ, 1961. – Вып. 2.
18. Намсарай бухэ (Силач Намсарай) / Записано от Д.С. Малзурова, 1960 г.р., жителя с. Тагархай Тункинского района Республики Бурятия, 2009 г. Архив автора работы.
19. Гунгаров, В.Ш. Буриад арадай түүхэ домогууд. – Улан-Удэ, 1990.
20. Уланов, Э.А. Фольклор в контексте бурятского словесного творчества. – Улан-Удэ, 2001.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК [808.2:801.3]:159.955

Т.В. Пьянкова, асп. кафедры русского языка РГПУ им. А.И. Герцена, г. С.-Петербург, E-mail: tvpyankova@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» В РОМАНЕ Л. УЛИЦКОЙ «ИСКРЕННЕ ВАШ ШУРИК»

В статье представлен анализ семантики репрезентантов концепта «Семья» и их языковых компонентов в романе Л. Улицкой «Искренне ваш Шурик» и продемонстрированы способы авторской индивидуализации концепта-универсалии «Семья».

Ключевые слова: картина мира, языковая картина мира, художественная картина мира, концепт, художественный концепт, микрополе, репрезентант.

Рассмотрение способов лексического представления концепта касается важного для когнитивной лингвистики вопроса о соотношении концептуальных систем с языковыми [1], который на уровне их базовых единиц рассматривается с точки зрения введения концепта в семантическое поле языка, с учётом данных, дающих представление о качестве информации включённой в семантику лексемы-вербализатора о концепте.

Основываясь на исследованиях по когнитивной лингвистике, можно утверждать, что главной целью данной области науки является определение и экспликация моделей концептуализации объективной реальности и специфика восприятия художественной реальности в зависимости от особенностей мировоззрения и понимания как отдельного индивида (например, при исследованиях художественной картины мира писателей, поэтов и т.д.), так и всего общества в целом.

В своей работе мы дифференцируем понятия «языковая картина мира» (ЯКМ) и «художественная картина мира» (ХКМ). Языковая картина мира – это совокупность представлений народа на определенном этапе развития о действительности, зафиксированных в единицах языка [2]. Художественная картина мира – это вторичная картина мира, характерная для творца и формирующаяся в сознании читателя при восприятии им художественного произведения. Картина мира в художественном тексте создается с помощью языковых средств, при этом она отражает индивидуальную картину мира писателя и воплощается в отборе элементов содержания художественного произведения, в отборе языковых средств и в индивидуальном использовании образных средств [3].

Языковая или художественная картина мира выражается в концептах, под которыми подразумеваются некие ментальные образования, присутствующие в языковом (коллективном или индивидуальном) сознании, прошедшие процесс означивания, осознаваемые языковой личностью как инвариантное значение ассоциативно-семантического поля и вербализованные лексическими единицами данного языка [4].

Вопросы теории художественного концепта и проблемы концептуального анализа художественного текста занимают одно из ведущих мест в когнитивной лингвистике (Л.В. Бабенко, Л.В. Миллер, Н.С. Болотнова, Е.С. Кубрякова, Т.М. Николаева, Е.В. Сергеева, О.Е. Беспалова, И.А. Тарасова и др.). Известно, что семантика знака обусловлена, он может быть универсальным, региональным, национальным, социальным, индивидуальным [5]. И индивидуальный характер знака проявляется именно в художественном произведении того или иного автора. Поэтому репрезентация содержания художественных концептов и метод их исследования может быть охарактеризован как концептуальный анализ произведений того или иного писателя, позволяющий глубже понять художественную картину мира автора [6]. *Художественный концепт* – это конструкт, отражающий общехудожественное или индивидуально-авторское осмысление общих ментальных сущностей, выражающийся в оригинальных способах вербализации на основе индивидуальной системы оценок и ассоциаций [7].

Концепт «Семья» как единица концептосферы народа является одним из ключевых концептов, которые представляют собой основополагающие понятия культуры нации, ее исторического, религиозного, научного опыта. В единицах языка, вербализующих концепт «Семья», сконцентрированы самые значимые понятия материальной и духовной культуры. Ребенок с рождения получает представление о семейных ценностях, любви, уважении, взаимной моральной ответственности и взаимопомощи. На примере собственной семьи человек четко представляет распределение домашних обязанностей, решение бытовых вопросов (как между супругами, так и между старшими и младшими поколениями семьи). Таким образом, концепт «Семья» в языковой картине мира репрезентируется посредством основных номинантов, интерпретирующих знания и опыт социума, связанные с семейными ценностями.

В статье рассматривается вербализация художественного концепта «Семья» в романе Л. Улицкой «Искренне ваш Шурик». Нас интересует лексическое наполнение содержательных компонентов концепта «Семья». В произведении представлены как понятийный, так и образный слои концепта. Экспликация художественного концепта в лексико-семантическую систему языка романа автора достигается прежде всего присутствием вербализаторов, характерных для ЯКМ (например, сама лексема *семья* и ее дериваты, наимено-

вания членов семьи, лексемы, характеризующие отношения между родственниками и т.д.) Основными знаками-репрезентантами концепта «Семья» в ЯКМ являются лексемы *отец, мать, ребенок, дочь, жена, теща, внучка, вдова, дед, семья, семейный, дом, домой* и др., присутствующие и в ХКМ Л. Улицкой. «*Отец ребенка...*» [8, с. 9] // «...в нижнем ящике секретера её *матери* Елизаветы Ивановны, оказавшейся неожиданно чувствительной к успеху *дочери...*» [8, с. 11] // «...*настояла, чтобы дочь уволсилась из театра...*» [8, с. 17] // «Он успел поведать ей, как несчастлива его *семейная жизнь...* *больная жена, маленькая дочка ..., властная теща...*» [8, с. 14] // «...он не сможет оставить эту *семью...*» [8, с. 14] // «Елизавета Ивановна... *готовилась к рождению внучки заранее...*» [8, с. 20] // «... и *вдовой* осталась с тремя детьми на руках...» [8, с. 20] // «...*несчастливая его семья* выехать не успела...» [8, с. 17] // «*Дед, вылитый дед...*» [8, с. 22] // «... *Надо было поскорее домой, к маме*» [8, с. 295].

Важным содержательным компонентом концепта «Семья» является также «мужчина и женщина, отношения между ними». В ЯКМ «семья» подразумевает союз мужчины и женщины, мужа и жены. В ХКМ Л. Улицкой «семья» предполагает наличие героев, охарактеризованных сверхсловными сочетаниями «слабая женщина» и «настоящий сильный мужчина». Основными знаками-репрезентантами данного содержательного компонента выступают лексемы, отражающие необходимый набор качеств, характеризующих «женщину» (*слабая, женственная, нежная*) и «мужчину», (*истинный, настоящий, сильный, крупный, красивый, серьезный, надежный, властный, с твердым подбородком*). Все перечисленные определения являются неотъемлемой частью вербализаторов и характерны как для ЯКМ (подробное исследование вербализаторов «мужчина» – «женщина» представлено В.А. Ефремовым в монографии «Мужчина» и «женщина» в русской языковой картине мира), так и для ХКМ Л. Улицкой.

Это одно из немногих произведений автора, в котором главным героем является мужчина, хотя и наделенный в определенной степени женскими качествами и чертами характера. В русской языковой картине мира существует некий стереотипный образ «настоящего» мужчины, которому присущи такие качества, как смелость, ответственность, твердость характера, сила физическая и сила духа, чувство юмора, сдержанность и др. И главный герой романа должен был стать «настоящим сильным мужчиной», надежным, самостоятельным, ответственным «...как им ... *вырастить настоящего сильного мужчину...*» [8, с. 23] // «...и *воспитать его истинным мужчиной – ответственным, способным принимать самостоятельные решения, уверенным в себе, то есть таким, каким был её покойный муж...*» [8, с. 23] // «... *ждали с нетерпением... станет вдруг взрослым Корном – серьезным, надежным, с большим твердым подбородком и властью над глупым окружающим миром...*» [8, с. 35].

Следует отметить, что мужчина с точки зрения автора не должен называться Шуриком. Тем не менее, на протяжении всего повествования именно это и происходит, а в самом названии романа употребляется именно уменьшительная форма имени собственного. По представлениям героини романа Шурик должен был вырасти в главу семьи, мужчину, лексически выраженным сверхсловной номинацией «настоящий сильный мужчина», репрезентирующий данный содержательный компонент концепта «Семья». Но уменьшительная форма имени главного героя, его реплики и то впечатление, которое он производит на некоторых героев романа, препятствуют созда-

нию образа «настоящего сильного мужчины» Таким образом лексемы *бездарь*, *тряпка*, *бесхарактерность*, *трогательный*, *нежный*, *асексуальный*, *старомодный*, *постареть*, *растолстеть* и словосочетания *жить так, как считают правильным*; *любить, когда руководят*; *не знать, куда*; *ничего не выбирать*; *неспособность управлять событиями*; *маменькин сынок*; *ужасно выглядеть* репрезентируют совершенно иной содержательный компонент – «слабый бесхарактерный человек»: «...я бы всю жизнь жил так, как ты считаешь правильным. Ты же знаешь мой характер, я ... люблю, когда мной руководят» [8, 248] // «...я чувствую себя поездом, ... и он летит со страшной скоростью, но не знает сам, куда» [8, с. 248] // «Я почти ничего не выбираю...» [8, с. 248] // «...запоздало рассказывал Шурик в своей бесхарактерности и неспособности управлять домашними событиями...» [8, с. 604-605] // «...вишневый интеллигент, маменькин сынок...» [8, с. 203] «Бездарь! Тряпка! Маменькин сынок!» [8, с. 549] // «Шурик – трогательный, сил нет...» [8, с. 654] // «Ужасно нежный и совершенно асексуальный. Какой-то старомодный. И выглядит ужасно – постарел, растолстел, трудно себе представить, что ему всего тридцать...» [8, с. 654].

Анализ микрополей концепта «Семья» в романе Л.Улицкой показал, что его основным содержательным элементом в индивидуально-авторском представлении выступает положительный образ семьи-дома, семьи-хозяйства. Основными знаками-репрезентантами этого пространства являются лексемы *дом*, *домик*, *изба*, *дача*, *подъезд*, *квартира*, *комната*, *закут* (коммунка, общежитие, подвал), *мир*. Усиливают оценочный компонент данных вербализаторов лексемы-определения, являющиеся неотъемлемой частью вербализатора концепта: *очень большой*, *великий*, *просторный*, *прекрасный*, *один-единственный*, *домашний*, *настоящий*, *нравиться*: «...произошло великое переселение семьи из Камергерского переулка ... к Брестской заставе...» [8, с. 32] // «Вскоре после переезда, уже здесь... в новой трёхкомнатной квартире, неправдоподобно просторной и прекрасной...» [8, с. 32] // «Комната его ... почти не отличалась от того выгороженного двумя книжными шкапами и нотной этажеркой закута, в котором он обитал прежде. Но здесь была дверь с шариком в замке, она плотно закрывалась...» [8, с. 34] // «...комната в Камергерском переулке была хоть и очень большая, но одна-единственная...» [8, с. 44] // «Так, выйдя из домашнего мира...» [8, с. 38] // «настоящий московский дом» [8, с. 120]. Этот дом и воспринимается именно как пространство семьи в понимании автора. Словосочетанием *великое переселение семьи* автор подчеркивает важность образа семьи, воплощенный в домашнем очаге, домашнем мире. Поэтому в контексте очень значимо сравнение переселения семьи с *великим переселением народов*, условным названием, характеризующим глобальные миграционные процессы, происходящие в Европе в IV – VII вв. Это чрезвычайное событие для семьи, домашнего мира Елизаветы Ивановны, Веры и Шурика. Основными репрезентантами содержательного элемента «домашний очаг, хозяйство» выступают сам номинант концепта *семья*, предметно-бытовая лексика *дом*, *квартира*, *кухня*, *жилье*, *комната*, *дача*, *книжный шкаф*, *этажерка*, *дверь*, лексема *мир* и др. Необходимо также отметить, что в романе периферийным компонентом концепта «Семья» является содержательный компонент «рай». По словам одной из героинь романа, «семья» Шурика и его «дом» являются «высшим этажом рая»: «Потом она попала к нему [Шурику] в квартиру. Это был высший этаж рая» [8, с. 107].

Концепт «Семья» в рассмотренном произведении также представлен микрополем «время семьи». Содержательный компонент «время семьи» репрезентирован лексемами, вербализующими не только тридцать лет жизни главного героя с его рождения, но и последовательно изложенную историю семьи, начиная с рождения Елизаветы Ивановны, происхождения ее семьи. (Необходимо отметить, что в данной статье номинации «*микрополе*» и «*содержательный элемент*» являются контекстуальными синонимами).

Таким образом, *семья* в романе «Искренне ваш Шурик» – это прежде всего семейные традиции и обычаи, легенды, предания, почитание предков, история рода, семейное прошлое. В основном это связано с бабушкой Шурика, Елизаветой Ивановной, главой их небольшой семьи «На *семейную легенду* ... пошла вдруг повальная мода...» [8, с. 28] // «Шурику не понадобилось никаких усилий воображения – его фамильная легенда была убедительно документирована несколькими газетными вырезками..., восхитительным свитком толстой... японской бумаги и ... фотографией, на которой его дед...» [8, с. 28-29] // «Изустная часть легенды содержала дедушкины воспоминания в бабушкиных пересказах...» [8, с. 30] // «...рассказы бабушки о воспоминаниях дедушки плавно перетекали в её собственные воспоминания...» [8, с. 31] // «...бабушка впервые предъявила пятнадцатилетнему внуку самое сердце легенды... орден Восходящего Солнца» [8, с. 32] // «...семейный портрет, который они в мыслях заказали...» [8, с. 21] // «Происходила Елизавета Ивановна из богатой купеческой семьи...» [8, с. 36] // «...она вышла и из семейной религии...» [8, с. 38] и др. Основными знаками-репрезентантами содержательного компонента «семейные традиции» выступают лексемы и словосочетания *семейная легенда*, (*дедушкины*) *воспоминания*, *бабушкины пересказы*, *рассказы*, *невидимые клубки истории*, *семейная религия*, *семейный портрет*, *происходить*, *газетные вырезки*, *свиток*, *фотография*. В данном случае определение *семейный* весьма частотна, именно она снова и снова подчеркивает важность обычных на первый взгляд предметов и явлений. Оно встречается в романе в сочетаниях с существительными: *жизнь*, *портрет*, *причины*, *легенда*, *религия*, *любовь*, *этика*, *рацион*, в основном усиливающими положительный эмоционально-оценочный компонент вербализатора, и лексемы с отрицательным эмоционально-оценочным компонентом в содержании – *катастрофа*, *обнищание*, *недочет*, *скандал*.

Необходимо также отметить, что лексемы *семейный* и *сентиментальный* часто взаимосвязаны и в ЯКМ, и в ХКМ Л. Улицкой, а в тексте романа являются контекстуальными синонимами, и номинант *сентиментальный* усиливает вербализатор *семейный*: «По многим причинам, семейным и сентиментальным, он обречён был...» [8, с. 23].

В содержание концепта «Семья» входят номинации персонажей романа. В узком контексте вербализаторы концепта употребляются при описании героев (они являются героями *семьи*). Значимо то, что в романе расширяется значение существительного «бабушка». Следует отметить частотность данной лексемы в произведении, и образ бабушки главного героя Елизаветы Ивановны является знаковой фигурой «... дом, до краев переполненный присутствием человека [Елизаветой Ивановной], которого уже нет...» [8, с. 85] // «...первый Новый год без Елизаветы Ивановны, без Рождественского праздника, пряничного гадания, без бабушкиных щедрых и неожиданных подарков и даже, кажется, без ёлки...» [8, с. 109]. Именно она и принадлежащие ей вещи, даже после

смерти, являются стержнем семьи, воплощением духа, образа семьи, дома, а также ее близкие, дочь и внук, и все, что с ними связано: «...любимым его вечерним времяпрепровождением было домашнее чтение вслух. Разумеется, читала бабушка...» [8, с. 45] // «...объединял...французский рождественский спектакль, который в течение всего года готовила... Елизавета Ивановна...» [8, с. 41] // «...Елизавета Ивановна с её твёрдым характером и внутренним спокойствием обеспечила это равновесие...» [8, с. 47] // «... елка, настоящая, украшена бережно сохранёнными Елизаветой Ивановной старинными ёлочными игрушками...» [8, с. 66] // «...«мелочь пузатая», как называл Шурик бабушкиных учеников...» [8, с. 68] // «...французские уроки, оставшиеся от бабушки» [8, с. 156] // «... лёгкий запах вечных бабушкиных духов...» [8, с. 200] // «...очки, носильные вещи... остатки живого материнского тепла, скрытые в этих вещах...» [8, с. 86] // «...мама отгораживала её от всех жизненных невзгод, руководила, управляла, растила её сына...» [8, с. 86] // «...выплывало всю жизнь вместе с памятью о бабушке и о счастливом детстве, освещенном её присутствием...» [8, с. 88]. Поэтому содержательный компонент «семья – бабушка» репрезентирует сам номинант бабушка [Елизавета Ивановна], предметно-бытовая лексика шаль, кресло, записная книжка, елка, елочные игрушки, духи, очки, носильные вещи, а также лексемы и словосочетания, характеризующие ее саму (твёрдый характер, внутреннее спокойствие, бережно сохраненный, отгораживать от невзгод, руководить, управлять) и уклад жизни при ней (любимое вечернее времяпрепровождение [домашнее чтение]; французский рождественский спектакль; пряничное гаданье, бабушкины ученики; французские уроки; остатки живого материнского тепла; счастливое детство, освещенное ее присутствием и др). Причем лексемы бережно, щедрый, вечный, любимый, живой, счастливый, освещенный усиливают положительно-оценочный компонент концепта «Семья».

Важным содержательным компонентом концепта «Семья» является компонент «отношения членов семьи». Преемственность и связь поколений характерны как для ЯКМ в целом, так и для ХКМ Л. Улицкой. В данной семье это бабушка, мама и любящий внук и сын, хотя в ЯКМ с точки зрения особенности ролевых и межличностных отношений членов семьи подобный тип семьи характеризует неполнота, недостаточность. «Мама и бабушка, два ширококрылых ангела...» [8, с. 46] // «Две женщины, от самого его рождения, прикрывали его собой...» [8, с. 46] // «Дочь-семья, дочь-подруга, помощница – на этом стояла и её [Елизаветы Ивановны] собственная жизнь» [8, с. 21] // «Он был любимым внуком...» [8, с. 88] // «Отношения с матерью были ... доверительны...» [8, с. 68] // «Мать тоже вносила свой вклад в воспитание...» [8, с. 45] // «Ей было действительно хорошо... прямо перед ней улыбался заплаканный Шурик, дорогой мальчик» [8, с. 174].

Таким образом, одним из содержательных составляющих концепта «Семья» в романе служит компонент «неполнота семьи, безотцовщина». С неполнотой семьи связаны также такие вербализаторы, номинирующие данное микрополе, как безотцовщина, вдовство, внебрачный ребенок, мать-одиночка, сиротство, сирота, семейный недочет и др: «...старались оградить мальчика от горечи безотцовщины...» [8, с. 23] // «...ужасная опасность для всех матерей-одиночек...» [8, с. 24] // «...она стала ... вдовой...» [8, с. 26] // «...только в школе он заметил некоторый семейный недочёт...» [8, с. 47] и др.

Необходимо также отметить, что при репрезентации концепта «Семья» характерными для ЯКМ вербализаторами возникает вопрос о нетрадиционности, смещении ролей в семье в романе. Номинанты, характерные для вербализации в ЯКМ (мать, сын, дочь, бабушка, брат, сестра) в некотором роде меняют свое значение, и в рассмотренных примерах прослеживается контекстуальная синонимия, невозможная для ЯКМ. Таким образом, происходит смещение традиционных ролей членов семьи: «– Мамочка, мамочка... Мы с тобой одни на свете...» [8, с. 150] // «После смерти матери Вера резко постарела и одновременно ощутила себя сиротой, а поскольку сиротство есть состояние по преимуществу детское, она как будто поменялась местом с сыном-студентом, уступила ему старшинство. Мать смотрела на него снизу вверх и... рассеянно говорила...» [8, с. 108] // «...после ужасной истории с бабушкой, он панически боялся за мать. Произошла окончательная смена ролей – Вера поставила сына на место своей покойной матери, а он легко принял эту роль и отвечал за неё если не как отец за ребёнка, то как старший брат за младшую сестру...» [8, с. 112] // «Если бы бабушка была жива, всё было бы по-другому»...– сын и мать часто думали одно и то же...» [8, с. 170] // «Ему ... отведено было сразу несколько ролей: паж, собеседника и восторженной толпы. Ну и, разумеется, мужчины, в высшем смысле» [8, с. 117]. Подобная смена ролей в отношениях матери-сына допустима формально, т.к. героиня потеряла мать, но автор неоднократно подчеркивает, что роль взрослого и старшего в семье принадлежит сыну.

Соответственно, содержательным элементом концепта «Семья» является «сиротство», который репрезентирован лексемами сирота и сиротство. Основные номинанты, вербализующие состояние героини – детское состояние, уступать, смотреть снизу вверх, а лексемы мать, младшая сестра, ребенок являются контекстуальными синонимами. Роль Шурика в семье отражают лексемы старшинство, панически бояться, и контекстуальные синонимы сын-студент, отец, старший брат, паж, собеседник, восторженная толпа, мужчина.

Концепт «Семья» репрезентируется содержательным компонентом «взаимная любовь членов семьи и детей», как в ЯКМ, так и в ХКМ Л. Улицкой: «... это ужасная опасность ... соединять себя и ребёнка в один организм...» [8, с. 24] // «Эта семейная любовь не знала ни ревности, ни горечи: обе женщины любили его всеми душевными силами, служили ... и не делили его, а, напротив, ... укрепляли его мир... искренне и дружно хвалили, поощряли, им гордились, его успехам радовались. Он отвечал им полнейшей взаимностью...» [8, с. 46-47] // «Шурик её [маму] обожал [8, с. 112] // «... Веруся ... пожертвовала для него артистической карьерой. И он, Шурик, это ценил.» [8, с. 112] // «...в их редкостной семье, где все любят друг друга возвышенно и самоотверженно, как раз и процветает «латоническая любовь»» [8, с. 175] // «А потом мать с сыном ещё немного посидели на кухне: они были довольны друг другом, им было хорошо от полноты взаимопонимания» [8, с. 616] // «...сын и мать часто думали одно и то же...» [8, с. 171]. Основные лексемы, репрезентирующие компонент «любовь» – сам номинант любовь и его дериваты любить, любимый, а также лексемы и словосочетания служить, укреплять мир, хвалить, поощрять, гордиться, радоваться успехам, полнейшая взаимность, обожать, жертвовать, ценить, редкостная семья, любить возвышенно и самоотверженно, процветать, латоническая любовь, и др. Ре-

презентантами, компонента «любовь» являются также лексемы *быть довольными друг другом, полнота взаимопонимания, один организм, думать одно и то же*, поэтому можно утверждать, что концепт «Семья» включает в себя компонент «единство».

Итак, концепт «Семья» в романе Л. Улицкой «Искренне ваш Шурик» представлен следующими микрополями:

1. *домашний очаг, пространство семьи*
2. *семейные традиции, время семьи*
3. *родственные отношения, состав семьи*
4. *взаимная любовь (родителей и детей, мужчины и женщины)*
5. *совместность, единство.*

Содержание концепта «семья», включающее в себя данные микрополя, во многом совпадает с набором микрополей, выделяемыми в структуре этого концепта в языковой картине мира (по данным «Нового объяснительного словаря синонимов русского языка» под ред. Ю.Д. Апресяна, «Русского семантического словаря» под ред. Н.Ю. Шведовой и «Толкового словаря современного русского языка» под ред. Г.Н. Складневской), такими как *дом, родственники, жизнь, любовь, традиции*.

Концепт *семья* вербализован, прежде всего, самой лексемой-номинантом – существительным *семья*; терминами, обозначающими родство (отец, мама (мать, мамочка), жена, муж, бабушка, сын, дочь, дед, внук, внучка и мн. др.); очень часто в романе употребляется прилагательное *семейный*.

Но репрезентанты микрополей в некоторой степени наполняются индивидуально-авторским значением. Происходит расширение семантического значения номинанта *бабушка*, микрополе *дом, очаг* представлен вербализаторами *мир, рай*, а также *рождественский спектакль, уроки французского, домашнее чтение* и др.

Концепт «Семья» эксплицируется также индивидуально-авторскими, характерными только для ХКМ Л.Улицкой вербализаторами, такими, как *великое переселение семьи*. Происходит смещение традиционных ролей между членами семьи, нехарактерное для ЯКМ, контекстуальными синонимами являются лексемы *мать, младшая сестра, ребенок и сын-студент, отец, старший брат, пап, собеседник, восторженная толпа, мужчина*. Содержательным элементом концепта «Семья» является *сиротство*.

Таким образом, можно говорить об индивидуализации концепта-универсалии в ХКМ Л. Улицкой.

Библиографический список

1. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста / Л.Г. Бабенко, И.Е. Васильев, Ю.В. Казарин. – Екатеринбург, 2000.
2. Попова, З.Д. Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2003.
3. Попова, З.Д. Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии / З.Д. Попова, И.А. Стернин – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2003.
4. Сергеева, Е.В. Концепт-универсалия и художественный концепт: проблема классификации // Сибирский филологический журнал. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 2006. – №1-2.
5. Салмина, Л.М. Коммуникация. Язык. Мышление. – Казань: ДАС, 2001.
6. Кубрякова, Е.С. Семантика в когнитивной лингвистике // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. – 1999. – Т. 58. – № 6.
7. Сергеева, Е.В. Концепт-универсалия и художественный концепт: проблема классификации // Сибирский филологический журнал. – Новосибирск: Изд-во НГУ. – 2006. – №1-2.
8. Улицкая, Л. Искренне ваш Шурик: Роман. – М.: Эксмо, 2007.

Статья поступила в редакцию 22.10.10

УДК [808.2:801.3]:159.955

Азер АДиль оглы Алиев, диссертант Национальной Академии Наук Азербайджана (НАНА). Институт литературы им. Низами, E-mail: azerin17@mail.ru

СОВРЕМЕННАЯ ЛИТЕРАТУРНО-ХОУДОЖЕСТВЕННАЯ КРИТИКА: ПРОБЛЕМА ПЕРЕОЦЕНКИ ИДЕЙНО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ (1985-1994-е ГОДЫ)

В годы перестройки в литературной критике Азербайджана, а также в литературе и искусстве появлялись все новые и новые темы и идеи. Новая литературная волна, начавшаяся в 80-х годах XX века, открывает широкий простор для слова; мысль литературной критики, художественно-эстетическое сознание продолжает развиваться. Перестройка эпохи занимает главное место в литературно-критических статьях и исследовательских произведениях этих лет. Несмотря на то, что процесс перестройки и демократизации определял новые задачи литературной критики, выполнение этих задач зависело от отдельных писателей и поэтов.

Ключевые слова: Переоценка идейно-эстетических принципов, национальная идеология как основа метода литературно-критического анализа, поиск новых эстетических критериев.

Литературная критика входит в форму общественного сознания в составной части художественной литературы, являющейся в традиционном смысле одним из видов, а по Гегелю основным видом искусства. Вообще, основным предметом критики является анализ, оценка и комментирование художественных произведений, образов искусства, а также определение творческих принципов и законов красоты, сравнительная оценка и познание отраженных здесь жизненных ситуа-

ций, людей. Литературная критика непосредственно связана со словесным искусством и занимается изучением текущего художественного процесса путем наблюдения и исследования. В связи с тем, что критика в основном анализирует и оценивает образцы художественной литературы, художественный процесс своего периода, современником которого она является, то она очень часто обращается к газетным и журнальным материалам, и свою деятельность строит на основе анализа и

исследования напечатанной в настоящее время текущей художественной продукции, книг. Критика даже при критике классической литературы, художественной литературы прошлого периода придерживается позиции современности, пытается выявить современное социальное содержание и значение художественного продукта. После непосредственного осуществления принципов демократии, перестройки и открытости в критике широкое распространение получил публицистический дух. Писатели, поэты и критики выказали сильный интерес к непосредственному освещению вопросов, связанных с социальными проблемами общества, людьми, морально-этническими нормами совместного проживания, национальным происхождением, родом.

Со становлением в экономической жизни рыночных отношений, крестьянско-фермерских и частных структур, новых хозяйственных отношений и в общественном сознании, в том числе в литературе и искусстве, появились совершенно новые темы и идеи. Писатели и поэты, критики и литературоведы начали пересматривать свое литературное хозяйство в соответствии с политикой нового времени коммунистической партии и советского государства и попытались сделать перелом в своем творчестве соответственно обращениям и призывам, сделанным с высоких трибун.

В последнюю четверть XX века СССР, осуществляя перестройку, демократизацию и открытость, в которых уже давно чувствовалась необходимость и которые сознательным образом защищались ведущими, прогрессивными силами общества, с одной стороны осуществлял руководство над созданием реальных возможностей и условий для достижения входящих в его состав народов мировой цивилизации, идей свободы и независимости, а с другой стороны способствовал тому, что отдельные союзные республики, нации, люди пережили разные трагические события, преследуя цель распада советской империи по подстрекательству США. В некоторых изданиях 1985 года хоть и мало, но уже печатались статьи о перестройке и демократизации. Литературные органы больше всего занимались празднованием 40-летней годовщины победы над немецким фашизмом в Великой Отечественной войне, если выразиться советским термином тех времен, то есть во II Мировой Войне. Например, 5-ый номер журнала «Азербайджан» за 1985 год с этой точки зрения был богат по теме и жанру. Здесь были даны взгляды о «Воспоминаниях о фронте» Ахмеда Джамиля, интервью Исмаила Шыхлы и его «Фронтowych дневниках».

В том же номере были напечатаны заметки «Давайте, не будем забывать критику...» в рубрике «Встреча в редакции». Таким образом, безусловно, инициатива редакции заслуживает поощрения. Здесь особо отмечалось, что литературная критика является «специфической формой познания». Также отмечалось, что «критики не уделяют должного внимания жанровому разнообразию критических произведений, научности и художественности в критике. В последние годы, почему-то мало печатаются и проблемные статьи» [1].

Литература, в том числе литературная критика 80-90-ых годов XX века на своем первоначальном этапе отличалась именно таким своим общественно-политическим и литературно-культурным направлением. Подходящий к этому в духе новизны этих лет Афган писал, что «требование критики от критика не то, что «Речь идет об официальной, принципиальной, научной, мудрой критике. Критика должна быть мостом между писателем и читателем, а не превращаться в куст социцизма. В том смысле, что литературная критика должна

быть преданна действительности... Вообще, нужно бороться за здоровую критику. Потому что здоровая критика обеспечивает здоровую литературу» [2]. В течении этого рационального отношения автор правильно оценивает ответственность, которую он несет не только за 80-ые годы, но и вообще перед литературой и искусством. Вместе с тем, именно в 80 годы литература, будучи обязанной оперативно реагировать на протекающие в обществе процессы обновления и демократизации, она оказалась способной сказать свое слово об обществе, человеке, жизни и времени в свете объективной оценки критики и художественного слова, искусства.

В написанных в эти годы чисто литературно-критических статьях и исследовательских произведениях главное место занимает анализ перестройки периода, человека и общества, исходя из партийных и государственных документов. Вообще, после литературы 60 годов XX века новая литературная волна, начавшаяся с середины 80 годов, открыла для слова широкую арену, увеличила возможности для исследования и изучения художественного творчества чисто по законам красоты. Вместе с тем, идеологические стереотипы, политические конъюнктуры заставляли поднять щит из партийной и государственной идеологии даже самых талантливых авторов. В эти годы социалистический реализм как творческий метод уже переживал кризис, и такие литературно-эстетические качества, как описание жизни и человека, происходящих из литературного наследия 60-ых годов, со всей присущей им сложностью, отказ от образа положительного героя, изображение человека не в революционном изменении, а вместе с его нравственно-моральными противоречиями, направление художественного представления не на хозяйство и производство, а больше на внутренний мир человека, получили возможность усилиться на новом этапе. Конечно, каждый поэт или писатель мог воспользоваться предоставляемым периодом, обществом возможностями демократизации соответственно степени своего литературного таланта, своему характеру и творческим принципам.

Не безразличное отношение писателя и критика к общественно-политическим процессам, их все большее стремление понять жизненный водоворот и занять позицию сторонника своим словом с трибуны и публицистическим словом с точки зрения интересов народа, нации в нужный момент очень естественно. Однако, когда это превращается в выражение и олицетворение идеологически-партийной принадлежности в образцах художественного творчества, то искусство значительно снижает уровень своего содержания и ценностей. Именно с этой точки зрения мысль И. Исмаилзаде «Время сегодня просит от нас правдивого, делового, честного слова» [3] сложилась в атмосфере 80-ых годов.

В середине 80-ых годов, когда социалистический реализм потерпел крах и критика начала поиски идейно-философских ценностей, для литературного процесса еще более возросла значимость личности критика. Жившие и творившие в этот период наши критики М. Джафаров, А. Агаев, К. Талыбзаде, Б. Набиев, С. Асадуллаев, Г. Халилов, Я. Гараев, Ш. Салманов, Эльчин, А. Сафиев, А. Гусейнов и другие дали толчок разработке теоретико-эстетических критериев, основываясь на гибкие закономерности развития с позиции современности, новаторства, гуманизма соответственно демократизации общества, перестройки жизни, оценке нравственно-культурных ценностей с общечеловеческой плоскости. Критика и литературоведение, словно освободившись от идеологических оков десятилетий, вступали на путь оценки художественного слова

и личности писателя чисто по эстетическим принципам, движения национально-моральных ценностей вновь на передний план. Наше историческое прошлое, наше вчера начали измеряться не по принципам классовой идеологии, а уровнем службы Родине и народу, объективным содержанием вкладов, внесенных в национальную культуру.

Народный писатель Мирза Ибрагимов в своей статье «Надо сеять семена добра» связал свои своеобразно широкие, концептуальные теоретико-эстетические взгляды с социальными требованиями и нуждами периода, оценивал стоящие перед литературой задачи с позиции искусства. Верно, автор соответственно духу того периода традиционно выступает из документов съездов коммунистической партии, еще раз напоминает произведение Горького «Мать», привязанность социалистического реализма как одного из творческих методов к революционным идеям. Выдающийся литератор с честью и гордостью показывал, что «большая часть романов, поэм, драм писателей республики были включены в золотой фонд в сокровищнице искусства страны» [4].

Доклад народного писателя Исмаила Шыхлы на VIII съезде писателей запомнилось рядом рациональных взглядов и литературно-эстетическими анализами. Он, затронув в основном литературно-эстетические события, сделал определенные анализы. Автор отмечает «целенаправленное и солидарное участие в современном литературном процессе представителей самых разных поколений» как радующий факт. Выдающийся литератор так пишет о литературной критике: «Критика должна быть объективной и смелой. Смелость лишь тогда проявляется, когда критика обладает ясными мыслями, принципиальностью, высокими эстетическими критериями» [5].

Это научно-практическое обобщение четко выражает социальное значение и эстетическую сущность литературной критики. Сильно проявлялось направление внимания более на вопросы высокого мастерства за счет ослабления идеологической направленности в литературно-критических статьях этого периода. Постепенно, пусть даже немного медленно постепенно ссылка на партийные и государственные документы играла роль вынужденного фона, а чаще всего политической декорации. Наряду с этим все еще существовала трудность освобождения от укоренившихся в теоретическом мышлении советско-социалистических понятий, марксистско-ленинских терминов.

В те годы статья «Должно быть решено немедленно» профессора Шамиля Салманова была образцом правильной с литературно-эстетической точки зрения интерпретации и комментирования концепции и сущности начинающейся в стране перестройки, ее идеологического направления и стратегии. Увидел путь обновления и демократизации социальной жизни в «отказе от устаревших схоластических методов работы и традиций, потребительской психологии, шума-гама». Автор, анализируя состояние и задачи литературной критики, ее место и роль в процессе обновления художественной мысли, нравственной жизни с позиции перестройки, пишет: «Критика чувствует себя свободной и полноправной в условиях демократизации, диспута и дискуссии. Именно в условиях доверия и уважения к взглядам критика он практически сможет осуществить свою высшую роль» [6]. Он как критик

в своих литературно-эстетических анализах чаще выступал с широкого контекста пространства СССР того времени и определял правильное место и значение азербайджанской литературы, поэзии, критики в плоскости проведенных им сравнений, выдвинутых параллелей. Он во время оценки отдельных писателей и поэтов, литературных личностей по возможности обращался к мировой литературе, литературе народов живших в прошлом советском пространстве, в том числе к русской литературе и добивался расширения литературно-критических критериев.

Монументальные исследования, включенные в журнал «Социалистический реализм на современном этапе» [7], являющийся одним из фундаментальных работ в области критики и литературоведения 80-х годов, создают содержательное представление о литературно-эстетической и научно-практической мысли того периода. В книге был проведен широкий анализ и критика таких вопросов, как задачи, поставленные перед литературой и искусством в процессе перестройки и демократизации общества, особенности развития отдельных литературных видов, ведущие тематико-жанровые особенности, существующее состояние нашей национальной литературы в прошлом общесоюзном контексте, стиль и личность писателя, литературные связи и др.

Одним из положительных изменений, произведенных перестройкой демократизацией в литературной жизни, проявилось в отношении к классическому наследию. Вновь делалось обращение к жизни и творчеству подвергнувшихся критике и изученных в свое время писателей и поэтов, обнаруживаются их новые произведения, и все это изучалось по новым литературно-эстетическим принципам в соответствии с духом периода, времени. Раскрытие не тронутых на протяжении десятилетий архивов знакомило литературную и научную общественность, а также наш народ с подписями, авторами, которые были еще не известны или о которых знали лишь малое количество специалистов. Одним из критиков и ученых, придавших литературно-эстетический смысл и полноценно отразивших в своем творчестве революционное обновление социальной жизни, был член-корреспондент НАНА Яшар Гараев. Его книга «Критерий-личность» выражала освобождение критики, научной мысли, словесного искусства от тисков и оков в условиях перестройки и демократизации и их свободный поворот в сторону эстетических и общественных идеалов. Я. Гараев писал: «Критерий-личность. Если нет личности – «я», нет нации – нет народа. «Личность» складывается не тогда, когда открытость, демократия, совесть... - все остается в стороне от «я», а когда они объединяются в «я», равняясь с ним [8].

К концу 80-ых годов в результате ускорения процесса демократизации и перестройки общественной жизни литературно-критическая мысль и художественно-эстетическое мышление расширили свои горизонты. По мере более смелого и решительного проникновения критики в историю, литературное наследие, нераскрытые страницы увеличивались случаи подхода к теме и проблемам по новым критериям в качестве публицистической трибуны с позиции гражданства.

Несмотря на то, что процесс перестройки, демократизации определял новые задачи литературной критики, конкретное осуществление этих задач зависело от отдельных критиков-личностей.

Библиографический список

1. // Азербайджан. – 1985. - № 5.
2. Afra. Nəyat heqiqəti // Азербайджан. – 1986. - № 12.

3. // Азербайджан. – 1986. - № 12.
4. Ибрагимов, И. Сеет семена добра // Литературный Азербайджан. – 1986. - № 10.
5. Шихлы, И. Крепить связи с жизнью народа // Литературный Азербайджан. – 19. - № 11.
6. Салманов, Ш. Решать неоткладывая // Литературный Азербайджан. – 1987. - № 11.
7. Salmanoğlu, Ş. Sosialist realizmi müasir mərhələdə. – Bakı: "Elm", 1988.
8. Qarayev, Y. Meyar - Şəxsiyyətdir. – Bə: "Yazıçı", 1988.

Статья поступила в редакцию 22.10.10

УДК 81'42

Н. В. Мельник, докторант КемГУ, г. Кемерово, E-mail: saikova@mail.ru

МОДЕЛИ ПОВЕДЕНИЯ ПЕРЕВОДЧИКА

В работе на основании отношения переводчика к форме и содержанию выявляются четыре модели поведения переводчика, приводящие к сохранению или устранению повтора в тексте в силу объективных или субъективных причин.

Ключевые слова: деривация, повтор, модель поведения переводчика.

Исследование одного языка с помощью его сопоставления с другим находится в русле давней традиции изучения языков, связанной с известными работами Ш. Балли [1], Л. В. Щербы [2], В.Г. Гака [3].

В выбранном нами аспекте сопоставление языков рассматривается не как цель, а как средство, как метод исследования, так как «сопоставление позволяет иногда выявить некоторые особенности иностранного и родного языков, ускользающие при его «внутреннем» изучении» [4], «при сопоставлении лексических единиц двух языков совершенствуются наши знания каждого из этих языков в отдельности, так как многие специфические особенности языка эксплицируются только при сравнении» [5, с. 4]. Это подтверждается тем, что «наше внимание приковано к тому, что изменяется, в гораздо большей степени, чем к тому, что остается прежним» [6, с. 4]. Все это подводит к выделению такого подхода в лингвистических исследованиях, когда данные двух языковых/речевых систем рассматриваются не как сравниваемые, сопоставляемые друг с другом, а как единая языко-речевая материя. Это та текучая, открытая и непрерывная среда, которую изучает лингвистика языкового существования [7].

Любая языковая единица: слово, предложение, текст – обладает потенциалом деривационного развития, детерминанты реализации которого заложены в самой языко-речевой материи, содержащей потенции саморазвития. Деривационный потенциал языковых единиц может быть реализован множеством способов, и это разнообразие, варьирование является неотъемлемым онтологическим свойством языка как системы. Однако выбор пути реализации в речи-тексте деривационного потенциала единиц зависит в том числе и от языковой личности, от индивидуально-типологических качеств ее языковой способности. Все это позволяет поставить проблему соотношения вторичного текста и языковой личности переводчика.

В качестве критерия дифференциации языковой личности выбрано отношение переводчика к лексико-деривационным рядам, представляющим собой «последовательность однокоренных или одноаффиксных слов (в том числе «чистых» повторов), пересекающих дискретное текстовое пространство (контекст)» [8, с. 96].

Проблемы часто возникают при переводе случаев явной тавтологии, которую многие стремятся преодолеть. С практической точки зрения, интересна рефлексия переводчика,

столкнувшегося с необходимостью перевода текстов с повторами, например, в произведениях Л. Н. Толстого. При установке на их устранение получается совсем другой текст, «все смыслообразующие средства в нем сняты, причем как раз за счет этой правильности и нормированности. Очень культурная переводчица подредактировала по собственному разумению «этого неумеху Толстого», однако ее культурность очень сильно выпячивает полное отсутствие понимания» [9, с. 71]. С. Флорин в связи с этим замечает, что «задача переводчика не пересказывать на свой привычный лад написанное автором, а передать по мере возможности не только мысль, описание, образы и прочее, но и его личную манеру, стиль, сохраняя в то же время и разные совсем обычные приемы, одни – во имя художественности текста, другие – во имя улучшения, непереколлапчивания: не беда, если в прекрасном колпаке найдется немало неровных стезей» [10, с. 170]. Руководствуясь этим, С. Флорин сохраняет при переводе Элина Пелина встретившиеся повторы для того, чтобы не поправлять оригинал, но он же замечает, что от тавтологии иногда можно и уйти, так как «автору прощают, а переводчика ругают» [10, с. 171].

Разрабатывая нашу методику исследования, мы предполагаем, что переводчик в своей деятельности стремится передать все коммуникативно значимые элементы, поэтому из всех имеющихся в арсенале языковых средств выбирает именно те, которые способны вступить в формально-семантическое взаимодействие. При этом реакция переводчика обусловлена объективными (заложенными в языке и тексте) и субъективными (зависящими от установки автора и самого переводчика) причинами. Деятельность переводчика определяют те же закономерности, которые касаются речевой деятельности вообще. Сопоставление исходного и вторичного текстов позволяет реконструировать процесс порождения-восприятия-понимания (ср. возможность интерпретации процессов речемыслительной деятельности при переводе как зеркального отображения создания оригинала, в результате чего возникает один из видов вторичных текстов) и проследить механизм детерминации внутритекстовых и межтекстовых компонентов.

Исследуя проблему взаимодействия слова, текста и языковой личности, мы ставим перед собой задачу доказать функциональность лексико-деривационного ряда (ЛДР), его значимость для адекватного восприятия текста, для этого мы используем аспект межязыковой эквивалентности, прояв-

ляющейся при переводе. При этом мы рассматриваем один язык «в зеркале» другого и обращаемся к языковому сознанию, языковому «чутью» переводчика (как «первого» воспринимающего текст) для обоснования функциональности ЛДР. «Чутье» языка, по И.А. Бодуэну де Куртенэ, «не есть какая-то выдумка, не есть какой-то субъективный самообман, но факт действительный и вполне объективный» [11, с. 22]. К тому же многие исследователи отмечают «обострение «языкового чутья», что всегда происходит при пристальном и долговременном изучении чужих языков» [12, с. 10]. Поэтому языковое сознание переводчика как сознание, обладающее высокой лингвистической культурой и эстетическим чувством (характеризующимся вниманием к форме), будет стремиться к отражению при переводе всех значимых единиц.

«Область изучения пересечения формы и содержания, «рельеф» и объем этой области имеют индивидуальные особенности для каждой языковой единицы, каждого языкового явления, каждого языка и универсальные черты, присущие этим единицам, явлениям, языкам» [13, с. 6–7]. Но индивидуальное и универсальное есть и у функционирования, реализации того или иного явления в тексте, в отношении к нему носителей языка, особенно тех, языковое сознание которых в силу объективных и субъективных причин является более восприимчивым, то есть переводчиков. Это позволяет использовать компетенцию двуязычного индивида как критерий эквивалентности межъязыковых отношений [14, с. 60].

Мы опираемся на межъязыковую эквивалентность (проявляющуюся при переводе) как на реально существующую данность и считаем, что «извлекаемые из множества переводов данные о системе переводческих отношений между единицами двух языков могут быть столь же объективны, как и сведения о системе любого языка, извлекаемые из совокупности индивидуальных речевых произведений» [15, с. 24].

В качестве материала используется сплошная выборка ЛДР из прозаического художественного текста М. Цветаевой «Наталья Гончарова (Жизнь и творчество)» как текста, в котором слово реализует заложенный в нем потенциал деривационного развития, и его перевод на немецкий язык [16]. Выбор источника обусловлен вниманием М. Цветаевой к функционированию производного слова в тексте, особым отношением к использованию его внутренней формы.

Анализ материала позволил говорить о реализации двух переводческих стратегий: семасиологической и ономасиологической. Перевод – деривация означаемого исходного текста, которое оказывается неизменно связанным с означающим, но все же находится с ним в отношениях асимметрии, хотя и при примате означаемого. Но в тексте, возникшем в результате реализации семасиологической стратегии, помимо семантической детерминации макроозначающего, действует и механизм формально-семантической его детерминации. В тексте – результате действия ономасиологической стратегии, смысловой континуум членится произвольно, следствием чего являются многочисленные внутри- и межпредложенческие трансформации на лексико-грамматическом уровне. Это обстоятельство позволяет говорить о семантической детерминации исходным текстом текста перевода при отсутствии его формально-семантической обусловленности.

Первая стратегия опирается на форму и содержание оригинала, стремясь к сохранению того и другого во вторичном тексте (к сохранению лексики, синтаксиса и т. д., в том числе и повторов – ЛДР). Вторая опирается прежде всего на общий смысл текста, реализуя его с помощью языковых средств,

наиболее (с точки зрения автора вторичного текста) этому способствующих. Семантические компоненты находят свое воплощение в новом лексическом оформлении, при этом по-новому комбинируясь, что часто приводит к устранению повтора.

При анализе деривационного функционирования слова в аспекте межъязыковой эквивалентности важно отметить характер отражения или устранения ЛДР при переводе: была ли объективная возможность при неотражении ЛДР его фиксации или нет (фактор языка); при отражении ЛДР важно учесть, были ли варианты перевода, когда переводчик из всех возможных синонимов мог выбрать именно те, которые вступают в деривационные отношения (фактор переводчика) или языковые средства ограничивают выбор (фактор языка). Анализ материала показал, что существует некоторая зависимость отражения или неотражения при переводе ЛДР от объективных (заложенных в языке и тексте) и субъективных (зависящих от установки автора и переводчика) причин. В ходе исследования были выявлены детерминанты деривационного функционирования слова в тексте, восходящие к общеязыковым антиномиям *форма – содержание, объективное – субъективное, системное – текстовое*. Их влияние предопределяется в четырех моделях поведения переводчика.

1. Объективное отражение

Данный тип, соответствующий семасиологической стратегии построения текста, мало способствует достижению поставленной цели – доказать функциональность ЛДР, так как не позволяет судить о том, замечает ли переводчик значимость ЛДР, релевантен ли данный факт для адекватного восприятия текста, так как переводчик в любом случае «вынужден» его воспроизвести. Единственным подтверждением функциональности ЛДР данной группы является отсутствие прономинализации (замены местоимением). Поэтому сам факт сохранения повтора все же подчеркивает их значимость. Повтор фиксируется как единственно возможный в данной ситуации вариант:

Ибо море здесь, как единица меры (безмерности)
(М. Цветаева).

Denn das Meer ist hier, als Einheit von Mass (von Masslosigkeit)
(М. Zvetseva).

Язык не располагает средствами для замены одного из членов ряда на неоднокорневой синоним.

2. Субъективное отражение

Показателен сам факт отражения при переводе ЛДР, когда имеются различные варианты, позволяющие его избежать. Это означает, что переводчик (сознательно или интуитивно) из всего языкового арсенала выбирает именно те лексемы, повтор которых возможен в данном контексте. Поэтому данные, полученные именно при анализе данного типа, несут основную информацию о функциональности ЛДР в тексте. Эта модель также соответствует семасиологической стратегии текstopорождения, но если в предыдущей группе решающую роль играл фактор языка, то здесь основное значение принадлежит фактору переводчика, апелляция к языковому сознанию которого используется нами как средство доказательства актуальности для восприятия ЛДР.

Анализ данного типа позволяет абстрагироваться от объективного различия языковых систем, являющегося барьером для перевода ЛДР, и акцентирует наше внимание на том, что повтор передается благодаря фактору переводчика:

Не попасть мне нынче к Гончаровой, а самой пропасть
(М. Цветаева).

Zu Gontscharowa komme ich heute nicht mehr hin, und ich selber komme um (M. Zvetaeva).

Из синонимических рядов *nonacַt* - *hingeraten, gelangen, hinkommen*, *nponacַt* - *zugrunde gehen, umkommen, kaputtgehen, futsch sein, hinsein, verlorengelangen* выбраны лексемы, которые вступают в деривационные отношения. Объективно можно было избежать повтора, но переводчик его сохраняет.

Показательно поведение переводчика в ситуации, когда в системе средств языка нет «готовых» единиц, способных реализовать потенциал деривационного функционирования, и на смену воспроизводства/производства ЛДР приходит его производство в чистом виде:

Тяга Пушкина к Гончаровой, которую он сам, может быть, почел бы за навязчивое сладострастие и достоверно («огончарован») считал за чары, – тяга гения... (М. Цветаева).

Puschkins Hang zu Gontscharowa, den er selbst vielleicht – als unablässige Lüsterheit erachtete und allen Glaubens (gontscharowanisiert) für Zauber hielt, – ist der Hang des Genies ... (M. Zvetaeva).

В тексте оригинала слово *огончарован* вступает параллельно в деривационные отношения с двумя лексемами – *Гончарова* и *чары*. Кроме того, используется не словарная единица, а авторское образование, передать это на другой язык крайне затруднительно. Переводчик находит компромиссное решение, создавая по имеющейся в немецком языке словообразовательной модели новое слово и поясняя в примечании, что при устранении слога *-гон-* в слове «огончарован» получается *очарован (verzaubert)*. В результате эпидигма *Гончарова – «огончарован»* отражается при переводе, а связь между членами пары «огончарован» – *чары* подсказывается в примечании.

3. Объективное неотражение

При реализации данной модели текст строится по ономасиологическому принципу, но необходимость устранить повтор диктуется особенностями системы языка перевода:

Пушкин, как мужчина, знавший много женщин, не мог не знать о Гончаровой (М. Цветаева).

Puschkin, als Mann, der viele Frauen kannte, musste unbedingt mehr über Gontscharowa wissen (M. Zvetaeva).

В немецком языке есть два глагола – *wissen* («знать что-л. о ком-л., о чем-л.») и *kennen* («знать кого-л., что-л.»). Различия в семантической структуре поля в русском и немецком языках приводят к устранению ЛДР при переводе.

Так и большевики веселились, а мы боялись, так и большевики веселятся, а дети... (М. Цветаева).

So haben sich auch die Bolschewiki vergnügt, während wir uns fürchteten, so vergnügen auch die Grossen, während die Kinder... (M. Zvetaeva).

Заемствование *der Bolschewik* занимает обособленное положение в системе языка и не может вступать в лексико-деривационные отношения с единицами немецкого языка. Таким образом, причины устранения ЛДР заложены в различии языков, поэтому неотражение ЛДР – не всегда результат игнорирования его значимости.

4. Субъективное неотражение

Иногда ЛДР не воспроизводится при переводе, несмотря на то, что объективные условия для его фиксации есть. Это дает основание говорить о роли фактора переводчика, который в силу субъективных причин пытается избежать повтора различными средствами: с помощью синонимов, опущения повторов, прономинализации, замены словом с более широким или узким значением.

Ветер – живет, может ли ветер жить (М. Цветаева).

Der Wind wohnt, kann er denn wohnen (M. Zvetaeva).

Причины устранения ЛДР в переводе (прономинализации) установить сложно. С одной стороны, то, что переводчик не отражает повтор, может свидетельствовать об оценке его как незначимого. С другой стороны, стремление избежать повтора (вследствие, например, установки устранить тавтологию – не менее яркое проявление его функциональности, иное дело, что доказать это, опираясь только на текстовые данные, невозможно.

К тому же, часто несмотря на то, что ЛДР отражается при переводе, нельзя говорить о его равноценности:

Голая красота, разящая как меч. И – сразила (М. Цветаева).

Blosse Schönheit, tödlich scharfe Klinge. Und sie hat getötet (M. Zvetaeva).

Формально ЛДР при переводе сохраняется, но нет той актуализации, которая присутствует в тексте оригинала. Это происходит из-за различия в семантической структуре глаголов. (*Сразить - 1) убить, 2) поразить (красотой) перен.*)

Такой тип поведения переводчика соответствует ономасиологической модели построения вторичного текста. Субъективное неотражение повтора, когда переводчик сознательно или интуитивно его устраняет при объективной возможности передачи, не является свидетельством абсолютной нефункциональности ряда, так как сам факт устранения повтора с целью, например, избежать тавтологии является значимым, но мы не имеем возможности зафиксировать функциональность ряда по текстовым показателям. Это может быть результатом семасиологической стратегии текстовосприятия, но ономасиологической стратегии текстоворождения.

В результате можно увидеть соотношение переводческих стратегий и моделей его поведения. Семасиологическая и ономасиологическая стратегии построения вторичного текста являются результатом различного соотношения означающего и означаемого под влиянием двух факторов: субъективного и/или объективного. Тексты, построенные по семасиологической модели, тяготеют к полюсу «объективное» и представляют собой тождественное исходному тексту соотношение означающего и означаемого. Тексты, созданные по ономасиологической модели, тяготеют к полюсу «субъективное» и представляют собой новый тип соотношения означающего и означаемого, не детерминированного формой исходного текста. В этом кроется сложный механизм взаимодействия слова, текста и языковой личности.

* Исследование выполнено при поддержке гранта Минобрнауки России 16.740.11.0424 "Обыденная семантика лексики русского языка: теоретическое и лексикографическое исследование".

Библиографический список

1. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.: ИИЛ, 1955.
2. Щерба, Л.В. К вопросу о распространении в СССР знания иностранных языков и о состоянии филологического образования // Избранные работы по языкознанию и фонетике. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1958. – Т. 1.

3. Гак, В.Г. О контрастивной лингвистике // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1989. – Вып. XXV.
4. Гак, В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. – М.: Просвещение, 1983.
5. Пинягин, Ю.Н. Переводческие аспекты сопоставительного изучения лексики // Переводческие аспекты сопоставительных исследований. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1988.
6. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. – М.: Прогресс, 1988.
7. Гаспаров, Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М.: «Новое литературное обозрение», 1996.
8. Голев, Н.Д. Деривационное развитие слова в русском тексте (на материале лексико-деривационного поля слова «перестройка») // Явление вариативности в языке. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 1997.
9. Галеева, Н.Л. Основы деятельностной теории перевода. – Тверь: Изд-во Тверск. ун-та, 1997.
10. Флорин, С. Муки переводческие: Практика перевода Бодуэн де Куртенэ // Избранные труды по общему языкознанию / И.А. Бодуэн де Куртенэ. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963. – Т. 2.
11. Ларин, Б.А. Лекции по истории русского литературного языка (X – середина XVIII в.). – М.: Высш. шк., 1978.
12. Плотников, Б.А. О форме и содержании в языке. – М.: Высш. шк., 1989.
13. Которова, Е.Г. Понятие межязыковой эквивалентности в семантических теориях. – Томск: Изд-во Томского гос. педуниверситета, 1997.
14. Комиссаров, В.Н. Перевод как лингвистический источник / В.Н. Комиссаров, Г.Я. Туровер // Тетради переводчика. – М.: «Международные отношения», 1975. – Вып. XII.
15. Zwetaewa, Marina. Gedichte. Prosa (russisch und deutsch) / Marina Zwetaewa. Aus dem Russischen Herausgegeben von Fritz Mierau. – Reclam-Verlag Leipzig, 1990.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 82.091

Д.Н. Жаткин, д-р филол. наук, проф., зав. кафедрой ПГТА, г. Пенза; А.А. Рябова, канд. филол. наук, доц. ПГТА, г. Пенза, E-mail: ivb40@yandex.ru

Е.Ф.КОРШ КАК ИНТЕРПРЕТАТОР ТВОРЧЕСТВА ВИЛЬЯМА ВОРДСВОРТА (НА МАТЕРИАЛЕ СТАТЬИ «ФЕЛИЦИЯ ГИМЕНС И ВИЛЛИАМ ВОРДСВОРТ» И ПЕРЕВОДА БАЛЛАДЫ «НАС СЕМЕРО»)*

В статье впервые исследуется деятельность Е.Ф.Корша как русского интерпретатора литературного творчества Вильяма Вордсворта, подробно анализируются публикации Е.Ф.Корша в «Библиотеке для чтения» за 1835 г. – статья «Фелиция Гименс и Виллиам Вордсворт» и поэтический перевод знаменитой вордсвортовской баллады «We are Seven» («Нас семеро», 1798). При рассмотрении статьи «Фелиция Гименс и Виллиам Вордсворт» внимание уделяется не только особенностям восприятия Е.Ф.Коршем личности и творчества английского поэта «озерной школы», причин трансформации его художественного мира, но и подробному анализу вошедших в статью прозаических подстрочников вордсвортовских текстов, в частности, фрагментов стихотворений «To my Sister» («Моей сестре», 1798), «Ode: Intimations of Immortality» («Ода: признаки бессмертия», 1804, опубл. в 1807 г.), а также полного текста стихотворения «Lines Suggested by a Portrait from the Pencil of F.Stone» («Строки, вызванные портретом работы Ф.Стоуна», 1834, опубл. в 1835). Также отмечена значимость для Е.Ф.Корша многих характерных художественных деталей поэтических описаний Вордсворта, свидетельствовавших о стремлении творца к слиянию с природным миром. Перевод Е.Ф.Коршем баллады Вордсворта «We are Seven» рассмотрен в сопоставлении с другими переводами этого произведения, осуществленными в 1830 – 1840-х гг. И.И.Козловым и Я.К.Гротом, отмечается общее стремление всех переводчиков адаптировать оригинальное произведение английского автора к российской действительности, однако при этом предпочтение отдается переводу И.И.Козлова, максимально полно передающему внутреннюю атмосферу английского подлинника, в то время как перевод Корша характеризуется наличием произвольно добавленных художественных деталей, чуждых духу первоисточника. Разграниченная во времени подготовка и публикация Е.Ф.Коршем статьи и перевода свидетельствует о том, что интерес русского литератора к творческой деятельности английского современника не был одномоментным, сохранялся в рамках определенного, пусть и непродолжительного временного интервала.

Ключевые слова: В.Вордсворт, русско-английские литературные связи, литературная критика, английский романтизм, поэзия, баллада, поэтический перевод, традиция, компаративистика.

Одна из первых статей о Вильяме Вордсворте, опубликованных в России, принадлежит перу Евгения Федоровича Корша. Хорошо владея английским, немецким и французским языками, он в 1829 – 1832 гг. работал переводчиком на Кронштадтской таможне, а с 1832 по 1835 г. занимал должность секретаря генерала-гидрографа Главного морского штаба. Начиная с 1834 г. Е.Ф.Корш публиковался под псевдонимом Е.К. в журнале «Библиотека для чтения», издававшемся О.И.Сенковским, где в XII томе за 1835 г. и увидела свет его статья «Фелиция Гименс и Виллиам Вордсворт». И.Ф. Масанов, атрибутировавший в своем словаре псевдоним Е.К. [1, с. 359], указывал также, что составителями тома «Литературного наследия», посвященного И.-В.Гете, псевдоним и пуб-

ликации под ним в «Библиотеке для чтения» ошибочно приписывались Елизавете Алексеевне Карлгоф-Драшусовой [2, с. 1001 – 1002], имевшей публикации за подписью Е.К. в «Современнике» за 1844 г. [1, с. 358].

В качестве эпиграфа для своей статьи, написанной в связи с кончиной Фелиции Гименс и выходом нового поэтического сборника Вильяма Вордсворта «Yarrow Revisited, and Other Poems» («Снова в Ярроу и другие стихотворения», 1835), Корш избрал слова С.-Т.Кольриджа «Когда Вордсворт и Гименс умрут, в тот самый день будут похороны английской поэзии» [3, с. 162], призванные отразить общий упадок британской литературы, вызванный не только кончинами ведущих авторов – П.-Б.Шелли, Дж.-Г.Байрона, Дж.Крабба,

В.Скотта, но и определенным отходом от поэтической деятельности Т.Мура, Р.Саути, угасанием творчества С.Роджера. На этом фоне появление написанного под впечатлением от поездок в Шотландию в 1831 и 1833 гг. нового сборника стихотворений Вордсворта, заявившего о себе как о «блистательном светилом последнего ясного и торжественного дня» английской поэзии, «светиле первой величины» [3, с. 168 – 169], привлекло особое внимание, особенно учитывая то обстоятельство, что более ранние сочинения Вордсворта неизменно вызывали повышенный общественный интерес: первый его сборник «*Lyrical Ballads, with a Few Other Poems*» («Лирические баллады, и несколько других стихотворений») претерпел четыре издания в 1798, 1800, 1802 и 1805 гг., впоследствии были выпущены сборники «*Poems, in Two Volumes*» («Стихотворения в двух томах», 1807), «*The Excursion*» («Экскурсия» («Прогулка»), 1814), «*Poems*» («Стихотворения», 1815), «*Peter Bell*» («Питер Белл», 1819), «*The River Daddon, A Series of Sonnets and Other Poems*» («К реке Даддон, цикл сонетов и другие стихотворения», 1820), «*Ecclesiastical Sketches*» («Церковные очерки», 1822), «*The Poetical Works*» («Поэтические труды», 1827).

Соглашаясь с английским критиком Вильямом Газлитом (Хэзлитом) в том, что Вордсворт есть «чистое проявление духа времени» [3, с. 169], Корш, однако, указывает и на некоторые препятствия, мешавшие абсолютному успеху его поэзии – «мглу, которою часто облекается мысль его», «обыкновенность избираемых им предметов» [3, с. 169]. Однако отмеченные изъяны предстают в восприятии русского критика своеобразным новшеством в поэзии, посредством которого английский автор пытался создать новую поэтическую систему: «...поэзия его основана на крайнем и беспрестанном противоположении естественного искусственному, духа человеческого духу моды и суетного света, <...> она выбирает самые пошлые происшествия, самые обыкновенные предметы, как будто для того, чтобы доказать, как занимательна природа своей существенной красотой, не имеющей нужды в пышном одеянии: отсюда эта странная смесь кажущейся простоты с истинной глубиной, такая поразительная в «Лирических балладах». Дураки им <стихам Вордсворта> смеялись; люди с умом едва могли понять их: так они были новы» [3, с. 170].

Корш внимательно наблюдает за контрастами в поэзии Вордсворта («Происшествия у него ничтожны соразмерно с презрением его к наружному блеску; размышления глубоки соразмерно с важностью и высоким парением его ума» [3, с. 170]), а затем, дабы охарактеризовать «простой и безыскусственный слог» английского поэта, проводит параллель между старыми приемами версификации и новыми формами английского поэта, называя первые «театральными побрякушками», а последние – «венком из свежих цветов» [3, с. 171]. В качестве примера в статье процитированы строки из стихотворения Вордсворта «Моей сестре» («*To my Sister*», 1798), предваренные их прозаическим переводом: «Стих Вордсворта не пьет благоуханий роши, но его фантазия придает чистосердечную радость голым деревьям, торчащим на обнаженных скалах, простой траве, которая зеленеет в поле, – «*To the bare trees and mountains bare, / And grass in the green field*» <Голым деревьям и горам голым, / И траве в зеленом поле> [3, с. 171]. Корш воссоздает и другие образы, выразительно прорисованные Вордсвортом – пеструю ленту радуги, стелющуюся по серым облакам; ветерок, шелестящий полусохшим папоротником; каплю росы, дрожащую на тычинке поникшего цветка, – после чего прибегает к сравнению: «Как жаворонок вылетает изо

ржи, где его гнездышко, и вьется поэзии, приветствуя утреннее небо, так полевая муза Вордсворта витает в высотах размышления, не удаляясь, однако ж, от земли» [3, с. 171].

Среди причин обновления поэзии Вордсворта были названы досада обманутого честолюбия, лень и естественная гордость, помешавшие английскому автору достичь знаний и почестей. По мнению Корша, опасаясь «перещеголять смешной надутостью своих предшественников, он <Вордсворт> кинулся в противную сторону» и добился тем самым успеха, так как «никто в мире не сообщал такой важности ничтожным предметам; никто не переводил так красноречиво простейших чувств человеческого сердца» [3, с. 172]. Описывая глубину слияния Вордсворта с природой («он лично участвует в природе», «малейший цветок внушает ему помыслы, которые проникают часто глубже слез»), русский критик цитирует два стиха из «Оды: признаки бессмертия» («*Ode: Intimations of Immortality*», 1804, опубл. в 1807) «*To him <me> в оригинале> the meanest flower that blows can give / Thoughts that do often lie to <too> в оригинале> deep for tears*» [Меня самый скромный цветок наводит на / Мысли, которые слишком часто лежат слишком глубоко для слез] [3, с. 172], после чего воссоздает новый ряд поэтических образов Вордсворта – маргаритку, глядящую лирическому герою в глаза светлым взором старого друга; кукушку, сказывающую «песни невыразимые», напоминающие о первой молодости; гнездо коноплянки, способное привести героя в детский восторг; увядший листок, развеваемый ветром; серый плащ под дождем; наконец, скудный мох на утесах. Вордсворт «привил глубокою мысль свою к сельской мысли пастуха и земледельца; <...> в великолепном амфитеатре гор он нагибается иногда к ландышу, который у него под ногами, но чувствуешь, что и в этот миг душа его полна торжественностью окрестной картины; высокий утес подымается в уме поэта, в стихе его грохочет водопад: <...> вам представится туман, висящий над долиною, и вдали рога-тая вершина гор прорежет пелену его» [3, с. 173 – 174].

Особое восхищение Корша вызвали не только стихи на пейзаж Клода Лорена (вероятно, «*Lines Composed a Few Miles Above Tintern Abbey, on Revisiting the Banks of the Wye During a Tour, July 13, 1798*» («Строки, сочинённые в нескольких милях от Тинтернского аббатства при повторном посещении берегов реки Уай 13 июля 1798 года»)), привлекавшие классической простотой, лишенным чопорности достоинством описания, лишенной жеманности приятностью, но и поэма «*Laodamia*» («Лаодамия», 1814), в которой талантливо воссозданы величие, сладость, сила, томление и изящество смерти, причем само описание более ассоциируется со статуей, нежели с картиной, поскольку «ткань мысли имеет всю ядерность и крепость мрамора», «которую можно было бы громко читать в Элисе, и души героев и мудрецов собрались бы слушать» [3, с. 174].

Е.Ф.Корш особо говорит также о поэме «*The Excursion*» («Экскурсия» («Прогулка»), 1814), содержащей «вдохновенные думы, которые звуком мыслей и величием слова подобны небесным симфониям, меланхолическим реквиемам, раздающимся при гробе всех надежд человеческих» [3, с. 175]. Известно, что в феврале – октябре 1833 г. с целью упражнений в английском языке Пушкин осуществил перевод прозой начала поэмы «*The Excursion*»; вслед за близким к тексту и безошибочным переводом прозаической ремарки у Пушкина следовала интерпретация двадцати четырёх начальных стихов поэмы, в которой обращают на себя внимание опущенный стих и непереведённые фразы и слова, – над ними поэт, очевидно,

планировал работать впоследствии [4, с. 132 – 141]. Имя Вордсворта Пушкин узнал, вероятно, благодаря сатирическим оценкам Байрона. Так, в примечании к первой песне поэмы Байрона «Дон Жуан» во французском переводе (по которому Пушкин, собственно, и познакомился с этим произведением) о В.Вордсворте и его современнике С.-Т.Кольридже говорилось, что они «не лишены ни воображения, ни поэтического таланта, но временами отличаются смешной глупостью» [подробнее см.: 5, с. 19 – 20]. В этой связи для пушкинского времени закономерно сопоставление поэтической философии Вордсворта с байроновской, приводящее к утверждению, что «оставляемое ею впечатление не так живо, но оно легче и прочнее», и что «есть такие стихи, такие места в Вордсворте, которые остановят на себе думу десять раз, и если найдется что-нибудь подобное у Байрона, то разве там, где он делается так же прост и так же истинен, как Вордсворт» [3, с. 174 – 175]. Говоря о полярности впечатлений, производимых сочинениями Вордсворта, Корш признает, что «они или покажутся непонятными, или глубокий смысл их неизгладимо врежется вам в душу; они или отскочат от вашего сердца, или проникнут далеко, чтобы никогда из него не выйти» [3, с. 175].

Автор статьи представляет описание внешности Вордсворта и впечатления, ею производимого, характеризует критические суждения английского поэта и его литературные приоритеты. Завершают статью строки, отражающие смысл поэмы «The Prelude, or Growth of a Poet's Mind» («Прелюдия, или Развитие сознания поэта», 1798 – 1805, опублик. в 1830), посвященной становлению авторского романтического мироощущения и являющейся своеобразной автобиографией в стихах, которую английский поэт писал за тридцать лет до ее издания: «Я преклонюсь перед природою, <...> перед человеком, верным ее воле, перед истинным человеком. Я возьму его страдания, которые не без радостей, возьму его невинные склонности и перескажу их в честь человечества. Мой жребий – идти отважно этой дорогою; моя слава – что я первый ступил на священную землю, что я первый провозгласил не мечты, а божественные вещи природы» [3, с. 180].

Значительная часть статьи представляет собой прозаический перевод вошедшего в новый сборник стихотворения «Lines Suggested by a Portrait from the Pencil of F.Stone» («Строки, вызванные портретом работы Ф.Стоуна», 1834, опублик. в 1835), призванный подтвердить мысль о неповторимой способности английского поэта «сливать в одно гармоническое описание, рассказ и думу» [3, с. 176].

В данном произведении Вордсворт находит взаимосвязь между чувствами, внушенными ему портретом молодой девушки J.Q. (Jemima Quillinan), и эмоциями, возникающими у монаха при виде картины Тициана «Тайная вечеря» (Titian's «Lord's last supper») – своего рода символа бессмертия настоящего искусства, способного перешагнуть через Смерть и Время, увековечить в веках подлинного творца: «...Art / <...> creates and fixes, in despite / Of Death and Time, the marvels it hath wrought» [6, p. 19] [...Искусство / <...> творит и увековечивает, несмотря на / Смерть и Время, чудеса, которые оно создало] – «...искусство <...> творит и <...> увековечивает чудеса своих созданий наперекор смерти и времени» [3, с. 177 – 179].

Описание портрета в оригинале не столь эмоционально, как в русском переводе, изобилующем восклицательными предложениями. Они создают впечатление, что переводчику недостаточно только слов, чтобы выразить свой восторг, причем эмоциональное описание дополнено в русской интерпрета-

ции риторическим вопросом, подчеркивающим неизбежность восторженного восприятия мира при свидании с возлюбленной: «...whose stillness charms the air, / Or seems to charm it, into like repose; / Whose silence, for the pleasure of the ear, / Surpasses sweetest music» [6, p. 18] [...чье спокойствие чарует воздух, / Или кажется, что чарует его подобным спокойствием; / Чье безмолвие, для улады слуха / Превосходит сладчайшую музыку] – «Это прелестное лицо так спокойно! О, оно разливает спокойствие и в воздухе! По крайней мере, кажется, что мир, его окружающий, может быть только от него. А это безмолвие, которому внимаешь подле милой, не слаще ли для уха самой восхитительной музыки?» [3, с. 176]; «...There she sits / With emblematic purity attired / In a white vest...» [6, p. 18] [...Там сидит она / С символической чистотой облаченная / В белое одеяние...] – «Там сидит она! Ее платье – эмблема чистоты!» [3, с. 176]; «...from Imagination take / The treasure...» [6, p. 18] [...из Фантазии заberi / Сокровище...] – «Похитить этот клад своим воображением!» [3, с. 176].

Если Вордсворт в деталях раскрывает особенности мастерства художника, представившего тень на картине гармонично, с умением, полученным от природы («...toned harmoniously, with skill / That might from nature has been learnt in the hour / When the lone shepherd sees the morning spread / Upon the mountains...» [6, p. 18] [...оттененная гармонично, с умением, / Которое, возможно, от природы было получено в час, / Когда одинокий пастух видит утро, наступающее / В горах...]), то Корш только лишь характеризует в общих чертах тень на живописном полотне и никоим образом не вдается в секреты творческой мастерской («...гармоническая; прозрачный отсвет неба, подобный тому, каким уединенный пастух любит-ся утром на горах своих» [3, с. 176]). При интерпретации обращенного к читателю призыва Вордсворта созерцать увиденное Корш старается уйти от конкретности и даже абстрагирует описание, заменяя, в частности, «Атлантический океан» («the Atlantic ocean») на «неизмеримость океана»: «...what mine eyes behold, see thou, / Even though the Atlantic ocean rolls between» [6, p. 18] [...то, что мои глаза видят, узри ты, / Даже если Атлантический океан разделяет нас] – «Дай глазам своим насмотреться на то, что я созерцаю моими; хотя быть может, неизмеримость океана разделяет нас друг с другом» [3, с. 176].

Корш сохраняет при переводе возвышенность предложенной Вордсвортом характеристики девушки как «отпрыска пленяющего душу Искусства» («offspring of soul-bewitching Art»), говорит о «деве искусства, деве-очаровательнице»; вместе с тем пространное воспевание девичьей непорочности существенно сокращено в русской интерпретации: «...Childhood here, a moon / Crescent in simple loveliness serene, / Has but approached the gates of womanhood, / Not entered them; the heart is yet unpierced / By the blind Archer-god; her fancy is free: / The fount of feeling if unsought elsewhere, / Will not be found» [6, p. 19] [...Детство здесь, луна / Неполная в простой красоте ясная, / Всего лишь подошла к воротам женственности, / Не вошла в них; сердце еще не пронзил / Слепой Стрелец-бог; ее воображение свободно: / Источник чувств, где бы не искать, / Не будет найден] – «Эта девушка не женщина, это светлый, молодой месяц, яснеющий на небе; она на пороге, ведущем из детства к юности, но она еще не перешагнула» [3, с. 177].

Если Вордсворт говорит о некоем синем цветке, сорняке, растущем среди желтоватой пшеницы («a little wild-flower» («маленький полевой цветок»), «a blue flower» («синий цветок»), «the floweret» («цветочек»)), не упоминая напрямую

василька («...holds ... / <...> / ...a little wild-flower, joined / As in a posy, with a few pale ears / Of yellowing corn, the same that overtopped / And in their common birthplace sheltered it / Till they were plucked together; a blue flower / Called by the thrifty husbandman a weed; / But Ceres, in her garland, might have worn / That ornament, unblamed. The floweret... / ...was, she knows, / (Her father told her so) in youth's gay dawn / Her mother's favourite...» [6, p. 19 – 20] [...держит ... / <...> / ...маленький полевой цветок, вместе, / Как в букетике, с несколькими бледными колосьями / Желтоватой пшеницы, тех самых, что возвышались / И в их общем месте появления прикрывали его, / Пока они не были сорваны вместе; синий цветок, / Называемый бережливыми земледельцами сорной травой; / Но Церера <богиня земледелия у древних римлян> в своем венке возможно носила / Это украшение, без порицания. Цветочек... / ...был, она знает, / (Ее отец так говорил ей) на радостной заре молодости / У ее мамы любимым...]), то Корш настойчиво повторяет конкретное название цветка: «...держит она *василек* и несколько бледно-желтых колосьев, – тех, которые родились с *васильком* и защищали его, пока их вместе не сорвали. Этот *василек*, который трудолюбивые земледельцы называют худой травой, а Церера с гордостью вплетает в свою гирлянду; этот *василек*... она знает: отец ей это сказывал – этот *василек* был любимым цветочком ее матери, когда веселая заря молодости горела над нею» [3, с. 177].

При интерпретации рассуждения о вечности искусства («Strange contrasts have we in this world of ours! / That posture, and the look of filial love / Thinking of past and gone, with what is left / Dearly united, might be swept away / From this fair Portrait's fleshly Archetype, / Even by an innocent fancy's slightest freak / Banished, not ever, haply, be restored / To their lost place, or meet in harmony / So exquisite; but 'here' do they abide, / Enshrined for ages. Is not then the Art / Godlike, a humble branch of the divine, / In visible quest of immortality, / Stretched forth with trembling hope?» [6, p. 20 – 21] [Странные противоположности есть у нас в этом нашем мире! / То выражение и взгляд дочерней любви / Рассуждающей о прошлом и ушедшем, с тем, что осталось, / Нежно объединенном, можно смахнуть / С этого телесного Оригинала Портрета, / Даже невинный малейший каприз воображения / Сотрет, никогда, возможно, не будут возвращены / На свое место, или не обретут гармонии / Такой изящной; но 'здесь' они остаются неизменными, / Бережно хранимые веками. Тогда не Искусство ли / Богу подобно, простая ветвь божественного, / В явном поиске вечности / Рвущееся вперед с трепетной надеждой?]) Корш несколько утрировал замысел оригинала, заменив раздумья эмоциями, раскрываемыми с помощью восклицательных конструкций: «Странные противоположности бывают на свете! Это лицо, этот взгляд детской любви, который стремится в прошедшее, не покинув настоящего, все это святое выражение могло стереться с живого подлинника легчайшим дуновением какой-нибудь невинной прихоти! И, быть может, никогда не повторилось бы оно потом в этих чертах, в этом чистом, отрадно-гармоническом положении! Но вот оно упрочено здесь на веки! О, не божественно ли искусство, не скромная ли это ветвь Древа Божия, когда оно так рвется за бессмертием и возносится к нему, трепеща от надежды?» [3, с. 178].

Несмотря на точное воспроизведение слов монаха, передающих чувства, внушенные ему картиной «Тайная вечеря», Корш в заключительной части перевода ввел синтагму «*настоящие гости*», отсутствующую в подлиннике: «...“Here daily do we sit, / Thanks given to God for daily bread, and here /

Pondering the mischiefs of these restless times, / And thinking of my Brethren, dead, dispersed, / Or changed and changing, I not seldom gaze / Upon this solemn Company unmoved / By shock of circumstance, or lapse of years, / Until I cannot but believe that they – / They are in truth the Substance, we the Shadows”» [6, p. 22] [“Здесь ежедневно мы сидим, / Благодаря Бога за каждодневный хлеб, и здесь, / Размышляя о бедах этих беспокойных времен / И думая о своих братьях, умерших, разошедшихся, / Изменившихся и меняющихся, я нередко пристально смотрю на это торжественное собрание, неподвластное / Потрясению обстоятельствами или течению лет, / Пока не уверюсь, что они – / Они на самом деле реальность, мы – тени”] – «Мы приходим сюда каждый день и благодарим Бога за насущный хлеб, который он дает нам; здесь думаю я о братьях умерших или рассеянных, сменяющихся или сменившихся! Очень часто гляжу я на торжественное собрание в этой картине, которой ни обстоятельства, ни годы не могли тронуть с места, и тогда мне невольно верится, что эти живописные лица *настоящие гости* – действительность, а мы только тени» [3, с. 178 – 179].

Интерес Корша к творчеству Вордсворта, отчетливо выраженный в статье «Фелиция Гименс и Виллиам Вордсворт», также способствовал появлению в XIV томе «Библиотеки для чтения» за 1835 г. выполненного Коршем поэтического перевода «Нас семеро. We are seven Вордсворта».

Одна из самых знаменитых баллад Вордсворта «We are Seven» («Нас семеро»), вызвавшая немало суровых и иронических оценок в литературных кругах XIX в., была написана в Альфоксдене в 1798 г. Девочку, героиню произведения, английский поэт повстречал еще в 1793 г. возле замка Гудрич, когда, посетив во время путешествия из Альфоксдена в Лентон в сопровождении своей сестры Дороти и друга С.-Т. Кольриджа остров Уайт и долину Сейлсбери, продолжал свой путь вверх по течению реки Уай.

Интересен тот факт, что сначала Вордсворт написал последний стих первой строфы, и только когда стихотворение было почти закончено, он вернулся к его началу, обратившись за помощью к Кольриджу, чей вариант с небольшими изменениями Вордсворта и открывает балладу: «A simple child, dear brother Jim, / That lightly draws its breath, / And feels its life in every limb, / What should it know of death?» [6, p. 3] [Простодушное дитя, дорогой брат Джим, / Которое дышит легко / И живет каждой клеточкой, / Тебе ль о смерти знать?].

Большая часть произведения (за исключением первых трех строф) представляет собой диалог лирического героя и встреченной им девочки, которая упрямо утверждала, что в ее семье семеро детей, хотя двое из них к тому времени уже умерли. Акценты, расставленные Вордсвортом, позволили многим современным критикам утверждать, что баллада стала символом идейного и художественного падения поэта, который, в свою очередь, обвинялся в проповеди смирения, апологии детского мировосприятия и чрезмерной увлеченности проблемами загробной жизни. Однако при непредвзятом восприятии нетрудно заметить, что поэта «волнует не столько вопрос о загробной жизни, сколько различие двух сознаний: логически-рассудочного, трезвого сознания взрослого и наивно-мифологического, интуитивного детского сознания, которому свойственна не столько мистика, религиозность, сколько непосредственно-чувственная предметность» [7, с. 31]. В восприятии девочки душа и тело человека не существуют отдельно друг от друга, более того, она не может понять смерти как уничтожения однажды возникшей жизни. Следовательно, умереть для нее значит уйти, переместиться в пространстве,

но не измениться качественно, не разорвать своих связей с миром живых; для нее нет разницы между отплытием братьев на корабле или отъездом в город и уходом брата и сестры в могилу. Удивляясь упорству девочки, автор вместе с тем всем эмоциональным настроением стихотворения вносил оттенок сожаления, обусловленный тем, что сам он уже не может разделить искренней детской веры. По наблюдению И.Г.Гусманова, именно в этом и состояла «тоска романтика по утраченной цельности мировосприятия» [7, с. 32].

Поэтическая сила баллады английского поэта объясняется гармонией ее содержания и формы: простота, естественность маленькой героини с ее светлым взглядом, непосредственностью, привязанностью к природе, кладбищу, дому, с ее любовью к близким и верой в бессмертие этой любви подчеркнуты безыскусностью и непритязательностью стиха Вордсворта. Вероятно, английский поэт сознательно использовал неполную рифмовку четверостиший в духе народной баллады, избегая внутренних рифм. И только один раз, в момент кульминации, в десятой строфе, когда девочка, потеряв терпение, с искренним недоумением объясняла взрослому, что умершие брат и сестра никуда не делись, что они рядом, поэт употреблял внутреннюю рифму: «Their graves are green, they may be seen» [6, p. 4] [Их могилы зелены, их можно видеть]. Затем внезапно напряжение исчезало, девочка спокойно рассказывала о своей жизни, – и только в последних словах поэта возникала характерная нота отчаяния и восхищения, поскольку становилось ясно, что девочку не удастся переубедить.

Впервые баллада Вордсворта, вызвавшая интерес русских поэтов и переводчиков XIX в., была переведена в 1832 г. поэтом И.И.Козловым и опубликована в книге «Собрание стихотворений Ивана Козлова» (СПб., 1833). Перевод Козлова близок английскому оригиналу образностью, характерными интонациями, формой построения и сохранением размера и общего количества стихов; немногочисленные изменения, внесенные в текст переводчиком, несущественны и в целом не изменяют основную идею произведения [8, с. 235 – 239]. Корш в своей интерпретации, отойдя от оригинала, поделил стихотворение на пять смысловых частей (вступление, описание девочки, разговор незнакомца и ребенка, рассказ о смерти брата и сестры, заключение), а также сократил два стиха, оборвав шестую и четырнадцатую строфы.

Английская баллада была также интерпретирована молодым Я.К. Гротом, впоследствии видным ученым-литературоведом, опубликовавшим свой перевод, ориентированный на детскую аудиторию, в журнале «Звездочка» (1843, ч. 6), издававшемся А.О. Ишимовой, а затем включившим его в свой сборник «Стихи и проза для детей», вышедший в Санкт-Петербурге в 1891 г. Направленность перевода на юного читателя была ощутима в подборе лексики, образительно-выразительных средств, однако при этом несколько не нарушила принципиального для Я.К. Грота формального соответствия оригиналу в метрике, рифме и даже в общем количестве стихов (шестьдесят девять).

Особо ценяемая всеми поэтами «озерной школы», в том числе и Вордсвортом, «простота» («a simple child») передана в интерпретациях Козлова и Корша как ощущение легкости и безграничной жизненной силы, присущее мировосприятию ребенка: «Легко радушно дитя / Привыкшее дышать, / Здоровьем, жизнью цветя, / Как может смерть понять?» (И.И.Козлов; [9, с. 211]) – «Ребенку так легко дышать на свете! / Он жизни полон, – и зачем ему / О смерти знать? Нет, мысли эти / Несродны детскому уму» (Е.К. <Е.Ф. Корш>; [10,

с. 77]); в переводе Грота простота отождествлена со счастьем, беззаботностью, игривостью: «...Как счастливо дитя! / Как беззаботно, как резво! / В нем жизнь играет и кипит; / Смерть непонятна для него» [11, с. 29]. Из всех русских переводчиков только Козлов относительно точно указал возраст девочки, которой, согласно английскому оригиналу, было восемь лет: «She was eight years old, she said» [6, p. 3] [Ей было восемь лет, она сказала] – «Лет восемь было ей» [9, с. 211]; в других интерпретациях девочка оказывалась моложе: Корш утверждал, что ей семь лет («Семь лет ей, по ее словам» [10, с. 77]), Грот – что ей нет и семи («Ей был седьмой лишь год» [11, с. 29]).

При создании портрета юной героини Вордсворт уделит основное внимание ее густым кудрявым волосам («Her hair was thick with many a curl / That cluster'd round her head» [6, p. 3] [Ее волосы были густы со множеством кудряшек, / Которые вились вокруг головы]) и выразительным глазам («Her eyes were fair, and very fair; / – Her beauty made me glad» [6, p. 3] [Ее глаза были красивые, очень красивые, / Ее красота обрадовала меня]). Козлов добивался особой теплоты описания с помощью уместного употребления уменьшительно-ласкательной лексики («головка», «малютка»), а также замены «красивых глаз» («eyes <...> fair») «красивым взглядом»: «Ее головку облегла / Струя густых кудрей / <...> / И радовал меня красой / Малютки милой взгляд» [9, с. 211]. Корш, восторженно характеризовавший густые кудри героини и ее «глазки, чудо красоты», вносил в перевод упоминание о плечах, на которые ниспадают волосы («Дивлюсь густым ее кудрям, / Волнами выходящим на плечи!» [10, с. 77]), а затем делал не соответствующий оригиналу решительный вывод: «Все в этой девочке отрада» [10, с. 78]. Грот, наряду с кудрявыми волосами и «яркими глазами», отмечал румянность лица девочки и сравнивал ее прелесть с прелестью ангела: «Как ангел, прелести полна. / У ней кудрявы волоса, / Румяно личико у ней, / И что за яркие глаза! / От них мне стало веселей!» [11, с. 29].

В результате существенной переработки начало третьей строфы английского оригинала, характеризовавшее носившую растрепанную одежду девочку как жительницу глухой деревни, расположенной среди лесов («She had a rustic, woodland air, / And she was wildly clad» [6, p. 3] [У нее был вид жителя деревни, расположенной в лесистой местности, / Она была в растрепанной одежде]) получило в переводе Козлова иное звучание – его героиня живет в степи, у нее дикий вид и дикий простой наряд: «И дикий был вид ее степной, / И дикий простой наряд» [9, с. 211]. Перемещая место действия из лесистой местности в степь, переводчик несколько русифицировал текст, поскольку, как известно, в Англии нет степей; вместе с тем подчеркивались незаурядность, оригинальность, самобытность героини, дочери степей, подобной романтическим цыганкам из произведений современников Козлова. Корш, опустив упоминание о лесистой местности, акцентировал внимание на различиях городского и более простого сельского образов жизни, сказавшихся на внешнем виде девочки, придавших «дикую странность» ее наряду: «Простые, сельские черты, / И странность дикая наряда» [10, с. 77]. Более других отклонился от английского оригинала Грот, который свел весь фрагмент к краткому сообщению о бедном платье героини, взятому, к тому же, в скобки с целью подчеркнуть всю его незначительность по сравнению с очарованием ребенка: «<...> она / (Хоть в бедном платьице) была <...>» [11, с. 30].

Особенностью перевода Грота стало использование многочисленных восклицательных синтаксических конструкций,

призванных показать восхищение автора красотой и непосредственностью ребенка («...Как счастливо дитя!»; «Как беззаботно, как резво!»; «И что за яркие глаза!» [11, с. 29]). В оригинале Вордсворта и в переводе Козлова таких предложений нет; побудительные конструкции у Корша несколько искусственны, хотя и выполняют функцию акцентировки внимания на пафосности описания: «Ребенку так легко дышать на свете!» [10, с. 77]; «Дивлюсь густым ее кудрям, / Волнами выющим на плечи!» [10, с. 77].

Если у Вордсворта используется, по сути, одно обращение к девочке – «little (sweet) Maid (Maiden)» («малютка», «миллашка»), то набор обращений в интерпретации Грота чрезвычайно широк: «крошка», «малютка», «душенька», «светик», «мой друг». Козлов, не склонный к обращениям, лишь однажды называет девочку «дружком»; в переводе Корша использовано обращение «вострушка», подчеркивающее смысловую девочку, и шаблонизированные инверсивные обороты «душа моя» и «друг мой». В свою очередь девочка в балладе Вордсворта называла незнакомого собеседника «сэр» («Sir») и «хозяином / господином» («Master»), что было трансформировано русскими интерпретаторами в русифицированное «барин» (И.И. Козлов, Е.Ф. Корш) и «сударь» (Я.К. Грот).

Упомянутый Вордсвортом в пятой и седьмой строках порт Конуэй («Conway»), находящийся в Северном Уэльсе («And two of us at Conway dwell / <...> / <...> two at Conway dwell» [6, p. 3] [(И) двое в <порте> Конуэй живут]), стал в русских интерпретациях селом («Нас двое жить пошли в село / <...> / Двое жить в село пошли» [9, с. 211]) или городом без определенного названия («<...> двое в городе <...> / <...> / Да двое в городе живут» [10, с. 78]). Грот вообще не упоминает ни про село, ни про город, более того, почему-то решает, что вордсвортовская героиня имеет в виду двух братьев, хотя в реальности нигде не говорится, братья это или сестры: «Живут два братца у родни / <...> / Два у родни, ты говоришь» [11, с. 30].

Неопределенное дерево на кладбище («the church-yard tree») из восьмой строфы английского оригинала в интерпретации Козлова становится ивой («Здесь на кладбище двое нас / Под ивою в земле» [9, с. 212]), в переводе Корша – ясенями («В земле, под купою ясеней» [10, с. 78]), у Грота – березой; кстати, в восьмой строфе перевода Грота дерево вообще не называется, а захоронение оказывается расположенным не на кладбище, а у хижин («Они близ хижины лежат» [11, с. 30]), и только в одиннадцатой строфе появляется упоминание о березе («Там под березкой я сижу» [11, с. 31]). Расстояние от дома матери до детских могил, определенное в десятой строфе вордсвортовской баллады как «дюжина шагов или больше» («twelve steps or more»), было сокращено Козловым до десяти («И десяти шагов / Нет от двери родной моей» [9, с. 212]), Коршем и Гротом – до пяти шагов, причем у последнего из переводчиков – не от дома, а от дороги: «За хижинкой шагов пяток назад» [10, с. 78] и «Вон от пути шагах в пяти» [11, с. 30].

Вероятно, Грот был знаком с переводом Козлова, на что указывает предельная близость интерпретации одиннадцатой строфы: «My stockings there I often knit, / My 'kerchief there I hem, / And there upon the ground I sit – / I sit and sing to them» [6, p. 4] [Чулки там я часто вяжу, / Платок там я подрублю, / И там на земле я сижу – / Я сижу и пою им] – «Я часто здесь чулки вяжу, / Платок мой здесь рублю, / И подле их могил сижу, / И песни им пою» [9, с. 212] – «Там часто я чулок вяжу, / Или платочек свой рублю; / Там под березкой я сижу / И братцам песенки пою» [11, с. 30 – 31]. Впрочем, Грот привнес в свой перевод упоминание о березе и замечание об умерших «братцах», неверное по отношению к оригиналу, согласно которому на кладбище похоронены брат и сестра

героини («My sister and my brother» [6, p. 3]). В переводе Корша дополнительно названо такое занятие девочки, как шитье нарядов для куклы, а также показаны неожиданные чувства героини, ощущающей себя «как в раю», находясь подле умерших брата и сестры: «И я хожу туда вязать чулочек, / Для куклы шить или рубить платочек. / На травке сидя как в раю, / Для них я песенки пою» [10, с. 78]. Ужин героини, охарактеризованный Вордсвортом в двенадцатой строфе как «маленькая миска» («little porringer»), представлен в русском переводе Козлова как «сыр и хлеб», а в других интерпретациях не упомянут вовсе.

Если в английском оригинале практически ничего не говорится о летних занятиях героини возле родственных могил и при этом утверждается, что она «бегала и каталась» («would run and slide») около них зимой («So in the church-yard she was laid; / And when the grass was dry, / Together round her grave we played, / My brother John and I. / And when the ground was white with snow, / And I would run and slide, / My brother John was forced to go, / And he lies by her side» [6, p. 4 – 5] [И положили ее на кладбище; / И когда трава была сухая, / Вместе у ее могилы мы играли, / Мой брат Джон и я. / И когда земля стала бела от снега, / И я бегала и каталась, / Моему брату Джону пришлось уйти, / И он лежит рядом с ней]), то в переводе Грота, напротив, ничего не упомянуто о зимних увлечениях девочки, но рассказано, как летом возле могил она рвала цветы и плела венки: «Зарыли гроб ее; над ним / Цветочки после я рвала, / И с братом маленьким моим / Все лето там венки плела. / Пришла зима: уж брат не мог / Играть по-прежнему со мной; / Закрыв глаза и в гробик лег, / И спит он также под землей» [11, с. 31].

Грот не переводит имени умершего брата девочки Джона (John), хотя имя ее сестры Jane у него переведено как «Дженни». Козлов упоминает и несчастную «малютку Джени», и внезапно умершего Джона: «Когда ж ее мы погребли / И расцвела земля – / К ней на могилку мы пришли / Резвиться, Джон и я. / Но только дождалась зимой / Коньков я и саней, / Ушел и Джон, братишка мой, / И лег он рядом с ней» [9, с. 212]. Корш вообще не называет имен детей, достаточно равномерно представляя их летние увлечения (игры) и зимние забавы («катанья»): «На кладбище ее зарыли. / Все лето с братцем мы ходили / К ней над могилкою играть; / Вот стал и снег уж выпадать, / Уж начались и катанья, – / Брат захворал – и, без страданья, / Он рядышком с сестрицей лег» [10, с. 79].

В финале баллады Вордсворт противопоставляет понимание смерти взрослым и ребенком, прибегая к повтору, показывающему осознание взрослым своей правоты («But they are dead; those two are dead!» [6, p. 5] [Но они мертвы; те двое мертвы!]), и дополнению последнего из семнадцати четверостиший дополнительным пятым стихом: «And said, Nay, we are seven!» [6, p. 5] [И сказала: «Нет, нас семеро!»]. Характерный прием повтора в первом стихе заключительной строфы не нашел отклика в русских переводах, однако Козлов все же использовал повтор – в добавленном к последнему четверостишию стихе: «О нет, нас семь, нас семь!» [9, с. 212]. Корш прибегнул к построению конструкции с двумя отрицаниями, пользуясь тем обстоятельством, что в русском языке, в отличие от английского, в предложении может быть больше одного отрицания: «И ей казалось очень ясно, / Что жить нельзя не всемером!» [10, с. 79]. В переводе Корша поведение девочки представлено непонятным не только для случайного собеседника, но и для матери: в двенадцатой строфе, расширенной за счет сокращения строфы восьмой, имеется не соответствующий английскому оригиналу стих «Хоть маменьке не по нутру» [10, с. 79], показывающий чуждость для матери похождения девочки на кладбище в гости к умершим. Пожалуй, толь-

ко в переводе Грота последний стих передан максимально близко вордсвортовскому оригиналу: «И все твердила: Нет, нас семь!» [11, с. 32].

Проведенное сравнение баллады Вордсворта «We are Seven» и ее русских интерпретаций показывает стремление всех переводчиков адаптировать оригинальное произведение английского автора к российской действительности посредством активного использования вариативных лексических возможностей русского языка. Тем не менее Козлов максимально полно передал внутреннюю атмосферу английского подлинника, тогда как у Корша можно видеть отдельные произвольно добавленные художественные детали, чуждые духу первоисточника. Отступления от оригинала в интерпретации Грота связаны, в основном, с ее ориентацией на детскую аудиторию, требовавшей избирательного подбора лексико-грамматических средств.

Подводя итоги, отметим, что одна из первых в России статей о В. Вордсворте, написанная Е.Ф. Коршем, способствовала популяризации творчества английского поэта в России. В статье представлена критическая оценка сочинений Вордсворта из поздних сборников, причем оригинальные размышления дополнены прозаическими переводами отрывков двух

стихотворений – «Моей сестре» и «Ода: признаки бессмертия», а также полной интерпретацией в прозе стихотворения «Строки, вызванные портретом работы Ф. Стоуна». Несмотря на то, что перечисленные прозаические переводы никоим образом не отражают поэтической красоты сочинений Вордсворта, в них наглядно ощутимо единение поэта с природой, яркими красками окружающего мира. Перевод стихотворения «Нас семеро», осуществленный несколько позже, при всем своем несовершенстве свидетельствует, что значительный интерес Корша к Вордсворту не был сиюминутным, кратковременным, а сохранялся на протяжении определенного, пусть и непродолжительного этапа.

** Статья подготовлена по проекту 2010-1.3.1-303-016-005 «Проведение поисковых научно-исследовательских работ по направлению «Филологические науки и искусствознание», выполняемому в рамках мероприятия 1.3.1 «Проведение научных исследований молодыми учеными – кандидатами наук» направления 1 «Стимулирование закрепления молодежи в сфере науки, образования и высоких технологий» ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы (госконтракт №16.740.11.0296 от 07.10.2010 г.).*

Библиографический список

1. Масанов, И.Ф. Словарь псевдонимов русских писателей, ученых и общественных деятелей: в 4 т. / под ред. Б.П. Козьмина. – М.: Изд-во Всесоюз. кн. палаты, 1956. – Т. 1.
2. Литературное наследство Гете / под ред. И.С. Зильберштейна. – М.: Журнально-газетное объединение, 1932. – Т. 4 – 6.
3. Е.К. <Корш Е.Ф.> Фелиция Гименс и Виллиам Вордсворт // Библиотека для чтения. – 1835. – Т. XII.
4. Яковлев, Н.В. Из разысканий о литературных источниках в творчестве Пушкина. Перевод Пушкина из поэмы Вордсворта «Эксперсия». Пушкин и Кольридж. Пушкин и Соути // Пушкин в мировой литературе: Сб. ст. – Л.: Госиздат, 1926.
5. Рябова, А.А. Поэзия «озерной школы» в контексте литературного развития в России XIX – начала XX века: дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2007.
6. Wordsworth, W. We are Seven / The Golden Treasury of the Best Songs and Lyrical Poems in the English Language. – London: Oxford University Press, 1934.
7. Гусманов, И.Г. Лирика английского романтизма. – Орел: Изд-во Орловского государственного педагогического университета, 1995.
8. Жаткин, Д.Н. Восприятие И.И. Козловым творчества Вильяма Вордсворта и Самюэля Тейлора Кольриджа / Д.Н. Жаткин, С.В. Бобылева // Вестник Бурятского государственного университета (Улан-Удэ). – 2008. – Вып. 10. Филология.
9. Козло, И.И. Полное собрание стихотворений. – Л.: Сов. писатель, 1960.
10. Е.К. <Корш Е.Ф.> Нас семеро. We are seven Вордсворта // Библиотека для чтения. – 1835. – Т. XXIV.
11. Грот, Я.К. Стихи и проза для детей. – СПб.: тип. императорской Академии Наук, 1891.

Статья поступила в редакцию 05.10.10

УДК 82.091

Д.Н. Жаткин, д-р филол. наук, проф., заведующий кафедрой ПГТА, г. Пенза;

В.К. Чернин, канд. пед. наук, доц. УлГПУ, г. Ульяновск, E-mail: ivb40@yandex.ru

«COME NOT, WHEN I AM DEAD...» АЛЬФРЕДА ТЕННИСОНА В ВОСПРИЯТИИ И ОСМЫСЛЕНИИ РУССКИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В.*

В статье осуществлен сопоставительный анализ переводов и интерпретаций стихотворения Альфреда Теннисона «Come not, when I am dead...» («Не приходи, когда я умру...»), созданных во второй половине XIX в. Д.Л. Михаловским, В.С. Лихачевым, Ч. (В.П. Бурениным) и О.Н. Чюминой. Отмечается, что интерпретация Чюминой более других отклоняется от английского подлинника и может восприниматься как оригинальное произведение русского автора, использовавшего теннисоновский мотив, но при этом полностью отошедшего от изначального замысла и снявшего значимый для оригинала упрек в адрес героини; наиболее близкие английскому подлиннику переводы Михаловского и Лихачева отличаются точностью передачи теннисоновского замысла, однако многие художественные детали утрачиваются либо переосмысливаются переводчиками.

Ключевые слова: Альфред Теннисон, русско-английские литературные связи, английский романтизм, художественный перевод, реминисценция, традиция.

Стихотворение Альфреда Теннисона «Come not, when I am dead...» («Не приходи, когда я умру...»), впервые опубли-

кованное в 1851 г. в альманахе «Талисман» («The Keepsake») под названием «Стансы» («Stanzas»), привлекло, по сравне-

нию с другими произведениями английского поэта, наибольшее внимание русских переводчиков и интерпретаторов второй половины XIX в. К нему обращались Д.Л. Михаловский, напечатавший свой перевод в 1876 г. под названием «Завещание» («Не подходи к могиле ты моей...») [1, с. 91], В.С.Лихачев, десятилетием позже поместивший на страницах «Вестника Европы» перевод «Умер я – не ходи на могилу ко мне...» [2, с. 666]. Также известны вольные интерпретации теннисоновского произведения, осуществленные О.Н. Чюминой («Просьба» («Когда засну под сенью гробовой...», 1892) [3, с. 294] и анонимным поэтом, публиковавшимся под псевдонимом «Ч.» в «Вестнике Европы» («Когда под каменной могильною плитою...», 1895) [4, с. 607]. Мотив из «Come not, when I am dead...» был использован, но при этом существенно изменен во впервые опубликованном в 1886 г. в журнале «Нива» стихотворении А.Н. Плещеева «Меня ты любил, как сестру...» [5, с. 578], где упрек лирической героини своему возлюбленному, воспринимавшему ее не более как сестру, был по сути трансформирован в сожаление о прошедшем.

О.Н. Чюмина внесла выдающийся вклад в пропаганду творчества Теннисона в России, практически полностью переведя его «Королевские идиллии», а также многие лирические стихотворения; А.Н. Плещеев вольно перевел несколько стихотворений, Д.Л. Михаловский интерпретировал небольшие теннисоновские произведения из цикла «In Memoriam». Вместе с тем перевод «Умер я – не ходи на могилу ко мне...» оказался единственным обращением к творчеству Теннисона русского переводчика В.С. Лихачева, талантливого виртуоза стиха, блюстителя чистоты русской речи, известного также своими публицистическими статьями и оригинальными пьесами. В.С.Лихачев переводил пьесы Ж.-Б. Мольера «Дон Жуан», «Скупой», «Мещанин во дворянстве», «Сганарель», «Летающий лекар», «Тартюф», «Школа жен» (за две последних удостоен почетного отзыва и Пушкинской премии императорской Академии наук), а также «Освобожденный Иерусалим» Т. Тассо, «Марию Стюарт» Ф. Шиллера, «Сид» П. Корнеля, «Шлук и Яу» Г. Гауптмана, поэзию Дж.-Г. Байрона и др.

Первая строфа произведения, опубликованного под псевдонимом «Ч.», была обнаружена Л.И. Володарской в архиве писательницы и переводчицы конца XIX – первой трети XX в. В. Микулич (Л.И.Веселитской), в связи с чем было высказано предположение о принадлежности перевода именно ей [6, с. 8]. Однако В. Микулич публиковалась в «Вестнике Европы» исключительно как автор прозаической трилогии о Мимочке («Мимочка-невеста», «Мимочка на водах», «Мимочка отравилась»), тогда как под криптонимом «Ч.» в этом журнале помещал свои сочинения В.П. Буренин, поэт-сатирик, драматург, литературный и театральный критик, нередко прибегавший к использованию и других псевдонимов – Владимир Моноументов, Худзозад Цередринов, Выборгский пустынный, граф Алексис Жасминов [7, с. 225]. Буренин занимался переводами произведений А.-О. Барбье, Т. Гуда, В. Гюго, Г. Гейне, Дж.-Г.Байрона, А. де Мюссе, А.В. де Виньи, В. Шекспира, Г. Гауптмана, К. Гуцкова, П. Кальдерона, Дж. Леопарди, Л. Ариосто, причем некоторые из его переводов были напечатаны в «Библиотеке для чтения» П.Д. Боборыкина, «Русском слове» Г.Е. Благосветлова, «Вестнике Европы» М.М. Стасюлевича (с 1868 г.), а также в «Деле», «Отечественных записках» некрасовской редакции, придерживавшейся народнического направления газете «Неделя». Став с 1876 г. постоянным автором «Нового времени» А.С. Суворина, Буренин

весьма быстро изменил свои политические пристрастия, не жалел сил и времени на жесткую, порой даже грубую и циничную критику революционно-демократических кругов, однако, по мнению К.И. Чуковского, сохранил впечатление о себе как об одном «из самых даровитых писателей правого лагеря» [8, с. 173].

Если оригинальное стихотворение Теннисона состоит из двух строф по шесть стихов, то Михаловский, Лихачев и Ч. увеличивают каждую строфу до восьми стихов, а Чюмина делит переводное произведение на четыре строфы по четыре стиха. В своем произведении английский поэт сочетает перекрестную и смежную рифму, следуя схеме ababcc, что не удается передать ни одному из интерпретаторов: Чюмина и Ч. используют перекрестную рифму, Михаловский также прибегает к перекрестной рифме в первой строфе и втором четверостишии второй строфы, однако в первом четверостишии второй строфы использует охватную рифму, Лихачев сочетает смежную (первые четверостишия обоих строф) и перекрестную (вторые четверостишия обоих строф) рифму.

Согласно правилам образования в английском языке условных предложений (Conditional Sentences), оборот «Come not, when I am dead» [9, с. 246] [Не приходи, когда я умру], открывающий произведение Теннисона, относится к будущему времени, несмотря на использование в придаточном настоящего неопределенного времени (The Present Indefinite Tense). Таким образом, возникает ощущение последнего крика героя о помощи, последней надежды на снисхождение возлюбленной, последнего способа привлечь ее внимание. Лихачев, используя прошедшее время глагола («Умер я – не ходи на могилу ко мне, / Не тревожь меня в сладостном сне» [2, с. 666]), не оставляет шансов на изменение ситуации, если, конечно, не воспринимать сказанное им в переносном смысле – «не существую больше для тебя». Другие интерпретаторы использовали глаголы будущего времени, причем Чюмина и Ч. придавали описанию определенную возвышенность, пафосность при помощи устаревшей и высокой лексики («сень гробовая», «печать <...> на устах»), книжных эпитетов («под каменной могильною плитою», «холодным, вечным сном»): «Не подходи к могиле ты моей» (Д.Л. Михаловский) [1, с. 91]; «Когда засну под сенью гробовою / С печатью вечной на устах – / Не приходи...» (О.Н. Чюмина) [3, с. 294]; «Когда под каменной могильною плитою / Холодным, вечным сном, дитя, я буду спать, / Не приходи...» (Ч.) [4, с. 607].

Предпочтение теннисоновским героем шума ветра и крика ржанки глупым слезам («To drop thy foolish tears upon my grave» [9, с. 246] [Ронять глупые слезы на мою могилу]) и бесцельному топтанию возлюбленной («To trample round my fallen head» [9, с. 246] [Топтаться вокруг моей поникшей головы]) выражено в стихе «There let the wind sweep and the plover sing» [9, с. 246] [Пусть ветер проносится и ржанка кричит], при интерпретации которого Михаловский, заменяя крик ржанки на вороний, использовал олицетворение («ветра тихий вздох»): «Довольно мне, коль ветра тихий вздох, / Вороны крик порой над ней промчится» [1, с. 91]. Другие русские переводчики подошли к интерпретации данного фрагмента значительно более вольно: так, Лихачев заменил крик птицы на плач дождей («Пыль с могилы моей будут ветры сметать, / Будут плакать над нею дожди» [2, с. 666]), Чюмина вообще не упомянула ни о ветре, ни о птице, наконец, Ч. придал своему экспрессивному описанию особую мрачную тональность, упомянув о «зловещем крике» совы, о «злой силе», с которой вихрь «ревет и воет» над могилой.

Во второй строфе теннисоновского стихотворения используется обращение героя к возлюбленной «child» («дитя, ребенок»), совмещающее в себе трепетное отношение к девушке и упрек ее в неразумности: «Child, if it were thine error or thy crime» [9, с. 246] [Дитя, была ли то твоя вина или твое преступление]. В интерпретациях Михаловского и Чюминой такого обращения нет, как впрочем, и у Лихачева, использующего выражение «младенчески-немогущая скорбь» в стихах, призванных показать неспособность возлюбленной помочь герою: «И в младенчески-немогущей скорби своей / Слез ненужных не лей!» [2, с. 666]. Ч. повторил характерное обращение английского оригинала дважды: в первой строфе – «Холодным, вечным сном, дитя, я буду спать» [4, с. 607], во второй строфе – «Тяжка ль твоя вина передо мной, легка ли, / Ах, что мне в том, дитя!..» [4, с. 607]. К тому же переводчик, интерпретируя опущенный Михаловским, Лихачевым и Чюминой стих подлинника «Pass on, weak heart, and leave me where I lie» [9, с. 246] [Проходи, слабое сердце, и оставь меня, где я лежу], нелестно назвал героиню «созданием жалким» [4, с. 607].

Только для интерпретации Чюминой характерно сохранение краткости теннисоновского описания усталости героя от жизни, поиска им отдохновения от земных забот: «...but I am sick of Time, / And I desire to rest» [9, с. 246] [...а я устал от Времени, / И я желаю покоя] – «Но отдыха я жажду всей душою / И жду давно» [3, с. 294]. Другие переводчики углубились в рассуждения по этому поводу, противопоставив утраченные иллюзии героя жизненным целям его возлюбленной, ее стремлению к безумной и свободной любви («...покоя жажду я! / Мы разошлись – не сетуй же бесплодно; / Ты хочешь плыть, а я пошел ко дну... / Живи, люби безумно и свободно, / А мне оставь могилы тишину...» (Д.Л. Михаловский) [1, с. 91]), соотнеся мучения земной жизни и надорванность физических сил с безмятежным сном и отрадой покоя в потустороннем мире («Я измучен в конец! / И теперь я лежу глубоко-под землей, / Сердце спит безмятежно в груди: / Для надорванных сил так отраден покой...» (В.С. Лихачев) [2, с. 666]), дополнив монолог героя обращенными к возлюбленной мольбами об отдохновении («...Измученную грудь / Ведь все равно в конец страданья истерзали. / Я изнемог душой. Я жажду отдохнуть / И успокоиться... / <...> / Но дай мне отдохнуть...» (Ч.) [4, с. 607]).

Подчеркивая укор героя своей бывшей возлюбленной, Теннисон прибегает к повтору в последних стихах первой

и второй строф: «But thou, go by» [9, с. 246] [А ты, проходи мимо], «Go by, go by» [9, с. 246] [Проходи мимо, проходи мимо]. Если в переводе Михаловского этот художественно-образительный прием опущен, то Лихачев жестко повторяет в конце каждой строфы «Проходи!» [2, с. 666]. Существенно более экспрессивно эта мысль выражена в переводе Ч., в котором хотя и нет дословного повтора (за исключением эмоционального «Прочь!»), однако общая суть сохранена вплоть до мелких нюансов: «Но ты – не приходи! Прочь! Прочь!» [4, с. 607], «...Так проходи же мимо / И не тревожь меня в могиле. Прочь!» [4, с. 607]. В отличие от других интерпретаторов Чюмина сначала выражает упрек («И на мою холодную могилу / Не приходи...» [3, с. 294]), а затем высказывает желание увидеть возлюбленную («Но где моя могила будет, мимо / Не проходи...» [3, с. 294]). Создается впечатление, что, изменив всего одну букву («и» в слове «не приходи» на «о» в слове «не проходи»), переводчица кардинально переосмыслила теннисоновский замысел.

Как видим, интерпретация Чюминой более других отклоняется от английского подлинника и вместе с Плещеевским «Меня ты любил, как сестру...» может восприниматься как оригинальное произведение русского автора, использовавшего теннисоновский мотив, но при этом полностью отошедшего от изначального замысла и снявшего значимый для оригинала упрек в адрес героини. Вольность интерпретации Ч. состоит в пронизанности русского текста специфической мрачной тональностью, негативным восприятием возлюбленной героя, циничным отношением к ней. Наиболее близкие английскому подлиннику переводы Михаловского и Лихачева отличаются точностью передачи теннисоновского замысла, однако многие художественные детали переводчиками либо опускаются, либо переосмысливаются; последнее в особенности характеризует перевод Лихачева, в котором события переданы не в будущем, а в прошедшем времени, как уже случившиеся, ставшие объективной реальностью.

** Статья подготовлена по проекту НК-73(3)п «Проведение поисковых научно-исследовательских работ по направлению «Филологические науки и искусствоведение», выполняемому в рамках мероприятия 1.2.1 «Проведение научных исследований группами под руководством докторов наук» направления 1 «Стимулирование закрепления молодежи в сфере науки, образования и высоких технологий» ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы.*

Библиографический список

1. Михаловский, Д.Л. Завещание («Не подходи к могиле ты моей...»). На мотив из Теннисона // Иностранные поэты в переводе Д.Л. Михаловского. – СПб.: тип. М.М. Стасюлевича, 1876.
2. Лихачев, В.С. «Умер я – не ходи на могилу ко мне...» // Вестник Европы. – 1886. – Кн. 12.
3. Чюмина, О.Н. Просьба («Когда засну под сенью гробовою...») // Всемирная иллюстрация. – 1892. – Т. 48. – № 16.
4. Ч. «Когда под каменной могильною плитою...» // Вестник Европы. – 1895. – Кн. 12.
5. Плещеев, А.Н. «Меня ты любил, как сестру...» // Нива. – 1886. – № 23.
6. Володарская, Л.И. Поэт викторианской эпохи // Теннисон А. Королевские идиллии. – М.: Грантъ, 2001.
7. Масанов, И.Ф. Словарь псевдонимов русских писателей, ученых и общественных деятелей: в 4 т. – М.: Госиздат, 1958. – Т. 3.
8. Чуковский, К.И. Воспоминания // Записки мечтателей. – 1922. – № 6.
9. Tennyson, A. The Lady of Shalott and Other Poems / Теннисон А. Волшебница Шалотт и другие стихотворения: [На англ. и рус. яз.]. – М.: Текст, 2007.

Статья поступила в редакцию 15.11.10

УДК 74.01/09

С.М. Михайлов, канд. архитектуры, проф.; М.И. Белов, асп., Казанский государственный архитектурно-строительного университета, г. Казань, E-mail: souzd@mail.ru

МЕТОД «ФИРМЕННЫХ СТИЛЕЙ» В ДИЗАЙНЕ ПЕШЕХОДНЫХ ПРОСТРАНСТВ ГОРОДА (НА ПРИМЕРЕ КВАРТАЛА "НИКОЛАЙ-ФИРТЕЛЬ" В БЕРЛИНЕ)

В статье на примере исторического квартала "Николай-Фиртель" в центре Берлина рассматривается использование метода «фирменных стилей» в организации комфортной предметно-пространственной среды городского ансамбля.

Ключевые слова: фирменный стиль, проектный метод, дизайн городской среды, предметно-пространственная среда, пешеходная зона.

Широкомасштабное индустриальное строительство во второй половине XX века с использованием типовых проектов принесло с собой проблемы, связанные с индивидуальностью и художественной выразительностью архитектурной среды. Это коснулось не только вновь возводимых городских районов, но и исторических центров городов в процессе их послевоенного восстановления и реконструкции. Особо остро эти проблемы встали у нас в стране в условиях жесткого диктата строительной индустрии и плановой экономики, развернувшейся в 1960-е годы борьбой с «архитектурными излишествами».

В ответ на возникшие проблемы у нас в стране и за рубежом были развернуты научные исследования, экспериментальные проектные поиски, связанные с организацией городской среды, повышением ее выразительности, сохранением ценных историко-архитектурных качеств. В это время в архитектурной практике находит широкое распространение «средовой подход», в основе которого лежали принципы «архитектурной театризации» и «сценарной организации городских пространств». Одним из ярких примеров концептуального средового проектирования стала Сенежская студия, работавшая в 1960-80-е гг. под руководством архитектора Е. Розенблюма. Центральная учебно-экспериментальная студия художественного проектирования Союза Художников СССР, как официально именовалась Сенежская студия, на многие годы стала школой повышения квалификации и мастерства для многих художников страны. Почти половина дизайнеров, вошедших позже в Союз дизайнеров России, прошла, как отмечал известный искусствовед Н. Воронов, через Сенежскую студию [1, с. 342].

В зарубежной и, в первую очередь, западной практике, основанной на принципах прагматизма и рационализма, в организации предметно-пространственной среды города основной упор делался не столько на художественное проектирование с его арсеналом средств монументально-декоративного и декоративно-прикладного искусства, сколько на дизайн, как более рациональное и эффективное (менее затратное) средство, наиболее отвечающее духу времени, тенденциям нового предметного формообразования. К тому же индустрия промышленного дизайна за рубежом находилась на более высоком уровне развития и была, в целом, подготовлена к широкомасштабному решению задач, связанных с организацией предметно-пространственной среды города.

Определенную роль здесь играли и сложившиеся архитектурно-художественные традиции и предпочтения в предметном стилеобразовании. В частности, в послевоенной Западной Европе (Австрии, Германии, Швейцарии, Нидерланд

дах и др.) широкое распространение получил стиль «функционализм», направленный, в первую очередь, на оптимальную функциональную организацию формы, комфортность пространственной среды. Формообразование в индустриальном дизайне, в целом, отвечало этой доктрине. И городской дизайн стал логическим ее продолжением.

Кульминационным моментом в развитии городского дизайна XX века стали пешеходные улицы и зоны [2]. Пешеходные улицы воспринимались в обществе как городские пространства качественно нового уровня, своего рода идеал городской среды XX века. Особое распространение пешеходные улицы получили в Европе в условиях послевоенного восстановления и реконструкции городских центров, в том числе исторических.

1. Фирменный стиль как проектный метод дизайнера

Одним из действенных инструментов дизайна в условиях широкомасштабного эстетического преобразования городской среды стал метод «фирменных стилей», появившийся в 1900-х¹ и получивший затем в 1950-60-е гг. свое развитие, став феноменальным явлением в проектной культуре XX века.²

Под фирменным стилем³ в традиционном смысле понимается «система организованных констант: художественно-

¹ Праотцом метода фирменных стилей в дизайне считается немецкий художник и архитектор Петер Беренс (Peter Behrens, 1869-1940), лидер художественно-стилевого направления «Югендстиль». Будучи художественным директором известной электротехнической компании «AEG» (с 1907г.) он распространил единые законы формообразования и на выпускающуюся, и на рекламную графическую продукцию фирмы, создав тем самым ее единый стиль [3].

² Значительный вклад в развитие метода «фирменных стилей» в к. 1940-1950-х гг. внесла итальянская фирма «Оливетти», сделав его не просто «визуальной идентификацией» в предметном формообразовании, а категорией более сложной, социально-экономической [4]. В 1960-х на смену обтекаемых линий Ниццоли (Оливетти) пришел стиль «Браун»: отсутствие декора, ярких цветовых пятен, имитации материалов, скромная колористическая гамма, построенная на тонких оттенках серого цвета, сочетания черного и белого. Став очень популярным, он быстро перешел границы локального стиля фирмы, задав целое художественно-стилевое направление в формообразовании, став лидером художественно-стилевого течения «неофункционализм». Во второй половине XX века наступил новый этап в развитии фирменных стилей. Они перестают быть уникальным явлением в практике дизайна, все более становясь распространенным проектным методом в арсенале средств дизайнера.

³ Понятие «фирменный стиль» («корпоративный стиль», «визуальная идентификация», «брендинг», «айдентика») часто связывают с графическим дизайном, определяя его как «набор графических форм и принципов их построения с целью выделить фирму среди себе подобных, и создать узнаваемый образ в глазах потребителей». Современные исследователи отмечают, что фирменный стиль, «выражающий существенные формально-выразительные признаки основной деятельности корпорации в тех аспектах, которые необходимы для соз-

графических, шрифтовых, цветовых, акустических, видео и др., которые обеспечивают единство и индивидуальность, как облика компании, так и ее товаров и услуг». Он включает, как правило, т.н. «фирменный» графический пакет деловой документации, рекламную и презентационную продукцию фирмы, оформление интерьеров производственных помещений, офисов и представительств фирмы, форму одежды сотрудников и, наконец, формообразование выпускаемой продукции и ее упаковки. Сегодня понятие «фирменный стиль» уже относится не только к коммерческим предприятиям. Разрабатывают фирменные стили для общественных и государственных организаций и объединений, крупных событий и праздников, выставок и ярмарок, спортивных состязаний и научных конференций. Все больше этот проектный метод дизайна находит отражение и в организации предметно-пространственной среды города. И здесь уже фирменный стиль выполняет несколько иные задачи, тесно связанные с архитектурно-художественным стилированием.

2. Закон места

Из истории архитектуры и искусства мы знаем о т.н. «больших» исторических архитектурно-художественных стилях - готика, ренессанс, барокко, модерн и др. Они существовали достаточно продолжительное время (готика - более 6-ти веков, модерн - около 20 лет) и распространялись на значительные по размерам территории. Однако, тот или иной стиль совершенно иначе проявлял себя не только в процессе своего развития (раннее и позднее барокко), но и на различных территориях - «французский метро» и «бельгийский ар нуво», «германский югендстиль» и «австрийский сецессион», «шотландский стиль Глазго» и «русский модерн».

Как показывают исследования исторических архитектурно-художественных стилей, их возникновение и последующее распространение приводили к определенным трансформациям канонов формообразования первоисточника. Примерами могут служить такие понятия как «Нарышкинское барокко», «русский классицизм», «московский ампи́р». При этом как показывают исследования различные архитектурно-художественные стили, «пересекаясь» в определенном месте, зачастую имеют общие черты. Уместным здесь становится говорить о «законах места»¹. Именно эти «законы места» делают его уникальным и неповторимым, отличающимся от других, и в то же время они объединяют разные стили, «сшивая» эти временные напластования художественных форм невидимой нитью в единый «художественно-стилевой конгломерат». Так, сравнивая архитектурную стилистику исторической застройки центров городов-соседей Нижнего Новгорода и Казани, мы находим отличия в архитектурном формообразовании однотипных зданий, возведенных в рамках одного временного периода. Если локальный архитектурно-художественный стиль² Казани имеет более строгие,

геометрические формы, то в нижегородской архитектуре преобладают более живые линии архитектурных деталей и общих фасадных композиций. Наверное, здесь можно говорить о влиянии на архитектуру Казани стран Востока, а на нижегородское архитектурное формообразование - Московской школы, о различиях в культуре этих городов, их статусе и специфике, о всем том, что в итоге и формирует «закон места».

3. Особенности использования метода фирменных стилей в архитектуре города. Локальный архитектурно-художественный стиль ансамбля

Исторические художественные стили носят объективный характер и не зависят от воли одного автора или группы авторов. Фирменный стиль в дизайне, напротив, создается целенаправленно одним автором или авторским коллективом и носит в этой связи относительно субъективный характер.

Как мы уже отметили, в процессе своего развития фирменный стиль превратился из отдельных уникальных явлений в проектно-художественной культуре в достаточно распространенный проектный метод дизайнера. Расширяя свои границы, фирменный стиль в конце XX века обратился и к архитектуре.

Классическим примером использования метода фирменных стилей в архитектуре является реконструкция 1980-х гг. разрушенного второй мировой войной квартала «Николай-фиртель» (Nikolaiviertel) в Берлине. Проектировщики в процессе реконструкции создали свой собственный (локальный) архитектурно-художественный стиль городского ансамбля, своеобразный «фирменный стиль», который делает его чрезвычайно целостным, запоминающимся, выделяя как особое знаковое место в структуре центра города [6].

Николай-фиртель находится в историческом центре города вблизи знаменитой берлинской телевышки. Название квартала происходит от расположенной здесь церкви св. Николая. Последняя не только осталась пространственной, но и стала смысловой доминантой квартала. От ее имени берет название не только квартал, но и расположенное здесь кафе (Nikolaikafe). Авторы решили новую застройку в единой цветно-фактурной гамме: теплая охристо-желтая штукатурка первого этажа и серые рифленые бетонные панели домов второго-четвертого этажей. Благодаря этому удалось визуально связать застройку квартала в целостный ансамбль. Сохранившимся историческим зданиям возвращена первоначальная полихромия. Тем самым с помощью цвета исторически и художественно ценные архитектурные объекты были выделены в общем контексте.

Историческая тема получила свое развитие также и в благоустройстве (характере озеленения и уличного мощения, выборе отделочного материала), малых архитектурных формах (уличных фонарях, водоразборных колонках, беседках, афишных тумбах, почтовых ящиках), скульптуре, визуальных коммуникациях (формы и начертания шрифтов вывесок, графические образы). Все они предстают перед зрителем в одном художественно-стилевом ключе исторических форм, создавая свой индивидуальный облик - локальный архитектурно-художественный стиль исторического квартала. Вместе с цветовыми акцентами (полихромией), архитектурными деталями

дания и поддержания инвариантного значения желательного ее имиджа» имеет первостепенное значение в восприятии собственного персонала корпорации. При этом выделяют три его модификации: корпоративный предметный стиль; корпоративный речевой стиль; корпоративный стиль одежды [5, с. 213-214].

¹Объективно действующие «законы места» в архитектурно-градостроительной морфологии и формообразовании предметных форм в той или иной степени затрагивались в исследованиях и публикациях Н.Кострикина, В.Кудрявцева. О «духе места» писали В.Глазьев, А.Ермолаев, Ю.Журавский, К.Линч, К.Нойберг-Шульц. Genius loci («дух места», «ангел-хранитель места») - древнеримская концепция.

²Впервые понятие «локальный архитектурный стиль» было введено в проекте Благоустройства и архитектурно-художественного

оформления Ново-Южного района города Чебоксары, выполненного под руководством С.Михайлова в рамках общероссийского архитектурного конкурса Союза архитекторов РСФСР (1993). Затем метод фирменных (локальных) стилей использовался в проектах архитектурно-художественного оформления Углича, Альметьевска, Новотроицка, Орска и др. городов, выполненных в КГАСУ.

фасадов памятников ретро-формы предметного слоя формируют своеобразный «историко-архитектурный срез» ансамбля, постоянно напоминающий зрителю о богатой истории места. На серо-желтом фоне современных зданий, контрастируя с их архитектурой, они становятся объектами восприятия, элементами историко-архитектурной экспозиции обладающей определенной исторической, художественной и архитектурной ценностью.

Исторический контекст ансамбля поддерживает также и тема аркад. Она стала доминирующей в архитектурно-художественном решении первых этажей квартала. Арочная форма символизирует историзм места, ассоциируясь с традиционными торговыми рядами старого города. При этом выполненные с использованием современных технологий домостроения, стилизованные формы арок современны и создают своеобразный стилистический мостик между “старым” и “новым”.

Исторические мотивы мы видим и в решении витрин магазинов. Они имеют мелкоячеистые витражи с заполнением выпуклым стеклом, имитируя средневековые технологии стеклодувов. Маркизы над входами и витринами магазинов практически не несут своей прежней функции – защиты от солнца –, и превратились в своеобразный декор-символ, указывающий на торговое предназначение зданий. Возникает своеобразная игра на историческую тему. Но эта игра ведется на языке современных технологий. Выполненные из металла в “рубленных” формах, эти псевдомаркизы современны, решены в едином конструктивном модуле и стилистом ключе: они объединяют весь пространственный ансамбль, становясь еще одним элементом его фирменного архитектурно-художественного стиля.

Ретро-тема усиливается и в названиях кафе, ресторанов и торговых центров: «У Аркады», «Николай-кафе», «Ратуша» и др.

Безусловно, объектом нашего рассмотрения в качестве примера применения метода фирменных стилей в архитектуре могли бы быть и пешеходные улицы и зоны, и территории зоопарков, и игровых развлекательных комплексов, крупные выставки и общественные центры. Однако, исторический квартал «Николая-фиртель» в Берлине был не случайно выбран нами. Здесь фирменный стиль, как проектный метод, проявил себя особенно многосторонне, начиная от цветофактурной палитры для новых архитектурных построек, ретро-стиля для предметного слоя и заканчивая уникальной системой семантических знаков, нашедших выражение в названиях функционально значимых объектов и квартала в целом. Рассмотренный нами пример показывает, что методом фирменных стилей в архитектуре города можно решать целый ряд архитектурно-художественных задач. Основные особенности

художественно-стилевой организации архитектурно-пространственной среды города на основе метода фирменных стилей состоят в следующем:

1. Проектно-художественными средствами дизайна на основе единой концепции локального (фирменного) архитектурно-художественного стиля ансамбля происходит широко-масштабное объединение на качественно новом художественно-стилевом уровне разнохарактерных объектов в художественно и стилистически целостный организм.

2. Метод фирменных стилей позволяет вести работу с беспрецедентно крупными по территории объектами: локальный архитектурно-художественный стиль может разрабатываться для улицы, квартала и даже города в целом, а также для группы городов, как например, фирменный стиль временного характера на период проведения всемирных олимпийских игр).

3. Использование метода фирменных стилей в архитектуре города в сравнении с большим историческим архитектурно-художественным стилем носит более локальный характер. В синтезе с архитектурными принципами формообразования он формирует “локальный художественный стиль” ансамбля, направленный на повышение его выразительности, индивидуализацию и уникальность. Последнее становится одной из главных целей метода фирменных стилей в архитектуре.

4. Локальный архитектурно-художественный стиль ансамбля, опираясь преимущественно на средства дизайна, может создаваться (в отличие от архитектуры) в достаточно короткие временные сроки. При этом локальный архитектурно-художественный стиль, в отличие от большого исторического, носит, с одной стороны, более субъективный характер (в территориальном аспекте), отражая “законы места”, но одновременно и более объективный (во временном аспекте), отражая те же законы места.

5. Использование метода фирменных стилей в архитектуре предполагает не только синтетический с ней в виде локального архитектурно-художественного стиля ансамбля, носящего относительно постоянный характер, но может быть независимым от нее, как то фирменные стили праздников, различных акций, общественно-политических форумов. В этом случае он носит временный характер, периодически изменяя облик архитектурного ансамбля, а вместе с локальным архитектурно-художественным стилем ансамбля и - обогащая собирательный образ города.

6. Фирменный стиль как «память места». В практически отстроенном заново историческом квартале «Николай-фиртель» в Берлине средствами дизайна проектировщикам удалось «вернуть время вспять», создать своего рода памятник существовавшему некогда здесь архитектурному ансамблю.

Библиографический список

1. Воронов, Н.В. Российский дизайн. Очерки истории отечественного дизайна. - М.: Союз Дизайнеров России, 2001. – Том 2.
2. Михайлов, С.М. Дизайн городской среды как вид синтетической деятельности. Исторический аспект // Дизайн ревю. – 2009. - № 1-4.
3. Михайлов, С.М. История дизайна. – М.: Союз Дизайнеров России, 2004. – Том 2.
4. Глазычев, В. Л. Дизайн как он есть. – М.: Европа, 2006.
5. Дзикович, С.А. Эстетика рекламы: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2004.
6. Михайлов, С.М. Метод “фирменных стилей” в организации предметно-пространственной среды города // Дизайн и технологии. – 2010. - № 15.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 7.08

Н.В. Веницкая, доц. ГОУВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: Natigor007@yandex.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МИФОЛОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ И МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ АЛТАЙЦЕВ

В статье рассматривается проблема существования на Алтае самобытной мифологии и возможности обращения к ней композиторов, писателей, художников. Анализируются способы отражения сюжетов алтайских мифов в творчестве деятелей сибирской культуры «серебряного века».

Ключевые слова: музыка, народная культура, шаманизм, миф.

Мифология, как одна ранних форм человеческой культуры, представляет значительный интерес для исследователей. Доказательством этому служит появление новых и переиздание уже ставших классическими авторов и работ. Значимый вклад в понимание мифа внесли З. Фрейд, К.Г. Юнг, Дж.Дж. Фрэзер, Л. Леви-Брюль, К. Леви-Стросс и др.

Мифологические образы и переживания могут анализироваться как основа архетипического сознания и как исходный материал для создания авторских произведений. Мифология – бесконечный источник вдохновения писателей, художников и музыкантов. Рожденные в недрах мифологического понимания мира, различные виды искусства к мифу и возвращаются, мифологическими сюжетами обогащаются.

Миф (от греч. – сказание, предание) – это особый вид мироощущения, основанный на образном представлении о явлениях природы и общественной жизни. Миф не ставит своей целью давать объективную картину мира, но он может решать задачи примирения человека с природой, обществом, внутренними противоречиями.

Важное значение в мифе играет ритуал, в котором слово осуществляет связь с миром божественных сил и даже в ряде случаев дает возможность управления ими (при помощи молитв, заклятий, заклинаний).

Наиболее часто встречающиеся модели обитания представителей божественного мира связаны с трехчленным строением космоса (мир светлых богов – мир людей – мир эсхатологический) или существованием двух противоположных взаимодополняющих начал. Мир людей в данном случае рассматривается не как отдельное самостоятельное начало, а как пассивная прослойка, поведение которой подчинено влиянию светлых или темных богов.

Представления о мире как о единстве противоположных начал пронизывают всю мировую культуру. Истина – ложь, добро – зло, прекрасное – безобразное, черное – белое, свое – чужое. Дialeктическое строение лежит в основе и пространственного разделения среды обитания людей и богов, и сферы влияния последних. Дialeктическая символика определяет особенности строения человеческого организма, различные отношения в обществе к мужчине и к женщине. Так, например, создателем первого мужчины и первой женщины в алтайской мифологии признается Ульгень (верховный бог), но в то же время в результате обмана и хитрости душу человеку вообще (в одних источниках) и душу женщине (в других источниках) дал Эрлик (бог подземного царства). Этим он значительно обесценил творение брата.

Две категории хранителей алтайской мифологической традиции (камы и кайчи) – это также две различные сферы влияния богов. Сагалаев называет шаманов и сказителей пер-

выми профессионалами древнего общества, а известный сказитель Калкин неоднократно подчеркивал противопоставление их магических возможностей. По его мнению, кам должен бояться кайчи, потому что на его стороне выступают силы Верхнего мира, а каму покровительствуют силы Нижнего мира и помогает Эрлик. Сказительское искусство и шаманские способности – это дар богов. Считалось, что камы и кайчи являются посредниками между людским (земным) и другими мирами.

«В тюркском обществе проявление любых способностей рассматривалось как дар свыше или как следствие договора с духами. Идея связи сказителя с миром духов отражена в представлениях о кай-ээзи – хозяине кая» [1, с. 29]. Кай – особая горловая манера пения. Было принято думать, что она обретается не произвольно, а по воле духов. Таким образом, сказители и шаманы, получают возможность владеть даром инструментального и вокального исполнительства от духов и одновременно становятся заложниками своего дара. В деятельности камов и кайчи музыкальное исполнительство и знание мифологии неразрывно связаны.

Близость понятий «миф и музыка» неоднократно обсуждалась в истории культуры. Символическая интерпретация мифа и музыки выступает основой философской системы А.Ф.Лосева. В работах «Музыка как предмет логики», «Диалектика мифа», «Основной вопрос философии музыки», «Исторический смысл эстетического мировоззрения Рихарда Вагнера» философ изложил целостную, и на сегодняшний день, единственную диалектико-феноменологическую концепцию музыки и мифа. Его теория позволяет рассмотреть миф и музыку с двух точек зрения: вневременной и культурно-исторической, проследить как образы и символы мифа наполняются художественным содержанием конкретного произведения, творческого почерка художника, стиля эпохи.

Связь между мифом и музыкой прослеживается во всех культурах. К признанным формам их сочетания относятся музыкальные мотивы в текстах мифов и мифологические сюжеты музыкальных произведений. Нередко говорится о внутреннем родстве этих двух культурных кодов, о «музыкальности» мифа и «мифологичности» музыки. Многие аспекты музыкально-мифологической проблематики разработаны в исследованиях по истории эстетики, этнологии, мифологии, в меньшей степени – в музыковедческих работах. Исследование в данном ключе творчества многих композиторов еще только ждет своего часа. Особенно интересно будет изучение творчества композиторов, создававших свои произведения на стыке двух культур.

Каждая этническая культура обладает механизмом, который формирует ее неповторимый интонационный облик. Для

его описания Ю. Шейкин пользуется понятием «этнического звукоидеала» [2; 3]. Звукоидеал может проявлять себя на макро и микроуровне. Он отличим не только по форме исполнения и составу исполнителей, не только на уровне музыкальных форм и способов изложения музыкальной ткани, но и на уровне музыкальной интонации. В. Медушевский относит музыкальную интонацию к глубинным слоям культуры, выходящей за рамки собственно музыкального языка [4]. Эти глубинные слои восходят к универсальным интонационным архетипам человеческого мышления, также как и миф, музыкальная интонация относится к архетипам культурного мышления. Эта общность обеспечивает возможность рассмотреть сущность одного явления через сущность другого.

Интерес к алтайской мифологии и народной музыкальной культуре начал проявляться уже в XVIII в. (в 1756 г. Алтай вошел в состав России). Но это были отдельные высказывания и краткие описания диковинного быта иноверцев в записках русских миссионеров и немецких путешественников.

Попытка системного изучения духовной культуры тюрков Алтая была предпринята лишь на рубеже XIX и XX столетия. К этому времени пути развития искусства стали особенно сложными. В различных художественных направлениях возникает интерес к философско-религиозной, мифологической и эзотерической тематике. Характерные черты культуры «серебряного века» нашли своих сторонников и среди представителей искусства сибирского региона. Непривычные для европейца отношения между человеком и природой влекли художников не только к изысканно-утонченным сюжетам востока, но и к степному колориту сибирских аборигенов. Алтайская тематика нашла отражение в произведениях ряда русских сибирских писателей. Среди них выделяются имена В.Я. Шишкова, И. Мухачева, Г. Гребенщикова. Основой их произведений стал интерес к обрядовой и бытовой стороне жизни инородцев, их отношения с переселенцами и представителями новой «белой» религии. Одна из частей книги Г. Гребенщикова «Моя Сибирь» называется «Хан-Алтай». В стилизованной сказовой манере автор воссоздает этап творения мира алтайскими богами-демиургами, их конфликт и борьбу за власть над созданным совместно миром.

Такое же название «Хан-Алтай («Великий Алтай»)» носит самое известное полотно Г.И. Гуркина и музыкальное произведение А.В. Анохина. В художественном мире, созданном в сюите «Хан-Алтай», доминирует настроение эпического сказа, повествующего о вечном с повествовательной неторопливостью. Это сближает трактовку мифа Гребенщиковым и Анохиным.

Г. Гребенщиков образы богов и конфликт, возникший между ними, показал эскизно. Детальную и глубокую трактовку эта тема обретает в произведении первого классика алтайской композиторской школы А.В. Анохина, который в психологически сложный образ Эрлика внес свои коррективы и создал неповторимый музыкальный портрет героя-бунтаря.

Необходимо отметить, что в алтайской мифологии именно восставший против Ульгена брат научил людей совершать обряд камлания. Именно к Эрлику во время шаманского обряда могут обращаться все страждущие. В то время как Ульгеню женщины камлать не могут вообще из-за своей сакральной женской «нечистоты», да и слабые мужчины-шаманы на это не способны.

У шаманизма много аспектов, отличающих его от других религий. Но в данном случае необходимо отметить его обязательную связь с народным мировоззрением, наполненным

мифическими представлениями и виртуозное владение ударным инструментом. Каноническими были шаманские облачения, ритуальная символика и лексика. В силу устного характера шаманизма особое внимание уделялось изображениям на «священном ритуальном инвентаре» и реквизите. Именно внешний облик бубна и количество этих инструментов говорили о квалификации шамана.

Тесную связь между шаманистскими представлениями и первобытной мифологией установили В. Пропп и К. Леви-Стросс. Но необходимо осознавать, что мифология стала зарождаться гораздо раньше, чем начали выделяться профессиональные жрецы – шаманы. Культ гор у алтайцев возник еще до шаманизма. Он отражает ту стадию развития религиозных представлений, когда последние в виде духов-хозяев воплощаются в антропоморфных образах, когда господствовал культ природы и стихии, когда еще не делали вещественных изображений божеств [5]. Видимо не случайно в трилогии, посвященной духовной культуре Алтая, Анохин в первой части отразил традицию сказительства, во второй устами Эрлика рассказал миф о творении мира, а финалом произведения стало стилизованное шаманское действо.

В связи с угасанием шаманизма как особой формы религиозной практики, труды ему посвященные, становятся особенно ценными, а произведения А.В. Анохина, созданные по мотивам шаманских мистерий – уникальными. В них автор предпринимает попытку создания «Универсального» синтезированного шаманского действия, используя образцы интонирования данного жанра, записанные у телеутов алтай-кижи, кумандинцев, монголов и др.

Авторское жанровое определение (шаманское действо по мистериям алтайских камов в 2^х картинах) емко и необычно. Это связано с тем, что европейская музыкальная культура не знает столь долгих по протяженности произведений, к которым можно отнести эпические сказания или камлания алтайского народа. Этим объясняется картинность созданного произведения. Одни характерные черты обряда показаны более выпукло, другие намечены тонким штрихом, но везде чувствуется глубокая осведомленность и заинтересованность автора монументального исследовательского труда, посвященного древней религии («Материалы по шаманству у алтайцев»). Исследовательская работа этнографа и замыслы оригинального смелого композитора соединились в произведении «Талай-хан». По своей мистической окраске, оно находится в русле «потусторонних» исканий деятелей русской культуры начала XX века.

А.В. Анохин писал, что целью создания своего произведения считал воплощение обобщенного образа камлания, идеализированного действия. В небольшом произведении невозможно отразить все стороны сложного обрядового комплекса, но автор фрагментарно сумел осветить практически все его аспекты и создать психологически верную атмосферу древней религии.

Первая картина состоит из небольшой увертюры и двух крупных разделов. В первом показаны действия и молитвы кама, находящегося в юрте больного человека и вызывающего священных духов. Второй раздел – развернутый диалог шамана и прибывших помощников, отправляющихся во владения Талай-хана.

Примечательно, что в первой части трилогии в сюите «Хан-Алтай» автор использовал классически ясные гармонии, а в мелодике преобладала ангемитонно-пентатоническая основа (один из отличительных признаков алтайской народной

музыки). В поэме «Хан-Эрлик» эмоционально напряженные моменты подчеркивались обилием хроматики. В картинах по шаманским мистериям А.В. Анохиным в большом количестве используются сложные гармонические образования. Он усложняет гармоническую ткань произведения, и одновременно с этим использует музыкальные формы, придающие произведению художественно-сценический вид. Композитор организует тематический материал согласно сложившимся традиционно-европейским законам композиции и музыкального восприятия.

Шаманский обряд был назван А.В. Анохиным мистерией. О мистериях известно сравнительно немного, как и об их роли в жизни древних общин. В Греции мистерии находились в ведении тайных обществ особого рода. Эти тайные общества жрецов и посвященных устраивали через определенные промежутки времени особые праздники, сопровождавшиеся аллегорическими театрализованными представлениями. Характер театрализованных действий и аллегорических драм был довольно определенным. Как в Египте, так и в Греции идея была одной: смерть и воскресение божества.

Со своеобразной трактовкой этого аспекта связана «шаманская болезнь». «Умирая» как обычный человек, шаман по преданию только после этого получает возможность совершать путешествия между мирами, т.е. рождается как человек с новыми, не всем доступными возможностями. Мистерии, проводимые шаманами после обретения новых возможностей, содержали в себе сконцентрировано те знания о мире, которые должны были передаваться в неизменном виде и которые нередко составляли зерно всех мифологических знаний и верований народа.

Сложность овладения и передачи этого опыта (так же как сказительство) породила особый институт шаманства. Благо-

даря его существованию появилась особая категория людей, которые профессионально занимались этим ремеслом. И уже на ранней стадии развития общества кайчи и камы получили возможность развивать свои творческие, в том числе и музыкальные способности.

О почитании профессионалов-музыкантов и их деятельности говорит отношение общества к «священным» музыкальным инструментам (топшуру у кайчи и бубну у шамана). А.М. Сагалаев приводит сведения, согласно которым «алтайцы относились к бубну почтительнее, чем к его владельцу» [6]. Этим объясняется факт появления всеобщего праздника – дня рождения бубна. Весь внешний вид инструмента, а особенно изображения на нем представляли собой графическое выражение алтайского мироощущения. Росписи на бубнах отражали космогонические представления, лунарные, солярные и шаманские мифы. И пусть нет в алтайском языке лексического определения мифов, легенд, преданий, а все они объединены общим термином «куучындар», что в переводе означает «рассказы». Здесь важны не определения, а признание самобытной культуры, в которой музыка и мифу отводится не последнее место.

Изучение мифологии – процесс сложный, но увлекательный. А культура Сибири в этом плане интересна особенно. «Под фундаментом собственно алтайской культуры – толща иных исторических эпох. Алтай был «своей» землей для длинной череды человеческих сообществ, прежде чем стал отечеством тюрков» [7, с. 10].

В культурном симбиозе, образованном на территории нашего региона можно обнаружить влияния многих религий и культур, но это еще только предстоит сделать.

Библиографический список

1. Арефьев, В. Мифы и шаманизм Алтая. – Барнаул, 2002.
2. Шейкин, Ю.И. Допесенное и песенное в фольклоре удэ. // Народная песня. Проблемы изучения. – Л., 1983.
3. Шейкин, Ю.И. Интонационная культура этноса (опыт системного рассмотрения) / Ю.И. Шейкин, В.М. Цеканский, В.В. Мазепус // Культура народов Севера: традиции и современность. – Новосибирск, 1986.
4. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976.
5. Каташ, С.С. Мифы и легенды Горного Алтая. – Горно-Алтайск, 1978.
6. Сагалаев, А.М. Мифология и верования алтайцев: центрально-азиатские влияния. – Новосибирск, 1994.
7. Сагалаев, А.М. Алтай в зеркале мифа. – Новосибирск: Наука, 1992.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 882.09-93(09)

О.Н. Челюканова, канд. филол. наук, доц. АГПИ, г. Арзамас, E-mail: olga_ribakova@fromru.com

СИМФОНИЧНОСТЬ И ИМПРЕССИОНИЗМ КАК ЦЕНТРАЛЬНЫЕ СЮЖЕТООБРАЗУЮЩИЕ ДОМИНАНТЫ ПОВЕСТИ Р. ПОГОДИНА «КРАСНЫЕ ЛОШАДИ»

Статья посвящена исследованию доминантных принципов сюжета повести Р. Погодина «Красные лошади» – симфоничности и импрессионизма.

Ключевые слова: русская детская проза 50-80-х годов 20 века, сценарность, импрессионизм, симфоничность, полифония, художественный синтез.

Симфоничность и импрессионизм – две значимые темы искусства XX века – стали доминантными стилиобразующими принципами повести Радия Погодина «Красные лошади».

Сюжет повести строится на художественном синтезе [1], взаимовлиянии и взаимообогащении живописного, музыкального и литературного начал, и прежде всего на одном из цен-

тральных принципов симфонизма, который заключается в «диалектическом становлении образов через развитие, основанное на борьбе и единстве противоположностей и приводящее к качественному изменению образов» [2, с. 1].

На восприятие этого произведения с точки зрения синтеза читателя нацеливает и заголовок – «Красные лошади» – восходящий к образу красного коня, характерного для русского искусства послереволюционных лет, – и подзаголовок – «Повесть о рисованных лошадях и живой собаке», который определяет содержательную специфику произведения.

Повесть начинается с живописной картины, написанной главным героем повести, талантливым мальчиком Сережей, одновременно красочной, насыщенной сочными деталями и динамичной, устанавливающей почти фантастическую взаимосвязь всего со всем: «*Лошади проходили сквозь стены домов и заводов, сквозь автомобили и сквозь людей. Головы жеребцов, поднявшихся на дыбы, заслоняли путь самолетам, хрупким, как детские стрелы. Лошадиное дыхание всасывало облака – и лошади становились уходящими облаками. Лошади шли по трамвайным рельсам, лошадиный навоз золотисто дымился на синем асфальте. Лошади шли по земле, и живая природа прорастала сквозь них*» [3, с. 268]. Уже эта первая сцена весьма выразительно представляет мировидение художника, в котором мальчишеское очарование животным будет помножено на множество образов, в том числе мифопоэтических, с одной стороны, а с другой, отсылать к гениальным притягательным полотнам К.С. Петрова-Водкина [4], П.Н. Филонова [5] и их русских предшественников. С другой стороны, она вступает в диалог с читательским представлением о лошадях, представленным в поэзии (Н. Заболоцкий, Б. Слуцкий, Н. Рубцов и др.) и прозе (М. Шолохов, В. Белов и др.). Причем следует заметить, что наличие персонажа-художника априори вводит читательское сознание в пространство взаимодействия прозы и живописи, с одной стороны, а статус художника-дитяти сообщает произведению важные лирические черты, указывающие на целомудренное видение им мира. Именно поэтому мир един и неконфликтен.

Тема лошади, ее образ пронизывает все произведение и связывается с воплощением авторских идей, является центральным лейтмотивом повести – однако не единственным. Значимый принцип симфонии – полифонизм и многоголосие – проник и на страницы повести, проявился в наличии нескольких ведущих тематических голосов, связанных с несколькими образами, несущими символическое значение, но отсылка к ассоциативным планам в живописи и литературе также способствует формированию названного полифонизма.

Специфика этого полифонизма в том, что центральные лейтмотивы до определенного момента сосуществуют словно параллельно, почти не соприкасаясь, и каждый голос ведет свою партию, и лишь в финале образуется смысловой узел, связывающий воедино идейное содержание каждой темы, сливающий звучание разнородных мелодий в единый аккорд. «*Существо симфонизма не в больших или малых масштабах, а в той или иной степени раскрытия энергии эмоции...*» [6, с. 88]. При этом в повести отчетливо выделяются эмоциональные доминанты каждой ведущей темы. «*Лошадиная*» тема звучит элегично и одновременно жизнеутверждающе: «*Сережка наделял лошадей резвой силой, широким вздохом, большими глазами цвета дымчатой сливы – от этих глаз даже вздыбившиеся жеребцы выходили печальными: он рисовал печальных лошадей*» [3, с. 275].

Нарисованные мальчиком красные лошади прорастают не только сквозь живую природу и пропускают сквозь себя не только ее, они существуют и в гармонии с созданной человеком техникой, словно возражая есенинскому красногривому жеребенку, вступившему в бессмысленный поединок с железным конем: «*Сережкины лошади были красными, они бежали вдоль железной дороги и проходили сквозь те старенькие паровозы, которые так по-живому, будто локтями, двигали шатунами и кривошипами*» [3, с. 279].

Паровоз в произведении Р. Погодина – не антипод, а двойник лошади, он воспринимается героями как символ поинному организованной, но гармоничной и живой материи. Наметившееся в первой части некое противопоставление «паровозной» и «лошадиной» тематики оказывается иллюзорным, так как обусловлено главным образом непониманием двух центральных персонажей – Сережки и начальника лагеря, который кажется ребенку похожим на паровозного машиниста. Был начальник высок, размашисто костист, с седыми висками и большим острым кадыком, какой, по Сережкиным представлениям, указывал на профессию паровозного машиниста, потому что прочие машинисты могут и без кадыков быть – образ прочих расплывчат.

«*Начальник вскинул голову, выпятил подбородок, будто прогудел привет встречному поезду*» [3, с. 281].

«*Голос начальника вознесся, посуровел, кадык снова выпер, как у паровозного машиниста, глядящего вдаль*» [3, с. 288].

Необходимо отметить и связанную с образом начальника лагеря тему «огня и железа», которая наряду с темами лошади/паровоза, собаки Злодея/щенков лейтмотивом проходит сквозь повесть: «*Еще у сталевара кадык, у кузнецов хороших, короче, у небрежно побритых мужчин, связанных с огнем и железом*» [3, с. 274].

Разногласия Сережки и начальника лагеря носят художественно-искусствоведческий характер. Манера письма Сережи подчеркнута своеобразна и необычна, и, разумеется, совершенно не вписывается в рамки привычного для советской идеологии представления о том, как надо рисовать. Техника, в которой работает юный художник, однозначно представляет собой синтез. Автор делает на этом особый акцент: «*Работал Сережка одновременно акварелью, гуашью, цветными мелками и темперой, не подозревая, что такая техника в искусствоведении называется смешанной*» [3, с. 271].

Основная фабула повести заключается в том, что мальчик по просьбе начальника пионерского лагеря, разместившегося в старом монастыре, должен разрисовать пионерскую комнату и столовую. Предложенный начальником лагеря сюжет представляет собой заезженный штамп реалистической живописи: «*На этой стороне изобрази природу и лагерный сбор у костра. На этой – линейку. Тут пионеры помогают совхозникам. В радостных, понимаешь, тонах*» [3, с. 273].

Рисунки юного художника можно определить как импрессионистические. В них налицо следование основным принципам импрессионизма: передача яркого, запоминающегося впечатления, сиюминутность созданного образа, стремление к передаче мимолетного движения, использование чистых, ярких красок («*В том бы углу старика надо нарисовать зеленого, а тут девок розовых. Будто они убегают и хохочут*» [3, с. 273]). И не случайно в финале автор в шутку называет Сережку Ван Гогом. Но Сережка подходит к живописи не просто творчески, он стремится увидеть и воплотить рисунок, подсказанный изгибами и неровными линиями сводов

старого монастыря: «Он сидел долго, вглядываясь в трещины, в бугры штукатурки и неожиданные карнизы выступающей плинфы – древнего новгородского кирпича. И странно, дощатая запруда, дивно пахнувшая сосной, вдруг придавала движению стен и каменных сводов иллюзию бесконечности. Тени текли перед Сережкиными глазами, отдавая видимые горизонты и предметы, отбрасывающие тень, словно он поднимался к некой вершине, откуда дано ему все узреть. Тени переливались по неровным лепным стенам, то сгущаясь, то ослабляя тон, то голубые, то сиреневые, то розовые, то в неожиданно светлую желтизну. Сережка смотрел и смотрел на них, пока не увидел гривы и мускулы» [3, с. 280].

Так в творчестве юного художника примиряются два казалось бы непримиримые стили – два мира, где один не конфликтен другому, а продолжает его – фресковая церковная живопись и современное искусство. Объединяет и примиряет их одно – одухотворенность изображения, истинная жизнь, которую сумел вдохнуть в рисунки гениальный творец-живописец. Получившийся в результате рисунок поначалу шокирует начальника лагеря, и не случайно: «Лошади уходили туда, за дощатую стену. Невесомо скакали по бледной земле. Просвечивали сквозь монастырские стены и стены новых силикатных домов. Вздыхали над лесом. Перешигивали через пионеров, помогающих совхозникам на уборке. Огненно-гривые, стояли в костре, и пионер, трубящий побудку, сливался с лошадиной ногой» [3, с. 288].

Изображенная мальчиком настоящая жизнь с ее будничными реалиями вызывает у начальника раздражение: «жеребая» лошадь, отчетливо прорисованный во всех деталях жеребец («Голландская школа реализма», по выражению начальника лагеря) вызывают полное непонимание чиновника. Но для художника естественно следование такой непедagogической правде жизни, как и собственное видение вещей:

«– А пионеры? Почему пионеры квадратные?

– Они же в трусах, – ответил Сережка.

– А пионерки? Почему треугольные?

– Они же в юбках, – ответил Сережка» [3, с. 291].

Однако эти разногласия вызваны тем, что начальник лагеря рассматривает сделанную Сережкой роспись не «в своем настоящем, подлинном звании» [3, с. 278] – кузнеца, мастера художественнойковки – об этой, основной его профессии читатель узнает в финале произведения. Собственно, узнав о профессии начальника, мы поймем и причину творческих разногласий: материал искусств у них разный и «думание» в живописи и ковке тоже принципиально разное.

Для импрессионизма одним из главных объектов изображения являлся *миг* человеческой жизни, *переживание* этого самого мига, мгновения. Гуманистичность, сосредоточенность на чувствах, впечатлениях от мира в человеке, его переживаниях, внутренней жизни, впрочем, одна из важных особенностей русской детской литературы 50-80 гг. XX века, и в творчестве Р. Погодина эта тенденция также отчетливо прослеживается.

Еще один двойник лошади – заявленный в подзаголовке образ «живой собаки» по прозвищу Злодей, жизнь которой представляет собой непрерывную и беспощадную борьбу за выживание: борьбу с себе подобными, с человеком, даже с самим собой – с собственными страхами и физиологией, с ограниченностью «собачьего мировосприятия». Пугающая лютость Злодея, его устрашающая внешность и бесстрашная жестокость характера утверждают однозначно гуманистический смысл: «Злодей лют, бесстрашен и беспощаден, он на-

мерен жить вопреки той морали, которая к бездомным собакам относится категорически» [3, с. 277].

Иноформа образа Злодея – образ щенка. Щенки появляются в повести несколько раз, и эта тема звучит трагически, наполняется ощущением вошедшей в привычку и оттого еще более страшной повседневно-бытовой жестокостью человека. Вот монолог старой хозяйки собаки Сильвы, спасшей и выкормившей маленького Злодея: «– Ах ты, Сильва ты окаянная! Ишь смотрит, зажавши. Я твоих щенков не успеваю топить, а ты пащенка завела! – Выкрикивая эти безжалостные слова, хозяйка половчее ухватила костылик и, кряхтя и хромая, бойко бросилась на щенка. – Не хватало мне еще тебя, лешего! А ну пошел прочь! – И, глядя, как неспешно он убегает, оглядываясь и показывая клыки, ворчала: – Ну, злодей, ну зверь! Не то что моя Сильва – дура. – И не сердито, а, скорее, жалеючи ткнула прижавшуюся к земле суку костыликом, – Ишь глаза проливает, небось опять щенки будут». [3, с. 279].

Образ щенков собирательный, создается периодическими авторскими упоминаниями, он предстает подчеркнуто безликим, и потому наполняется чистой символикой. Эта тема также содержит явную есенинскую реминисценцию (вспомним его трагическое осознание бессмысленной человеческой жестокости в противовес естественному, природному «гуманизму» животных: «Бог ребенка волчице дал. // Человек съел дитя волчицы») [7, с. 78]. У Погодина «человеческое», материнское поведение старой собаки противопоставлено вросшей в кровь человеческой привычке убивать: «Щенка уронили с нарядного белого теплохода, на котором играла музыка. Уронили из пахнущих духами объятий. Нашла его сука Сильва. Долго дышала над ним и кашляла, потом принялась подталкивать носом, пока щенок не поднялся на дрожащие ноги, и, подталкивая, повела вверх по откосу; нести его в зубах она не могла щенок был грузный, трехмесячный. Щенок уставал, ложился на брюхо, по-лягушачьи распластав лапы и слезно скуля; она стояла над ним, понимая его усталость и страх, затем снова подталкивала» [3, с. 279].

«Сильва лежала, отворотясь от еды, и в глазах ее слезился материнский укор» [3, с. 276].

В финале лейтмотивные темы сливаются в едином аккорде. Талант Сережки оказывается вдруг нужным и признанным, а начальник лагеря осознает собственное творческое призвание искусного кузнеца. Техника и искусство вступают в позитивные взаимоотношения, одухотворенный труд кузнеца оказывается живым и поэтичным, родственным живописи, нарисованные предметы живут в реальном мире, а реальность обретает способность «помещаться» в картину – но дается эта способность лишь истинно живому, гармоничному, талантливому, – например, художнику Сережке:

«– Ну, Ван-Гог, о чем задумался, брат?

– Темный мужик в картину не помещается, – искренне сокрушаясь, сказал Сережка. – И я тоже...

– Ты поместись. – Начальник положил ладонь на Сережкину голову и вдруг почувствовал, что с его глаз сошла пелена, образовавшаяся от неестественности его положения, что снова зажглись светофоры на его пути, пропахшем огнем и железом.

– Я тоже сегодня уйду, – сказал он. – Я уже по металлу соскучился... Не знаю, гений ты или нахал, но ты ко мне в кузницу приходи, вот там действительно красные лошади обитают...» [3, с. 295].

Гармонизируются отношения природы и человека: бездомная собака Злодей наконец обретает друга и хозяйку; разрывается «дурной круг» бессмысленного и регулярного убийства щенков – их раздают добрым людям.

Таким образом, в повести Р. Погодина гармоничное, «музыкальное» сочетание симфонии, архитектуры, фресковой живописи, техники кузнечного дела, ремесла, переросшего в искусство и живой природы, течение ведущих мотивов – их

взаимопроникновение и гармоничное творческое сосуществование становятся гарантией гуманизма в высшем смысле. И стилиобразующим не случайно оказывается взаимообусловленность взглядов на мир кузнеца и живописца, мужчины и мальчика, до времени «слепого» человека и ребенка, которому не просто зрение дано, но зрение души, побуждающее и весь окружающий мир пробудиться, прозреть.

Библиографический список

1. Минералова, И.Г. Художественный синтез в теории и практике русской словесности рубежа 19-20 веков // Синтез в русской и мировой художественной культуре: Тезисы научно-практической конференции. – М.: МПГУ, 2000.
2. Ген-Ир, У. Черты стиля хоров С.И. Танеева. – Петрозаводск, 1982.
3. Погодин, Р. Красные лошади: Повести и рассказы. – М.: Дет. лит., 1986.
4. Петров-Водкин, К.С. Купание красного коня. 1912. Холст, масло. Государственная Третьяковская галерея. - Москва. - 160 x 186.
5. Филонов, П.Н. Лошади, 1924–1925. Акварель, тушь, перо на бумаге. Русский музей. - Москва. - 5,6 x 13.
6. Асафьев, Б.В. Избранные работы о советской музыке. "Музыкальная форма как процесс". Библиография и нотография // Избранные труды. – М.: Музгиз, 1957. – Т. 5.
7. Есенин, С.А. Полное собрание сочинений: в 7 т. – М.: Наука: Голос, 1995–2002. – Т. 2. Стихотворения (Маленькие поэмы). – М., 1997.

Статья поступила в редакцию 11.11.10

УДК 7511+293

Ю.А. Крейдун, соискатель АГУ, г. Барнаул, E-mail: krey70@mail.ru

МАЙМИНСКИЙ ДУХОСОШЕСТВЕНСКИЙ ХРАМ - ПЕРВОЕ КАМЕННОЕ МИССИОНЕРСКОЕ СТРОЕНИЕ НА АЛТАЕ

В статье описана история строительства первого каменного миссионерского храма на Алтае. Сделана попытка реконструкции внешнего облика храма в XIX веке до и после перестройки. Описаны приходские строения. Исследованы особенности приходской деятельности клириков и их взаимосвязь с миссионерскими структурами.

Ключевые слова: Майминский Духосошественский храм, миссионерский храм, миссионерская деятельность на Алтае.

Деятельность Алтайской духовной миссии (основана в 1830 г.) во многом зависела от личного энтузиазма ее сотрудников. Им приходилось не только совершать богослужения и проповедь, но и находить меценатов и жертвователей. Первый начальник и основатель Алтайской миссии архимандрит Макарий (1792-1847 гг.) часто ездил по России в поисках новых жертвователей на Миссию. Золотопромышленник Михаил Евфимиевич Шебалин, возможно, не без участия миссионера, решил строить каменный храм в первом стане Миссии [1, с. 170]. Начало обсуждения вопроса о строительстве каменного храма в Майме в пользу Миссии отражено в письме архимандрита Макария купцу М.Шебалину от 20 февраля 1842 г. [2, с. 334].

Весной 1842 г. началась деловая переписка с вышестоящими учреждениями. К маю месяцу был готов чертеж будущего храма (рис. 1). Архимандрит писал тогда: «Сейчас я развернул план; и он так полюбился мне, что не хочется закрывать его. Приветствую Господина Архитектора, с чувством покорнейшего почтения и благодарности. – Хорошо! Право, хорошо!» (письмо от 6 мая 1842 г.). Проект иконостаса архимандрит Макарий разработал сам (рис. 2). По началу иконы для храма предполагалось заказать в Москве. Однако впоследствии в декабре 1843 г. архимандрит, составив перечень основных икон, отправил его вместе с образцом (одной писаной иконой) в Томск Шебалину. Там предполагалось найти художника, который в стиле присланного образца написал бы иконы для иконостаса храма.

В июле 1842 г. Томский архитектор Алексей Алексеевич Арефьев произвел анализ грунта в предполагаемом месте строительства, о чем было выдано архимандриту письменное свидетельство (письмо от 10 июля 1842 г.). Кирпич изготавливался из местного материала, для этого основатель Миссии просил прислать человека, способного подыскать подходящие глины (письмо от 26 июня 1842 г.).

Пока велась деловая переписка, и ожидалось положенные в данном случае высокие благословения и разрешения, подыскивались люди, которые могли бы возглавить строительные работы. В частности, архимандрит Макарий предлагал М.Е. Шебалину кандидатуру поселенца Ивана Савельева, в «рассудительности, расторопности, верности и честности» которого он не сомневался (письмо от 24 сентября 1843 г.).

В середине 1844 г. был окончательно решен вопрос о начале строительства каменного храма. Гражданский губернатор издал Отношение Томскому Губернскому землемеру о поручении Бийскому Окружному Землемеру Александру Берестову надзора за постройкой Церкви при селении Майминском (15 июня 1844 г.) [3, л. 1, 2]. А собственно Указ Святейшего Синода о «разрешении постройки при селении Майминском, Бийского уезда иждивением купца Михаила Шебалина каменной церкви» вышел 7 мая 1844 г. При этом в Указе было оговорено требование, чтобы за постройкой в обязательном порядке производился надзор лицом, опытным «в архитектурном искусстве». Это требование по просьбе епископа Афанасия выполнили губернские чиновники.

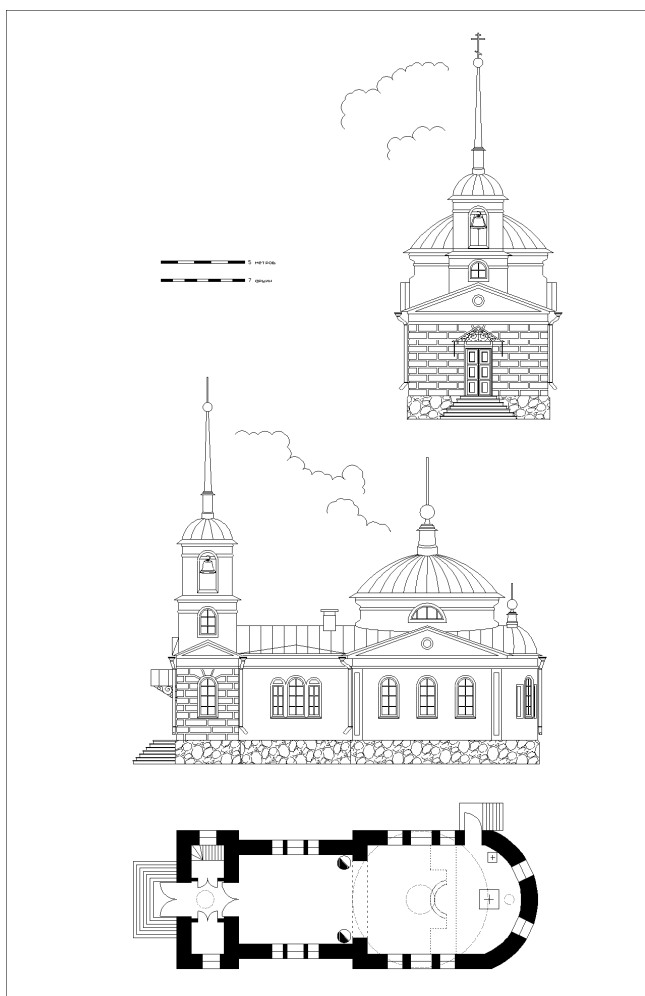


Рис. 1. Первоначальный план-фасад
Духосошестввенского храма (реконструкция)



Рис. 2. Проект иконостаса Духосошестввенского храма.
Эскиз Г.Д. Замолоцких

После отъезда основателя Миссии все заботы и попечения о Миссии, в том числе и о строительстве храма легли на плечи нового начальника Миссии – Стефана Ландышева. Независимо от длительности процесса получения официального разрешения, возведение храма шло быстро. Скорее всего, высокие темпы строительства стали возможными благодаря тому, что материалы для строительства (бутовый камень, кир-

пич и др.) были заготовлены заранее. Закладка новостроящегося храма была совершена начальником Миссии протоиереем Стефаном 4 июня 1845 г. и менее чем, через три месяца, в августе землемер А. Берестов свидетельствовал об окончании постройки Духосошестввенского храма [3, л. 4]. 30 Августа того же года преосвященным Афанасием, епископом Томским и Енисейским, был совершен чин освящения новосозданного храма в честь Сошествия Святого Духа на Апостолов [4, л. 30].

После завершения строительства майминский храм в качестве миссионерского оставался недолго. В 1848 г., в связи с увеличением числа крещенных инородцев, он был преобразован в приходской [5, л. 116]. С этого времени майминский приход числился «на балансе» горнозаводского ведомства [6, л. 155]. Однако приходской священник села Маймы обязан был иметь «особенное попечение о новокрещенных, живущих в сем приходе, и исправлять у них все требы безмездно». Священник прихода фактически был сверхштатным сотрудником Миссии, а здание храма принадлежало Миссии [7, с. 46].

О необходимости иметь в Горном Алтае приходскую церковь писал еще архимандрит Макарий в письме священнику Иакову от 9 декабря 1835 г. И непременно, с точки зрения основателя Миссии, условием образования прихода было то, что и священник, и псаломщик приходского храма должны были быть миссионерами [2, с. 315]. Чуть позже, в 1839 г. архимандрит Макарий для правящего епископа Томского Афанасия изложил предложение об образовании приписного миссионерского прихода под руководством Ст. Ландышева. Миссия в приходском отношении относилась тогда к Свято-Димитриевскому приходу с. Енисейского, поскольку именно это село было ближайшим к центральному миссионерскому стану в Улале (80 верст). Все церковные события подлежали фиксации в приходских книгах села Енисейского. Вторым священником Енисейского прихода архимандрит Макарий предлагал назначить после рукоположения Ст. Ландышева, но с условием, что он будет в большей степени исполнять обязанности миссионера, а его приходская деятельность будет совершаться только в отношении ближайших к Миссии селений прихода, а именно, Бирюли, Улалы, Верхнего Карагужа, Нижнего Карагужа, Чергачака и Маймы. Местопребывание предполагалось в селении Майме [8, с. 5, 6].

Таким образом, Духосошестввенский храм, заложенный основателем Алтайской миссии преподобным Макарием Алтайским, даже став приходским, продолжал служить делу миссии. Богослужение в нем совершали миссионеры. Здесь служил протоиерей Василий Вербицкий – помощник начальника Миссии, ученый-этнограф, лингвист, много потрудившийся над созданием алтайской грамматики и систематизацией алтайского языка. Официальный указ о назначении о. В. Вербицкого на Майминский приход вышел 22 декабря 1855 г. [9, л. 476, 477]. Эти обязанности он осуществлял вплоть до переезда в новообразованный Кузнецкий стан миссии в конце 1858 г. [11].

Миссия участвовала в благоустройстве храма. В 1859 г. начальник миссии протоиерей Стефан Ландышев устроил при храме сторожку, в которой была предусмотрена комната для бесприютных и для обучения мальчиков грамоте. Тогда же была окрашена кровля и ограда майминского храма [12, с. 28].

Первоначально майминский каменный храм по форме был близок к базилике. Но в 1882 г. на средства майминского торгующего инородца Андрея Семенова Сафронова церковь

была расширена двумя каменными пристроями, с северной и южной стороны (рис. 3) [13, л. 65]. Таким образом, в начале XX в. храм имел весьма благолепный белокаменный вид. Снаружи и изнутри оштукатурен и выбелен известкой. Кровля была железной, окрашенной зеленой масляной краской. Длина церкви с колокольной составляла 9 сажень, а наибольшая ширина $7 \frac{1}{3}$ сажени, высота до верха карниза 4 сажени. Храм был увенчан двумя большими и тремя малыми главами. Колокольня имела два яруса, общей высотой до верхнего карниза $5 \frac{1}{2}$ сажени.

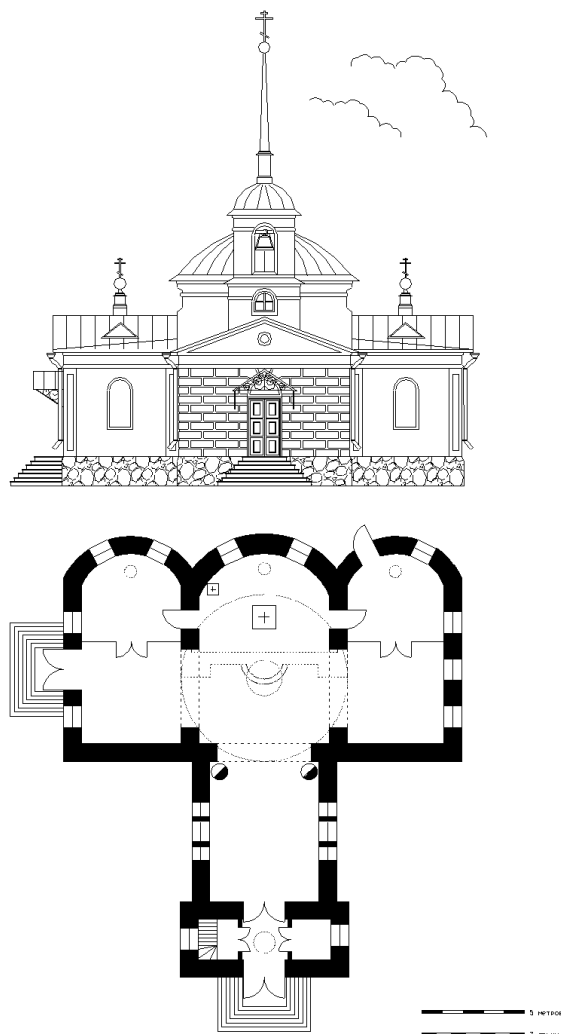


Рис. 3. План-фасад Духосошественского храма после рестройки в 1882 г. (реконструкция)

В свое время среди старожилов Маймы был спор о количестве освященных приделов храма. Согласно плану вполне могли быть освящены два боковых придела. Но в официальных документах указано, что храм однопрестольный. Более того, в страховой ведомости за 1910 г. говорится, что иконостас имел ширину 10 аршин (7м), что соответствует ширине центрального придела, следовательно, в боковых пристроях не было иконостаса, а значит и не могло быть освященных престолов. Более того, боковые приделы могли быть отделены от основного капитальными стенами по первоначальной форме храма. Тем не менее, некоторые старожилы помнят, что у жителей Маймы-Чергачака до революции было два престольных праздника: для русских крестьян – день Сошествия Святого Духа на апостолов, а для новокрещеных – день Архангела

Михаила. Скорее всего, это связано с тем, что новокрещенные «инородцы» Чергачака были административно приписаны к Быстринской инородной управе, а храм с. Быстрики был посвящен Архангелу Михаилу. Поэтому жители праздновали два престольных праздника.

Помимо храма в Майме было два дома с необходимыми постройками: для священника (двухэтажный) и для псаломщика. Ограда храма была деревянной на каменном фундаменте. Также имелась каменная сторожка. Причту майминского храма было отведено усадебной, пахотной и сенокосной земли всего 55 десятин [14].

В начале XX в. при храме была каменная сторожка, крытая железом. Ее размер: 8 на 7 аршин. Высота $3 \frac{1}{2}$ аршина. Имела 2 окна ($1 \frac{1}{4}$ на 1 аршин) и одну дверь. Отапливалось помещение голландской печью. Построена в 1883 г. Из-за слабости фундаментов строение было непрочным, и поэтому страховая стоимость была невелика – 50 руб.

Кроме того, на месте первого миссионерского походного храма в 1883 г. была построена каменная часовня, крытая железом. Длина, ширина и высота составляли – 4 аршина. В часовне имелись одно окно и одна дверь. На момент страховой оценки в 1910 г. стены часовни находились в хорошем состоянии.

Помимо храмовых построек в приходе были две усадьбы: для священника и псаломщика. Все причтовые постройки были деревянными. Основная часть зданий была построена в 1880-е гг. [15, л. 85, 86], поэтому состояние некоторых из них к моменту закрытия прихода в 1930-е гг. было достаточно ветхим.

На первом этапе существования Миссии Майминское селение, как и все селения Миссии были приписаны к Свято-Димитриевскому приходу с. Енисейского. Со временем Майминский Духосошественский храм стал центром крупного прихода. В его ведение входил целый ряд деревень вокруг Маймы. Майма стала первым миссионерским селением, в котором основатель Миссии размещал первых своих новокрещенных коренных жителей Алтая. Благодаря этому селение стало расти, а население увеличиваться. В 1862 г. в Майме уже жили 129 человек новокрещенных, не считая русских крестьян [16]. В 1898 г. в приходе было 467 дворов, а жителей: 1452 мужского и 1435 женского пола [17, л. 68]. В 1910 г. уже было 635 дворов, а жителей: 1911 мужского и 1860 женского пола. Правда, в 1914 г. общее число прихожан несколько уменьшилось (обоих полов 2469 человек, в том числе «инородцев» 1117 человек) за счет того, что деревня Усть-Иша была выведена из состава Майминского прихода и там образовали самостоятельный приход. Между тем в 1830 г., когда на Алтай только приехал архимандрит Макарий, в Майме было всего 10 домов оседлых крещенных инородцев и несколько семей заводских крестьян [5, л. 112].

В составе прихода к 1914 г. находились помимо села Майминского, деревни Чергачак и Верх-Карагуж. Причем, в деревне Верх-Карагуж имелся приписной Никольский храм, построенный в 1898 г.

В Майминском приходе имелось две школы. В самой Майме – церковно-приходская, открытая приходским попечительством 8 марта 1884 г. [18, л. 93]. Здание было построено в 1892 г., деревянное, на каменном фундаменте, крыто железом, окрашенным зеленой масляной краской; снаружи обшито тесом. Размеры здания: длина – 14 аршин, ширина – 15 аршин, высота – $5 \frac{1}{2}$ аршина. Окна – с двойными рамами – 15 (размеры – $2 \frac{1}{2}$ на $1 \frac{1}{4}$ аршина). Дверей – 7. Печей: 2 контрамарки

и 1 голландская. Здание в 1910 г. оценено в 2000 рублей [15, л. 85]. Вторая школа – в Верх-Карагужинском – находилась в ведении Министерства Народного Просвещения. Открыта в 1894 г. В 1910 г. было построено новое деревянное здание школы на каменном фундаменте. Крыта была железом, окрашенным масляной краской. Размеры здания: 10 ½ на 7 на 5 аршин. Окон 6 (размеры окон - 1 ½ на 1 аршин). Школа отапливалась одной голландской печью. По оценке комиссии стоимость здания составила 400 рублей [15, л. 33]. Следует добавить, что до открытия церковно-приходской школы в Майме, еще со времен архимандрита Макария (Глухарева), существовала школа грамоты. Даже, когда майминский стан был преобразован в приход, обучение инородческих детей при храме продолжалось. Так, например, в 1864 г. приходской священник обучал 5 инородческих детей [19, л. 30]. В приходской библиотеке Маймы имелось 126 наименований книг, при общем количестве 266 томов [18, л. 93].



Рис. 4. Здание Духосошественского храма.
Западный фасад. Совр. вид



Рис. 5. Здание Духосошественского храма.
Фрагмент алтарной апсиды. Совр. вид

Таким образом, поначалу основание первого миссионерского стана, затем, строительство первого полноценного каменного храма способствовало тому, что Майма из небольшого селения оседлых новокрещенных инородцев стала в начале XX в. полноценным большим селом, центром довольно крупного прихода.

В 1930-е гг. храм был закрыт, иконы вывезены, колокольня снесена, а в здании разместился клуб. Когда рядом построили кинотеатр, бывшую церковь передали Агрохимлаборатории, по инициативе которой была произведена серьезная перестройка. В 1997г. изуродованное и обезображенное здание вернули православной общине, и впервые после долгих десятилетий в возрождающемся храме стали совершаться службы.

В настоящее время майминский каменный храм сохранился в перестроенном виде (рис. 4-6) [20, с. 67, 68]. Первый миссионерский дом, вероятно, находился с северной стороны от храма на небольшом расстоянии, где сейчас расположена современная майминская школа. С южной же стороны от храма находился дом для священника, здесь сейчас сельский клуб. Сегодня Духосошественский приход занимает важное значение в религиозной жизни Горного Алтая. При майминской церкви действуют две воскресные школы – для детей и взрослых.



Рис. 6. Внутренний вид храма.

В год 175-летия Алтайской духовной миссии 22 октября 2005 г. преосвященнейший Максим, епископ Барнаульский и Алтайский, в сослужении сонма священнослужителей, совершил полный чин освящения возрожденного Духосошественского храма, и таким образом, в год 160-летия храма, восстановлено первоначальное предназначение первого в Горном Алтае каменного храма.

Строительство Майминского Духосошественского храма в 1840-х гг. стало уникальным явлением в истории архитектуры в регионе. Впервые возведение здания осуществлялось по проекту и под надзором архитекторов и инженеров. Это послужило своеобразным почином, поддержанным в будущем в процессе застройки Улалы и Маймы. Таким образом, инициатива основателя Алтайской миссии архимандрита Макария по возведению первого кирпичного храма послужила отправной точкой не только в истории храмостроительства Горного Алтая, но и истории планового строительства в целом.

Библиографический список

1. Крейдун, Ю.А. Первый каменный храм в Горном Алтае // Сохранение и изучение культурного наследия Алтайского края // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул, 2001. – Вып. XII.
2. Письма архимандрита Макария, основателя Алтайской Миссии / под ред. К.В. Харламповича. – Казань, 1905.
3. Государственный архив Томской области (далее ГАТО). Ф. 144. Оп. 1. Д. 233.
4. Государственный архив Алтайского края (далее ГААК). Ф. 26. Оп. 1. Д. 345.
5. Государственный архив Тюменской области (Тобольск). Ф. 144, Александр Сулоцкий. Д. 44а.
6. ГААК. Ф. 2. Оп. 1. Д. 1257.
7. Крейдун, Ю.А. Возникновение Алтайской духовной миссии // «К Свету». Православный Алтай: небесный покров и земной подвиг. Альманах. – М., 2002. – Вып. 20.
8. Памяти миссионера, протоиерея Стефана Васильевича Ландышева // Томские епархиальные ведомости. – 1884. – № 14.
9. ГАТО. Ф. 184. Оп. 1. Д. 3.
10. ГААК. Ф. 164. Оп. 1. Д. 52.
11. Извлечение из записок сотрудника Алтайской миссии священника Василия Вербицкого за 1857 год. – М., 1859.
12. Выписки из дневника прот. Стефана Ландышева за первую треть 1859 г. – М., 1861.
13. ГААК. Ф. 26. Оп. 1. Д. 1546.
14. Справочник по Томской Епархии за 1914 год. – Томск, 1914.
15. Российский государственный исторический архив. Ф. 799. Оп. 33. Д. 2131.
16. Сведения об АДМ за шесть лет (с августа 1856 г. по август 1862 г.) начальника миссии, протоиерея Стефана Ландышева. – М., 1863.
17. ГААК. Ф. 26. Оп. 1. Д. 1546.
18. ГААК. Ф. 26. Оп. 1. Д. 1556.
19. ГААК. Ф. 26. Оп. 1. Д. 345.
20. Крейдун Ю.А. Остатки миссионерских храмовых построек сер. XIX – нач. XX веков на территории Горного Алтая // Макарьевские чтения: сб. научных статей / отв. ред. В.Г. Бабин, С.К. Носов. – Горно-Алтайск, 2004.

Статья поступила в редакцию 11.11.10

УДК 82.08+821(470)

О.И. Плешкова, канд. филол. наук, доц., с.н.с. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: o-Pleshkova1@yandex.ru.

ПЕТЕРБУРГСКИЕ ПОВЕСТИ Ю.Н. ТЫНЯНОВА В СВЕТЕ ЕГО ТЕОРИИ ЛИТЕРАТУРНОЙ ЭВОЛЮЦИИ

В работе отмечается обусловленность исторической прозы Ю.Н. Тынянова теорией литературной эволюции, рассматриваются особенности заимствования и трансформации различных литературных, документальных и фольклорных источников в петербургских повестях писателя. Подчеркивается актуальность теоретико-методологических идей Ю.Н. Тынянова для современных методов исследования художественной литературы.

Ключевые слова: литературный процесс, литературная эволюция, пародия, историческая проза.

Историческая проза Ю.Н. Тынянова неоднократно рассматривалась в литературоведении как экспериментальная база Тынянова-учёного. Однако, существующие опыты описания научной и художественной систем Тынянова (А. Белингов [1], В. Каверин и Вл. Новиков [2], М.Л. Гаспаров [3] и др.), оставляют недостаточно изученной сферу соотносительности конститутивной научной темы Тынянова – теории литературной эволюции – и его прозы, вычленение и объяснение эстетических функций «старого» материала в произведениях писателя.

Развивая свою теорию, Тынянов обращался к различному литературному материалу, одновременно разрабатывая новую терминологию, дистанцирующуюся как от классического, так и от зарождающегося советского литературоведения, следовавшего марксистской концепции классовой детерминированности искусства. В целом, концепция литературной эволюции наиболее полно находит отражение в таких работах учёного, как «Достоевский и Гоголь (к теории пародии)» (1921), «Тютчев и Гейне» (варианты 1917-1920 и 1921 гг.), «Литературный факт» (1924), «Промежуток» (1924), «Архангелы и Пушкин» (1926), «О литературной эволюции» (1927), «О пародии» (1929) и многих других. Следует отметить, что последняя научная работа Тынянова – «О пародии» – была обнаружена

в архиве учёного и опубликована только в 1977 г. в сборнике «Поэтика. История литературы. Кино» [4, с. 284–310], в чём видится причина недооценки концепции пародирования исследователями тыняновской теории литературной эволюции. Сам автор считал данную работу «итоговой», завершающей цикл его исследований эволюции литературы [4, с. 540], что позволяет рассматривать теорию пародии как методологическую основу художественной прозы Тынянова.

Согласно концепции учёного, каждое «новое» литературное произведение неизбежно предполагает отталкивание от «старого». «Новое» не зарождается на «голом месте» [4, с. 569], в момент его рождения происходит процесс влияний и заимствований из произведений национальной и иностранной литературы, из произведений старших эпох и других видов искусств, из «внелитературного быта», – что в совокупности составляет «синхронический срез литературной системы». Заимствования из «старого» осуществляются путём пародирования (использования приёмов «старого» произведения в другом значении) [4, с. 280]. «Пародия» в понимании Тынянова не дискредитирует оригинал, а функционирует как приём отталкивания в литературной эволюции, как необходимый трансформирующий инструмент, как «рычаг» борьбы «нового» со «старым». Пародия вычленяет художественные приё-

мы, образы, «синтаксически-интонационные фигуры» из «произведений-предшественников» и, трансформируя их, включает в «новое» произведение. Создание «новых» произведений – движение литературы – обусловлено у Тынянова также изменениями конструктивного принципа и конструктивного фактора. Развёрнутые определения данных терминов в работах учёного отсутствуют (в чём видится момент становления новой терминологии), но реконструкция тыняновской теории литературной эволюции позволяет определить следующее: а) понятие «конструкция» произведения близко к таким понятиям, как «система» и «структура»; б) конструктивный принцип является художественной доминантой произведения, некоей закономерностью в подчинении одних элементов другим (на уровне структуры произведения, жанра, стиля, темы и пр.); в) конструктивный фактор выступает способом обработки внехудожественного и художественного материала (литературных произведений предшественников), неким «творческим усилием художника», которое трансформирует материал, «преобразовывает» нечто уже существующее в новое. В «трансформирующем аспекте» конструктивного фактора видится несомненная связь с процессом пародирования.

В теоретическом наследии Тынянова определяется следующая терминологическая модель, описывающая произведение как результат эволюционного процесса: каждое произведение – система (конструкция, структура), формальные (конструктивные) элементы которой (жанр, стиль, образы и пр.) обработаны новым конструктивным фактором и подчинены новому конструктивному принципу. Степень «новизны» определяется в отношении к произведениям литературной синхронической системы, куда новое произведение входит, и к системе внелитературного ряда. Перевод конструктивного элемента из одной системы в другую (из литературного произведения «предшественника», из быта в литературное произведение) является пародированием, то есть изменением конструктивной функции элемента. Таким образом, новое произведение рождается через пародирование, отталкивание от опыта предшествующей культуры.

Использование Тыняновым-писателем «пародических отсылок» во многом обусловлено образами героев его произведений. В письме к Шкловскому Тынянов, рассуждая о принципах создания художественного повествования, отмечал что «люди» в литературе – это циклизация вокруг имени – героя <...>» [4, с. 513]. Проза Тынянова, сюжетно обращённая к дореволюционному периоду истории России (от эпохи Петра I до середины XIX века), включает романы о поэтах и писателях – «Кюхля» (1925), «Смерть Вазир-Мухтара» (1927), «Пушкин» (1935-1943), и повести о русских императорах – «Подпоручик Киж» (1928), «Восковая персона» (1931), «Малолетний Витушишников» (1933). «Пародическое отталкивание» в романах оказывается неразрывно связанным с творчеством создаваемых Тыняновым образов – Кюхельбекера, Грибоедова и Пушкина. Следует отметить, что источники и подтексты, то есть, согласно терминологии Тынянова – «адресаты пародического отталкивания» – романов наиболее исследованы. Так, сюжет, композиция и система образов комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» рассматриваются как конструктивные элементы романа «Смерть Вазир-Мухтара» [5]. Система образов пушкинского творчества, по мнению исследователей, вошла в роман «Пушкин» [6, с. 198–201]. А. Немзер показал и объяснил функцию гоголевских заимствований в этом же романе [7].

Сложнее обнаружить адресаты пародического отталкивания в повестях Тынянова, условно называемых «петербургскими», где воссозданы образы русских императоров и передана атмосфера Петербурга XVIII-XIX вв. В повести «Подпоручик Киж» предстаёт образ Павла I, в повести «Восковая персона» – Петра I, а в повести «Малолетний Витушишников» – Николая I. Трансформация (пародирование) конструктивных элементов жанра исторической повести представляется неразрывно связанной: а) с историческим фактом; б) с отображением факта в исторических сочинениях и фольклорных источниках; в) с литературным контекстом.

Тематика «петербургских повестей» Тынянова и место их сюжетного действия – необычные происшествия в северной столице России – указывают на использование автором как исторических сочинений (В. Соловьёва, В. Ключевского и др.), так и произведений народного творчества (анекдотов, преданий, лубков, и пр.) и художественной литературы.

В повести «Подпоручик Киж» доминирует ориентация на творчество Н.В. Гоголя как на пародическое начало. Заимствования из Гоголя мотивированы научными интересами Тынянова и его деятельностью в кино (статьи «Достоевский и Гоголь (к теории пародии)» (1921), «Иллюстрации» (1923), «Об основах кино» (1927), сценарий фильма «Шинель» (1926) и пр.). Гоголевскими образами и мотивами пронизаны все произведения Тынянова, однако, в большей степени – повесть «Подпоручик Киж», где метаморфозы героев функционально сближены с метаморфозами героев из «Носа», «Шинели», «Невского проспекта», «Портрета». «Подпоручик Киж» вырастает на почве произведений Гоголя, отталкивается от них и становится тыняновским вариантом петербургской повести, в которой отчасти объясняется и исторический факт – смерть императора Павла. Исследование повести обнаруживает также связь с контекстом романтических новелл Э.Т.А. Гофмана, заимствования из которых объяснимы научным интересом Тынянова к немецкому романтизму (статьи о Гейне), ориентацией Гоголя на творчество немецкого романтика, а также фактом «переадресованной пародии» – одного из элементов литературной эволюции [4, с. 288]. Подзаголовок сценария Тынянова к фильму «Шинель» – «Фантазии в манере Гоголя» – варьирует название книги Гофмана «Фантазии в манере Калло» (1814–1815). «Переадресация пародии», пародирование «старого произведения или старого автора, на которое опирается <...> современное направление в литературе» [4, с. 288], обнажает связь автора повести «Подпоручик Киж» с литературной группой «Серрапионовы братья», провозглашавшей ориентацию на художественные принципы Гофмана. Рецензия Тынянова «Серрапионовы братья». Альманах I» (1922) была его первой печатной работой о современной прозе.

Таким образом, заимствования из Гоголя и Гофмана, составляющие второй план повести Тынянова, демонстрируют концепцию литературной эволюции учёного: «Подпоручик Киж», включённый в «литературную синхроническую систему», имеет точку отталкивания как в национальной, так и в иностранной литературе старших эпох. Приёмы и образы Гоголя и Гофмана заимствуются Тыняновым через пародирование (изменение значения). Так, одна из тем гоголевской «Шинели» – поглощённость человека писарским делом – развёртывается у Тынянова в целый сюжет: в начале повести писарь, допускающий ошибку, даёт жизнь несуществующему человеку (подпоручику Киж) и становится причиной смерти человека живого (поручика Синюхаева). Доминирующее значение среди заимствованных гоголевских приёмов имеет «ос-

новой приём в живописании людей – приём маски» [4, с. 203]: необычные фамилии Кижэ и Синюхаева выступают контрастными «словесными масками», где «Кижэ» по структуре и звуковой организации напоминает кальку из французского языка, а неблагозвучная и близкая говорящим фамилиям героев Гоголя номинация «Синюхаев» – явно русского происхождения. Словесные маски определяют поступки героев. Действия «отсутствующего героя», подпоручика Кижэ, проецируются на поступки живого человека, а действия поручика Синюхаева – на человека, отсутствующего в жизни, мёртвого. Значимо, что оппозиция живого и мёртвого, души и тела также характерна для поэтики Гоголя («Вий», «Мёртвые души» и пр.). Заимствование и трансформация ведущего образа поэтики Гофмана – образа замкнутого пространства (например, стеклянная банка в «Золотом горшке», замок в «Щелкунчике и мышинном короле» и т. д.), являющегося аналогом реальной действительности, создаёт в повести «Подпоручик Кижэ» гнетущую атмосферу Петербурга и объясняет авторскую концепцию исторического факта – убийства императора Павла I, задушенного оппозиционерами. Павел – основоположник полицейско-казарменного режима – у Тынянова неожиданно предстаёт страдающим, одиноким. Сопутствующие ему мотивы безумия и нехватки воздуха обусловлены образом тесного безвоздушного пространства, куда император стремится спрятаться от враждебных сил, и в котором, в итоге, самоуничтожается. Прогрессирующее утеснение пространства показано последовательно возникающими образами-укрытиями Павла: стеклянная ширма – табакерка – гроб. Образ замкнутого пространства моделируется уже в первых строках повести: император Павел дремлет, *«сидя на высоком кресле, заставленный сзади и с боков стеклянною ширмою»* [8, с. 325]. Образ стеклянной ширмы встречается в повести многократно и метафорически передаёт и изоляцию императора от управления государством, и его физическую немощь – стеклянную хрупкость, и его незащищённость от надзора окружающих. Предел сужения пространства изоляции и сокрытия от враждебного мира передаёт образ табакерки: *«Нужно бы спрятаться в табакерку», – подумал император, нюхая табак»* [8, с. 349]¹. В то же время этот образ обнаруживает заимствование из Гоголя, связывая Павла I с Кижэ. Образ неизвестного генерала без лица на табакерке портного, к которому приходит Акакий Акакиевич, вызывает ассоциацию с образом Кижэ, дослужившегося до генеральского чина – *«без лица, но с фамилией»* [8, с. 335]. В 22 главе повести образ пространства предельно замыкается до *«чёрного тяжёлого гроба»* генерала Кижэ [8, с. 352]. «Смерть» Кижэ как одного из двойников императора готовит скорую кончину Павла. В финале повести говорится: *«Павел Петрович умер в марте того же года, что и генерал Кижэ, – по официальной версии, от апоплексии»* [8, с. 352]. Таким образом, повесть «Подпоручик Кижэ» создаётся на основе пародирования-отталкивания литературного произведения, исторического анекдота, документальных и бытовых реалий, представляя уникальный вариант художественной интерпретации известного факта истории и литературной эволюции творчества Гоголя.

Повесть о Петре I – «Восковая персона», имея многочисленных предшественников в русской литературе, также де-

монстрирует связь с теорией литературной эволюции и, в частности, с теорией пародии. В качестве произведений, поставляющих «старый» материал для повести Тынянова, выступают панегирики, оды, лубочные картинки, исторические анекдоты, варьирующие образ Петра, поэма А.С. Пушкина «Медный всадник», роман Д.С. Мережковского «Антихрист (Пётр и Алексей)», повести Б. Пильняка «Его величество kneeb piter Komandor» и «Санкт-Петербург», рассказ А.Н. Толстого «День Петра» и роман «Пётр Первый»². Влияние на повесть «Восковая персона» других произведений синхронической литературной системы, тематически отдалённых от образов петровской эпохи, в настоящем исследовании не исключается, но линия так называемых «петровских текстов» видится доминирующей, поскольку образ Петра I архетипичен³. Легендарный император, начиная со времени своего правления, неоднократно выступал героем литературных произведений, отождествляясь то с Богом, то с Антихристом. Повесть Тынянова, обозначившая определённый «момент» эволюции литературы о Петре I, появилась в период возросшего интереса к личности царя-реформатора (что объяснялось эпохой революционных преобразований) и была, в первую очередь, полемически направлена на I часть романа А.Н. Толстого «Пётр Первый» (которая в 1931 году считалась законченной повестью). «Восковая персона» резко контрастировала с этим произведением Толстого по художественному методу (реализм – модернизм) и концепции исторических событий. Героический, властный Пётр толстовского романа превращался у Тынянова в больного, умирающего человека.

Ориентация на пародический принцип конструкции – экспериментальный приём Тынянова-учёного, «высвечен» автором в нескольких эпизодах. Так, сцена разговора Меншикова с мастером Растрелли при участии подмастерья Лежандра и министра Волкова в качестве переводчиков (Глава Первая, часть 3), демонстрирует процесс пародирования. Тынянов показывает, как слова при «тройном» переводе теряют первоначальное значение, свою функцию, наделяются новым значением. Создание восковой фигуры Петра ассоциируется с созданием в системе литературы нового произведения, где Растрелли, «художник искусства» – автор «произведения» (Глава Четвёртая, часть 6). Однако, необходимые для создания подобия «старые конструктивные элементы» оригинала – слепки рук, ног, посмертная маска, одежда царя – не способны воссоздать прежнего Петра, ибо образуют новую конструкцию, пародическую трансформацию оригинала. «Старые конструктивные элементы» в новой системе восковой фигуры организованы «новым конструктивным принципом» и обработаны «новым конструктивным фактором». Основой конструкции, организующей элементы подобия, служит дубовая болванка – торс. Восковые элементы конструкции обрабатываются способом (т.е. конструктивным фактором), которым обрабатывается воск, о чём в повести говорит Растрелли. Соединение старых элементов при наличии нового принципа и фактора даёт новую конструкцию. Повесть Тынянова строится по такому же принципу пародической трансформации старых конструктивных элементов. Конструктивным фактором тыняновской повести выступает стилизация, мотивная

² Подробно о функции пародирования различных источников повести – в работе [9].

³ Следует отметить, что А. Блюмбаум, анализируя «претексты» «Восковой персоны», выходит за тематические рамки произведений о царе Петре и выявляет цитаты из беллетристики XIX века, из романтической и фантастической литературы, которые и «сплетаются Тыняновым в текст» [10, с. 126].

¹ Значимо, что в повести не упоминается комната из синего стекла в Павловском дворце – «табакерка», поэтому в тексте Тынянова табакерка воспринимается не как метафорическое название комнаты, а как реальный предмет. Этому способствует и указание на то, что Павел Петрович «нюхает табак».

систематизация образов и метафоризация: материал повести, «старые конструктивные элементы», метафорически обрабатываются, пародически стилизуются под синтаксис XVIII века, и образуют в ряде случаев мотивные отношения. Так, например, образ восковой скульптуры Петра, вынесенный в заглавие, выступает элементом быта, художественно трансформированным в литературной системе повести. Являясь метафорой, «восковая персона» одновременно синтезирует смысловые пласты повествования, пародирует статуарный мотив, восходящий к литературе XVIII века, где он был периферийным или равноправным с другими элементами [11]. Централизация мотива статуи в заглавии соотносит повесть Тынянова в литературной эволюции с «Медным Всадником» Пушкина. Результатом пародической трансформации образа Петра-статуи оказывается и антонимичность заглавий пушкинской и тыняновской повестей, где эпитет «медный», означающий «вечность» и непреходящность, трансформируется по приёму контраста в «восковой» (нестойкий, временный). Величественное «всадник» замещается иронически-помпезным «персона», вызывающим ассоциацию с «персоной нон грата» – нежелательной личностью, которой и начинает выступать восковая фигура Петра. Пространственное положение пушкинской статуи – над городом и над Невой – у Тынянова противопоставлено её положению в кунсткамере. Пётр Тынянова лишён «символического партнёра» – коня Медного Всадника. «Облезлое чучело» лошади Лизеты убирают из кунсткамеры, чтобы не распространялась тля. Заглавие тыняновской повести как бы изначально снижает, обыгивает образ Петра.

Эпизод смерти Петра «формально» выделен в системе повести (Глава Третья – «середина», центр произведения). Смерть его выступает и бытовым эпизодом, и моментом сакрализации (Пётр здесь ассоциируется с Христом), и проявлением экзистенциальности. Тынянов, «отстраняя» в Восковую

персону всё, чем определялся в предшествующей литературе Пётр как историческое, государственное лицо, «высвечивает» образ не «персоны», а человека перед лицом смерти. Варьирование темы смерти, осмысление через смерть поступков героя, передача трагизма индивидуального человеческого существования сближает концепцию повести Тынянова с экзистенциальной философией.

Итак, жанровые трансформации исторической повести, экзистенциальные версии образов исторических лиц, созданных в традициях модернистской литературы XX века, в творчестве Тынянова представляются результатом пародического отталкивания от предшествующих литературных традиций.

Используя в своей исторической прозе тексты «предшественников», Тынянов, согласно теории литературной эволюции, сталкивает их, трансформирует, т. е. пародирует, вследствие чего каждое тыняновское литературное произведение предстаёт «сплавом» различных конструктивных элементов системы литературы и «быта» (социо-культурного окружения), а образы известных исторических личностей «отстраняются». В научных работах Тынянова доказано, что литературная эволюция может совершаться очень быстро. Так, в статье «200000 метров И. Эренбурга» и «Литературное сегодня» (1924), вышедших с интервалом в три с лишним месяца, зафиксированы резкие изменения, происшедшие с литературной потребностью в сюжетном романе» [4, с. 523]. Созданием собственных художественных произведений Тынянов демонстрировал эволюцию литературы, в чём видится уникальность творчества Тынянова как теоретика и практика принципиально нового этапа в истории развития художественного творчества, когда теория опережает практику и формирует методологическую основу создания произведения искусства, превращая его в экспериментальное поле научных и философских концепций.

Библиографический список

1. Белинков, А. Юрий Тынянов. – М.: Советский писатель, 1965.
2. Каверин, В. Новое зрение. Книга о Юрии Тынянове / В. Каверин, Вл. Новиков. – М.: Книга, 1988.
3. Гаспаров, М.Л. Научность и художественность в творчестве Тынянова // Четвёртые тыняновские чтения. – Рига: Зинатне, 1990.
4. Тынянов, Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино / подгот. изд. и коммент. Е.А. Тоддеса, А.П. Чудакова, М.О. Чудаковой. – М.: Наука, 1977.
5. Левинтон, Г.А. Грибоедовские подтексты в романе «Смерть Вазир-Мухтара» // Четвёртые тыняновские чтения. – Рига: Зинатне, 1990.
6. Гурштейн, А. Роман Тынянова о Пушкине: Избранные статьи. – М.: Советский писатель, 1959.
7. Немзер, А.С. Из наблюдений над романом Тынянова «Пушкин». Явление героя // Тыняновский сборник: Девятые Тыняновские чтения: Исследования. Материалы. – М.: ОГИ, 2002. – Вып. 11.
8. Тынянов, Ю.Н. Сочинения: в 2 т. / Ю.Н. Тынянов; вступ. ст., примеч. Б.О. Костелянца. – Л.: Худ. л-ра, 1985, 1985. – Т.1.
9. Плешкова, О.И. Пародирование как конструктивный принцип повести Ю.Н. Тынянова «Восковая персона» // Пародия в русской литературе XX века: сборник статей. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002.
10. Блюмбаум, А.Б. Конструкция мнимости: К поэтике «Восковой персоны» Ю. Тынянова. – СПб.: Гиперион, 2002.
11. Плешкова, О.И. Историческая динамика статуарного мотива в произведениях о Петре I в русской литературе XIX – 1/3 XX веков // А.С. Пушкин и культура: Тезисы международной конференции, посвященной 200-летию со дня рождения. – Самара: Изд-во СамГПУ, 1999.

Статья поступила в редакцию 01.12.10

УДК 803.0

Ю.Н. Кириллова, ст. преп. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: j_kirillowa@hotmail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ СФЕРА «СПОРТ» КАК ИСТОЧНИК МЕТАФОРИЧЕСКОЙ ЭКСПАНСИИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКИХ ПЕЧАТНЫХ СМИ)

Статья посвящена анализу концептуальной метафоры «ЖИЗНЬ – это СПОРТ» на материале немецких печатных СМИ. В статье дается подробное описание таких фреймов, как «виды спорта», «квалификация спортивных мероприятий», «правила игры». В статье раскрывает-

ся функциональный потенциал спортивных метафор, способствующих получению нового, выводного знания, созданию яркого зрительного представления, усиливающего иллюкативную силу высказывания.

Ключевые слова: концептуальная метафора, сфера – источник, сфера – мишень, метафорическая проекция, концептуальная сфера «спорт», фреймы, средства массовой информации.

В осуществлении процессов концептуализации и категоризации окружающего мира важнейшая роль отводится метафоре. При когнитивном подходе метафора определяется «как основная ментальная операция, как способ познания, структурирования, оценки и объяснения мира» [1, с. 26]. Как известно, процесс метафоризации основывается на взаимодействии двух когнитивных структур знания – когнитивной структуры «источника» (source domain) и когнитивной структуры «цели» (target domain), в результате чего происходит структурирование области цели по образцу источника, то есть наблюдается «метафорическая проекция» (metaphorical mapping) или «когнитивное отображение» (cognitive mapping) [2, с. 9].

Одна из важнейших функций метафоры – получение нового, выводного знания путем профилирования, то есть «высвечивания отдельных свойств источника в области цели», которые в нем «не представлены или скрыты» [2, с. 10]. Сложные для понимания, абстрактные понятия описываются часто с опорой на прежний опыт, более конкретные понятия, что-то, что дано нам в непосредственном ощущении, знакомо из практической деятельности. Путем подведения описываемого понятия под определенную категорию представляется возможным более тонко отразить сущность описываемого феномена, выразить собственную позицию по отношению к предмету сообщения. Следует отметить, что метафора активно участвует не только в познавательных процессах, но и выполняет прагматическую функцию, то есть оказывает воздействие на общественное сознание, является эффективным средством преобразования существующей в сознании реципиента картины мира. Кроме того, метафорические номинации обладают высоким экспрессивным потенциалом, служат живому и выразительному представлению описываемой действительности.

Концептуальная метафора как устойчивое соответствие между донорской и реципиентной зоной аккумулирует укоренившееся в языке и культуре этноса наиболее фундаментальные культурные ценности, согласованные с общим культурным фоном и отражающие мировидение народа [3].

Настоящая статья посвящена описанию концептуальной метафоры «ЖИЗНЬ – ЭТО СПОРТ», характеризующейся высокой продуктивностью в печатных СМИ, что обусловлено особой ролью спорта в немецкоязычной культуре. Выдающиеся достижения немецкого спорта (например, победа немецкой сборной по футболу на чемпионате мира в 1954 году) ознаменовали собой начало нового этапа в истории ФРГ, способствовали возрождению страны, вернули народу оптимизм и веру в себя, стали залогом успешного экономического развития [4, с. 137].

Одной из основных причин расширения радиуса действия спортивных номинаций, с одной стороны, является широкая известность многим носителям языка понятий ментальной сферы «спорт», а с другой стороны, состязательный характер, имманентно присущий сферам человеческого бытия, сближающий их со спортивными реалиями и позволяющий проводить соответствующие аналогии, концептуализировать жизнь человека как «соревнование» со своими «правилами игры». Кроме того, спортивная метафора создает не только атмосферу серьезного поединка, соперничества, но и привносит игро-

вой момент и влияет на восприятие и осмысление ситуации в более позитивном направлении, создает игривый настрой.

Метафорическая модель «ЖИЗНЬ – это СПОРТ» в немецком публицистическом дискурсе реализуется в виде следующих фреймов: «виды спорта», «квалификация спортивных мероприятий», «этапы и итоги соревнований», «квалификация спортсменов», «правила игры», «технические действия и тактические приемы», «спортивный инвентарь», «физическое и психическое состояние спортсменов» [4, с. 138]. В рамках данной статьи мы более подробно остановимся на трёх из них: «виды спорта», «квалификация спортивных мероприятий» и «правила игры».

1. Фрейм «Виды спорта»

1) Слот «Командные виды спорта»

Данный слот репрезентируют номинации, обозначающие как командные виды спорта, так и непосредственно связанные с ними другие понятия. Они представляют собой по своей структуре простые слова, в том числе и заимствования (*Team*, *Riege*), производные (*Mannschaft*) и композиты (*Tauziehen*, *Mannschaftssport*, *Mannschaftsspiel*, *Mannschaftsgeist*, *Mannschaftsaufstellung*, *Zusammenspiel* и др.).

Деятельность представителей той или иной политической партии, в том числе и борьба за власть, а также сотрудничество различных социальных структур концептуализируются как слаженная или наоборот плохая игра спортсменов. Ср.:

1. *Ich gehe davon aus, dass alle erkannt haben, Politik ist Mannschaftssport und keine Einzeldisziplin* [5].

Успех команды во многом зависит не только от профессионализма каждого отдельного игрока, но и от правильно выбранной тактики игры, расстановки сил, умения спортсменов играть слажено, болеть всей душой за общее дело. Сильный командный дух является во многом залогом успеха, фактором, решающим исход поединка. Ср.:

2. *Die Tagung habe "den Mannschaftsgeist" der CDU-Spitze zum Ausdruck gebracht* [5].

В виде перетягивания каната метафорически описывается жёсткая предвыборная гонка, упорная борьба за власть между политическими партиями. При этом в борьбе побеждает то одна сторона, то вторая, и такая интрига сохраняется до конца поединка.

3. *Das Tauziehen geht weiter...Aus dem Hin und Her der Diskussion ist schließlich der Vorschlag geboren worden* [5].

2) Слот «Индивидуальные виды спорта»

Данный слот репрезентируют такие виды спорта, как легкая атлетика (*Mehrkampf*, *Hochsprung*, *Weitsprung*, *Kampfgewicht*), пинг-понг (*Pingpong*), фехтование (*Fechten*, *fechten*, *Fechtkampf*), бокс (*Boxen*, *Boxkampf*, *Boxring*, *Schattenboxen*, *Kampfgewicht*, *sich durchboxen*, *sich boxen*), спортивная борьба (*Ringkampf*), спортивная гимнастика (*Turnen*, *Salto*), конный вид спорта (*Reiten*, *Eskapade*, *Linkskurs*).

В образе поединка на ринге представляется не только предвыборная кампания, прения по поводу продвижения какого-либо законопроекта, но и период от рождения до смерти человека, его отдельные этапы, в частности брак, семейная жизнь. Ср.:

4. *Manche Regisseure interpretieren die Ehe als Boxing, die Partnerschaft als Kampf* [6].

Данные номинации несут мощный эмоциональный заряд, приносят в контекст элементы борьбы, жёсткости, а также формируют скорее негативное, настороженное отношение к происходящему.

В следующем примере образно передается напряженная мыслительная деятельность человека, напоминающая сложные акробатические упражнения «гимнаста». Ср.:

5. *Bei dem Theaterstück Waldmanns «Von Bergamo bis morgen früh» handelt es sich um «nur mit dem Hirn geturnte Untergangsakrobatik»* [5].

На основе прямого значения лексемы «Eskapade» (эскапада, неправильный скачок верховой лошади) в немецком и других языках появилось метафорическое значение «легкомысленная, экстравагантная выходка, шалость, любовная интрижка». Дальнейшее семантическое развитие этого слова наблюдается и сегодня. Ср.:

6. *Dieses Gesetz war wohl die kühnste Eskapade, die sich der Vorgänger des jetzigen Bundestages auf sozialpolitischem Gebiet geleistet hat* [5].

Активным источником метафорической экспансии являются силовые виды спорта. Представители политических союзов, лица с солидным финансовым состоянием, подобно «тяжелоатлетам» выступают в различных «весовых категориях».

7. *Denn Weight spielt normalerweise in einer völlig anderen finanziellen «Gewichtsklasse», sein Jahresverdienst in Nordamerika ist mit sieben Millionen US-Dollar höher als der Gesamtetat der Frankfurt Lions* [6].

3) Слот «Скоростные виды спорта»

Особую подгруппу переносных словоупотреблений образуют единицы, восходящие к скоростным видам спорта. Метафоры данной тематической группы представлены простыми словами (*Rennen*), производными (*der Renner, der Anlauf, Überwinden*), композитами (*Wettrennen, Wettlauf, Verfolgungsrennen, Kopf-an-Kopf-Rennen*) словосочетаниями (*ins Rennen gehen, aus dem Rennen aussteigen, (vorn) im Rennen liegen, Rennen mit Abstand gewinnen, gut im Rennen liegen, totes Rennen, (einen) Anlauf nehmen, j-m um eine Nasenlänge voraus sein* и др.).

С помощью использования спортивной номинации «Rennen» «профилируются» такие характеристики, как «борьба», «скорость», «соперничество», «установка на успех», «быстрый ритм жизни». Как скоростные виды спорта осмысливаются в немецкой прессе выборы федерального президента, выборы в бундестаг, ландтаг, конкуренция между частными товаропроизводителями за более выгодные условия производства и сбыта товаров и т.д. Деятельность кандидатов, предпринимателей уподобляется деятельности спортсменов: они «разбегаются», «стартуют», «придираются в гонке», «сходят с дистанции», «приходят к финишу одновременно» и т.д. Ср.:

8. *PLO-Chef Mahmud Abbas, der als klarer Favorit für die Nachfolge Jassir Arafats ins Rennen geht, sagte einen Wahlkampfauftritt in Jerusalem ab* [6].

Некоторые жизненные события уподобляются финишу на скачках «голова в голову» (*Kopf-an-Kopf-Rennen*). В переносном смысле данный композит означает «иметь почти одинаковые шансы на победу». Ср.:

9. *Bundestagswahl 2009 – nach einem spannenden Kopf-an-Kopf-Rennen stehen die Sieger nun fest: Deutschland wird die nächsten vier Jahre von einer schwarz-gelben Koalition regiert* [6].

В современном немецком языке лексическая номинация «Marathon», обозначающая затяжную борьбу за лидерство, обладает достаточно высоким словообразовательным потенциалом и используется в качестве эмоционально-оценочного полуаффикса для обозначения различных мероприятий, характеризующихся длительной протяженностью во времени и пространстве. При этом он выступает в сложных словах либо в качестве инициального, либо финального компонентов (*Marathondiskussion, Marathonkonferenz, Marathon-Debatte, Sitzungsmarathon, Verhandlungsmarathon, Marathonvortrag* и др.).

Достаточно многочисленны в фактическом материале также метафоры, основанные на таких дисциплинах, как спринт (*Kurzstreckenlauf, Kurzstreckenläufer, Endspurt, Zwischensprint, Sprinter*), бег с барьерами (*Hürdenlauf, Hürden nehmen, mit jemandem über die Hürden gehen, über die Hürden schicken*), эстафетный бег (*Staffellauf, Staffettenlauf*).

Например, многие явления повседневной жизни (поиск работы, борьба женщин за уравнивание своих прав, ситуации по преодолению лингвотнических барьеров) могут восприниматься как «бег с препятствиями» (*Hürdenlauf*). Для достижения таких целей необходимы значительные затраты времени и сил, настойчивость, выносливость и т.д.

10. *Den Hürdenlauf zum neuen Job können Sie nur gewinnen, wenn Sie sich positiv aus der Masse der Mitbewerber hervorheben* [5].

Акцентирование внимания читателя на определенных смысловых нюансах, актуализация эмотивно-оценочных коннотаций могут реализоваться за счет привлечения ярких образов, способных одновременно навязать определенную точку зрения, сформировать, например, как в следующем примере, настороженное, негативное отношение к бюрократии или выборам, обратить внимание адресата на факты формализма в ведении дел, канцелящины, волокиты. Ср.:

11. *Sie müssen dafür einen bürokratischen Hürdenlauf in Angriff nehmen, den sie am Ende meist nicht bereuen* [5].

4) Слот «Интеллектуальные виды спорта»

Дискурс СМИ содержит многочисленные случаи использования метафорических единиц, заимствованных из игры в шахматы. Данный слот репрезентируют простые слова (*Patt, Matt, Rochade*), композиты (*Schachspiel, Pattsituation, Zugzwang, Hängepartie, Bauernopfer, Schachzug, Kabinettsschach, Rochade*), а также фразеологические словосочетания (*in Schach halten, (dem König) Schach bieten, Schach und matt, im Zugzwang sein, in Zugzwang geraten, am Zug sein, zum Zug kommen, matt setzen*).

«Игра в шахматы» особенно часто уподобляется политической действительности и боевые действия. При этом в поле зрения попадают такие важные для осмысления и «правильного» (с точки зрения автора) понимания характеристик области цели, как интеллект, логика, психология, четкие правила игры, строгие иерархические отношения между «фигурами» (от «короля» до «пешки»), стратегия и тактика (план действий, маневрирование «фигур»), искусство создания различного рода комбинаций, без чего, собственно говоря, сложно представить политику и военные действия. Ср.:

12. *Dieses politische Schachspiel, dort wo sie nur mit wenigen Kontrahenten am Brett sitzt, scheint Merkel zu liegen* [6].

13. *Krieg sei "wie ein Schachspiel", sagt Pieperberg. "Wenn man die Dame einsacken will, muss man strategische Züge machen...."* [5].

Некоторое положение вещей в политической сфере, например, результаты голосования, осмысливаются как «пат»,

то есть «фигуры» (= политические деятели) «не могут сделать очередного хода, не подставив под удар своего шахматного короля» (= политического лидера), что означает в некоторой степени безрезультатность какого-либо мероприятия, безысходность, может быть даже отчаяние, осознание проигрыша в любом случае, какой бы шаг ни был предпринят. Например:

14. *Das Wahlergebnis ist ein Patt* [6].

2. Фрейм «Квалификация спортивных мероприятий»

На языковом уровне составляющие данного фрейма репрезентируются простыми словами (*Finale, Match, Turnier, Olympiade*), производными (*Meisterschaft, Vorrunde*), композитами (*Endspiel, Länderkampf, Halbzeit, Kräftermessung, Titelkampf, Wettkampf, Heimspiel, Frühstart*).

Например, в виде «полуфинала» метафорически представляется распродажа товаров зимнего сезона. Ср.:

15. *Halbzeit im Winterschlussverkauf. „Die 1. Runde ist überstanden“, wird manche geplagte Verkäuferin erleichtert seufzen. Eine Woche ist das große 14-Tage-Rennen der Hausfrauen schon im Gange* [5].

Развертывание спортивной метафоры в тексте осуществляется также с помощью других номинаций «die Runde», «14-Tage-Rennen», употребленных в переносном значении и иронически обозначающих поход домохозяйки по магазинам как «бега», «скачки», длящиеся несколько «фаундов».

После Олимпийских игр в Берлине в 1936 году, победителем которых стала Германия, спорт приобрел особую популярность в этой стране, и само событие стало общим делом для многих немцев. Сегодня «олимпиадой» называют не только состязания в интеллектуальном мастерстве (*Fremdsprachenolympiade, Mathematikolympiade u. др.*), но и процедуры свёртывания социальных программ (*Olympiade zum Sozialabbau*), а также «соревнования» любителей пива во время всемирно известного пивного фестиваля в Мюнхене (*die Olympiade der Biertrinker*). [4, с. 139].

Некоторые события (выставка и т.д.), происходящие в стране, городе могут концептуально представляться как «игра на своем поле», которая по определению проходит в более дружелюбной обстановке, нежели на чужой территории. Например:

16. *Rund 65 Neuheiten sind in den Messehallen in der Autometropole zu sehen, und vor allem die großen drei US-Hersteller trumpfen bei ihrem Heimspiel auf* [5].

III. Фрейм «Правила игры»

3.1 Слот «Правила игры»

Игровые и неигровые виды спорта проводятся по определенным правилам, которые включают количество игроков в команде, продолжительность состязания, систему штрафов и т.д. Данный слот представлен простыми словами, в том числе и заимствованиями из английского языка (*out, fair, Aus*), производными словами (*Auszeit, Abpfiff, Fairness, an zählen, abpfeifen, anpfeifen*), композитами (*Fairplay*), а также устойчивыми словосочетаниями (*die Spielregeln einhalten/verletzen, im Abseits stehen, ins Abseits geraten, im Aus sein, das Handtuch werfen u. др.*).

Свои «правила игры» действуют и в различных сферах жизни, например, в финансовой, юридической, производственной, медицинской, педагогической, в быту, искусстве и др. Ср.:

17. *Ockenfels befasst sich schwerpunktmäßig mit den „Spielregeln“ bei Internetauktionen* [6].

18. *Die EU darf ihre Augen nicht länger vor unseren Demokratiedefiziten verschließen, sie muss faire Wahlen und freie Presse einklagen* [5].

Временный перерыв в службе и в работе, отпуск по беременности, прекращение действия программы на какой-то срок метафорически описываются как «тайм-аут».

19. *Die Arbeitslosigkeit ist hoch, der Krankenstand niedrig. Wer hätte da den Mut, seinen Arbeitgeber um eine längere Auszeit zu bitten?* [6]

В спортивных правилах прописана также ситуация аута (out), когда мяч покидает пределы поля в любой точке боковой линии. Это слово в переносном смысле означает «отстать от моды; выйти из моды». Например:

20. *Fett essen ist out. Der moderne Mensch speist leicht* [6].

Метафоры, репрезентирующие данный слот, характеризуют повседневную жизнь как особый мир со своими правилами (конституцией, законами, общечеловеческими морально-этическими нормами, обычаями, традициями), которым необходимо неукоснительно следовать, в противном случае возможны нежелательные последствия в виде штрафов, общественная критика и т.д.

3.2 Слот «Нарушение правил игры»

Случается так, что спортсмены нарушают правила игры. Особенно заслуживают осуждения намеренное нарушение правил, грубая (некорректная) игра, сопровождающаяся запрещенными приемами. Структурирование соответствующих областей цели по образцу источника осуществляется в публицистическом дискурсе с помощью простых слов (*Foul, foulern, Eskapade*), композитов (*Eigentor, Tiefschlag, Fehlstart, Frühstart, Regelverstoß*) и устойчивых словосочетаний (*einen Tiefschlag versetzen / verpassen, ein Schlag unter die Gürtellinie, unter der Gürtellinie treffen*).

Как преждевременно взятый старт кем-либо из участников состязания, может описываться как неудачная попытка, несвоевременное начало каких-либо действий в финансовой сфере, в политике, в период проведения рекламной кампании, что неизбежно приводит к возвращению участников на «стартовые позиции». Ср.:

21. *Auch im neuen Jahr legte der Rohstoffgigant an der Börse einen Fehlstart hin* [6].

Подобно игроку, забивающему гол в собственные ворота, человек по неосторожности, невнимательности, или по воле случая может совершить неверный поступок, тем самым жестоко навредив самому себе. Например:

22. *Der schönen Volkstümlichkeit wegen schießt der Bundeskanzler dann schon mal ein Eigentor, während die Opposition auf der anderen Seite immer wieder im Abseits steht* [5].

Противоречащими правилам, вызывающими бурный протест являются также «удары ниже пояса» в реальной жизни, в которой уже нет места игре. Например:

23. *Tiefschlag für Hochbegabte...Lernschwache Kinder haben ein Recht auf schulische Förderung – hochbegabte nicht. So entschied das Bundesgericht* [5].

Метафоры данной группы профилируют такие характеристики понятийной сферы-цели, как большое напряжение, грубость, скандальность, присущее участникам страстное желание вырвать важную не только для них, но и для страны в целом победу из рук противника, формируют негативное отношение к нарушителям правил игры, способствуют осознанию того, что за неправомерные поступки должно последовать наказание. Ср.:

24. *Der Abgeordnete ist zurückgetreten, nicht, weil er ein Nebeneinkommen hatte, sondern weil er einen moralisch zu kritisierenden Regelverstoß begangen, etwas verheimlicht hat* [5].

3.3 Слот «Наказание спортсменов»

Каждое нарушение спортивной этики или правил игры наказывается предупреждением, временным или постоянным удалением с игровой площадки, начислением штрафных очков. Нечестная игра вызывает чувство недовольства и возмущения не только у участников соревнований, но и их болельщиков. В дискурсе СМИ для описания общественно-политических, экономических и социальных явлений используются такие метафорические номинации, как *die Strafbank, disqualifiziert, jemandem die gelbe (rote) Karte zeigen/geben*.

Нарушители могут быть отправлены на «штрафную скамью» до истечения времени их «штрафа» или «удалены с поля» за «грубое нарушение» до конца «игры».

25. *Griechenland auf der "EU-Strafbank"* [6].

За неспортивное поведение, систематическое или грубое нарушение правил игры предъявляется желтая или красная карточка, означающие предупреждение или удаление с поля

соответственно. Так, «желтую карточку» могут «предъявить» избиратели той или иной политической партии во время выборов, выразив тем самым недоверие или несогласие с избранным ей курсом. Например:

26. *Bauern zeigen CSU die gelbe Karte* [6].

Таким образом, анализ фактического материала показывает, что концептуальная сфера «спорт» является активным источником метафорической экспансии в номинативное пространство немецкого языка. Она отражает языковые и культурные традиции носителей немецкого языка, которые наметились ещё в 20-ые годы прошлого столетия. Способность спортивной метафоры к созданию яркого зрительного представления, к формированию положительного или отрицательного отношения к предмету сообщения, стандартных и индивидуальных ассоциаций, к увеличению воздействующей силы высказывания за счет значительного экспрессивного заряда, а также присущие ей словообразовательные и сочетаемостные потенции позволяют рассматривать данный феномен как неотъемлемую часть коммуникативного процесса современного немецкого публицистического дискурса.

Библиографический список

1. Чудинов, А.П. Спортивная метафора в современном российском политическом дискурсе // Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – № 2.
 2. Баранов, А.Н. Предисловие автора. Когнитивная теория метафоры почти 20 лет спустя // Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон; пер. с англ. А.Н. Баранова и А.В. Морозовой; под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: УРСС, 2004.
 3. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон; пер. с англ. А.Н. Баранова и А.В. Морозовой; под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: УРСС, 2004.
 4. Кириллова, Ю.Н. Экспансия спортивной метафоры в номинативное пространство немецкого языка // Политика в зеркале языка и культуры: сборник научных статей, посвященных 60-летию юбилею проф. А.П. Чудинова; отв. ред. М.В. Пименова. – Москва: ИЯ РАН, 2010.
 5. Der Spiegel [Э/п]. – Р/д : <http://www.spiegel.de>
 6. Die Welt [Э/п]. – Р/д : <http://www.welt.de>
- Статья поступила в редакцию 01.12.10

Раздел 2

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ – доктор педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГОРОВА – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА – доктор педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 612.821

Л.А. Хохлова, ст. преп. СГМУ, г. Архангельск, E-mail: lkhokhlova@rambler.ru

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ, ГРАММАТИКЕ И МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В статье представлены результаты психофизиологического исследования, анализирующего факторные составляющие вербальных и невербальных компонентов языковых способностей. Доказана взаимосвязь развития иноязычно-речевых способностей с особенностями полусферного доминирования и формально-динамических свойств индивидуальности.

Ключевые слова: способности, мозг, обучение иностранным языкам.

Модернизация российского образования и вхождение России в единое европейское образовательное пространство требуют пересмотра основных положений в области обучения иностранным языкам. В медицинских вузах особое внимание должно уделяться развитию языковой способности, что обусловлено спецификой самой профессиональной деятельности медицинских работников, которая заключается в знании медицинской латыни, в активном использовании профессиональной терминологии, в понимании и правильном толковании вербальных и невербальных проявлений симптоматики заболеваний. Значимость проблемы эффективности обучения иностранному языку в условиях недостаточной разработанности психологических аспектов обучения определяет еще большую актуальность данной темы и необходимость ее более глубокого исследования [1].

Исследование, проведенное в группах хорошо ($n=400$) и плохо успевающих ($n=400$) по иностранному языку студентов

Северного государственного медицинского университета, позволило выявить основные психофизиологические составляющие успешного обучения.

В качестве основных диагностических методик были использованы: субтесты Векслера и тест Равенна, опросник формально-динамических свойств индивидуальности, методика монаурального прослушивания. Результаты факторного анализа позволили изучить взаимосвязь уровня развития вербальных и невербальных компонентов способностей и успешности усвоения знаний по таким языковым аспектам как, аудирование, монологическая речь, грамматика.

Полученные результаты показывают, что 1 фактор в группе хорошо успевающих охватывает показатели вербального интеллекта и является наиболее значимым фактором по объему общей дисперсии (таблица 1).

Таблица 1

Факторные составляющие иноязычно-речевых способностей в группе хорошо успевающих студентов ($n=400$)

Методики	Исследуемые показатели	Факторы после вращения		
		1	2	3
тест Равена	общая продуктивность решения задач			0,674
тест Векслера	Субтест 1. осведомленность	0,874		
	Субтест 2. понятливость	0,833		
	Субтест 3. сходство	0,783		

	Субтест 4. словарный	0,907		
Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ)	коммуникативная пластичность		0,802	
Монауральное прослушивание	продуктивность воспроизведения слов, предъявляемых в левое ухо			0,511
	продуктивность воспроизведения слов, предъявляемых в правое ухо		0,768	
	общий объем воспроизведения слов		0,772	
успеваемость				
	аудирование		0,691	
	монологическая речь		0,717	
	грамматика			0,585
% общей дисперсии		37,5	35,9	24,3

Второй фактор составляют показатели лингвистических способностей к аудированию и монологической речи, а также показатели объема воспроизведения слов с правого уха (левое полушарие), общий объем воспроизведения слов и такой компонент как коммуникативная пластичность. Подобный состав второго фактора в группе хорошо успевающих студентов позволяет интерпретировать его как способность применять языковые навыки соответственно ситуации общения, что является особенно важным для успешного овладения иностранным языком. Более высокая продуктивность воспроизведения слов ($p \leq 0,04$), адресованных в левое полушарие (правое ухо) может свидетельствовать о более значимом влиянии левополушарной активности у студентов с хорошим уровнем владения иностранным языком. Объем воспроизведения слов, рассматриваемый нами в качестве общей вербальной способности, был достоверно больше ($p \leq 0,01$) у студентов хорошо успевающей группы, что на наш взгляд, объясняет и более высокий показатель успеваемости по такому языковому аспекту как монологическая речь.

Результаты теста Равенна, продуктивность воспроизведения слов, предъявляемых в левое ухо (правое полушарие) и

показатель грамматического тестирования по иностранному языку, выделяются в отдельный, третий фактор, который не несет на себе заметно выраженной нагрузки в группе хорошо успевающих.

1 наиболее значимый фактор в группе плохо успевающих студентов, включал показатели невербального интеллекта (тест Равенна), объем слов, предъявляемых в левое ухо (правое полушарие) и показатели грамматического тестирования (таблица 2).

2 фактор, в который вошли показатели вербального интеллекта, был менее значимым и характеризовался меньшим процентом общей дисперсии.

3 фактор описывает способности студентов плохо успевающей группы к монологической речи и аудированию. Общий объем воспроизведения и продуктивность воспроизведения слов, предъявляемых в правое ухо (левое полушарие) находятся на разных полюсах, оказывая тем самым либо положительное, либо отрицательное влияние на успешность усвоения знаний. 4 фактор, в состав которого входит показатель коммуникативная пластичность, имеет наименьшую значимость (таблица 2).

Таблица 2

Факторные составляющие иноязычно-речевых способностей в группе плохо успевающих студентов ($n=400$)

Методики	Исследуемые показатели	Факторы после вращения			
		1	2	3	4
тест Равена	общая продуктивность решения задач	0,746			
тест Векслера	Субтест 1. осведомленность		0,597		
	Субтест 2. понятливость		0,643		
	Субтест 3. сходство	0,637			
	Субтест 4. словарный		0,488		
Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ)	коммуникативная пластичность				0,411
Монауральное прослушивание	продуктивность воспроизведения слов, предъявляемых в левое ухо	0,722			
	продуктивность воспроизведения слов, предъявляемых в правое ухо			- 0,673	
	общий объем воспроизведения слов			0,505	
успеваемость					
	аудирование			0,542	
	монологическая речь			0,613	
	грамматика	0,631			
% общей дисперсии		27,7	19,8	12,1	6,4

Результаты, полученные в ходе проведения факторного анализа, позволяют утверждать, что развитие иноязычно-

речевых способностей находится под влиянием многочисленных факторов. Особенности функционирования биоэлектри-

ческой активности мозга вносили существенную лепту в развитие языковых способностей в группе плохо успевающих. Данный фактор оказался максимально значимым в этой группе учащихся. Показатели продуктивности воспроизведения слов, предъявляемых в левое и правое ухо, отражали асимметрию в слухоречевом восприятии и демонстрировали корреляции с показателями вербального и невербального интеллекта ($r=0,72; 0,68$).

Проведенное исследование показывает, что вербальный (второсигнальный) и невербальный (первосигнальный) компоненты познавательных способностей играют неодинаковую роль в успешности студентов при изучении иностранных языков. Каждый компонент образует стержень индивидуального стиля деятельности, в основе которого проявляются черты связанные с преобладанием право и левополушарных функций. Показатели академической успеваемости в группе хорошо успевающих указывают на то, что успешное овладение иностранным языком обуславливается, в основном, уровнем развития вербального интеллекта, показатели которого, у них,

составляют первый и наиболее значимый фактор. Левополушарное доминирование при этом, создает гармоничные условия для овладения и последующего применения навыков аудирования и монологической речи в ситуации общения. Продуктивность наглядного мышления (матрицы Равена) и доминирование правого полушария в группе плохо успевающих оказывали положительное влияние на овладение грамматикой. Вместе с тем, показатели по таким языковым аспектам как аудирование, монологическая речь и общие вербальные способности (объем воспроизведения слов) составляли фактор, не имеющий выраженной нагрузки в группе студентов с низким уровнем владения иностранным языком.

В целом, результаты факторного анализа свидетельствуют о том, что для успешного овладения иноязычной речью требуется значительно большее вербальное опосредование запоминаемого материала, надлежащая скорость протекания психических процессов и высокая мотивированность, направленная на достижение успеха.

Библиографический список

1. Емельянова, Н.А. Диагностика иноязычных способностей студентов и мотивация овладения иностранным языком / Н.А. Емельянова, И.А. Цатурова // Вестн. Верх.-Волж. отделения Академии технологических наук РФ – 2008. – №1.
Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 378:796

Н.Н. Романова, асп., преп. УралГУФК, г. Челябинск, E-mail: Romanova-Natasha@yandex.ru

ОБОСНОВАНИЕ НАДЕЖНОСТИ ЭКСПЕРИМЕНТА ПО РАЗВИТИЮ РЕФЛЕКСИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье обозначена актуальность, цель, задачи, методологическая основа экспериментальной работы по развитию рефлексии эмоциональных состояний будущих педагогов физической культуры. Показаны основные результаты, подтверждающие эффективность комплекса педагогических условий, надежность опытно-экспериментальной работы, основные выводы.

Ключевые слова: будущий педагог физической культуры, рефлексия эмоциональных состояний, арт-технологии, формы тренинговой работы, надежность эксперимента.

В процессе профессиональной деятельности будущему педагогу физической культуры необходимо устанавливать контакты, взаимодействовать с многочисленной аудиторией воспитанников, корректно встраивать стратегии управления коллективом на основе личностно-ориентированного подхода. Учебно-тренировочный процесс, преподавательская деятельность в общеобразовательной и спортивной школах имеют ряд специфических особенностей, предполагающих высокую концентрацию физических и психологических ресурсов личности. В данной ситуации успех во многом определяется способностью понимать собственный эмоциональный фон, причины его возникновения, а также настроение и эмоциональные реакции воспитанников. Соответственно, рефлексия эмоциональных состояний, позволяющая помимо отслеживания эмоций, выражать их соразмерно происходящему, является одной из ключевых характеристик выпускника физкультурно-спортивного вуза.

Данная способность позволяет будущему педагогу действовать профессионально как в условиях проведения занятий с

обучающимися, так и в процессе регуляции предстартовых состояний и настроения на персональных тренировках, соревновательных выступлениях.

Под рефлексией эмоциональных состояний мы понимаем способность осознавать собственное актуальное эмоциональное состояние, и, как следствие, латентные и прямые причины поведения, личностные особенности, характер взаимодействия и отношений с другими и к другим.

Анализ научной литературы (Н.В. Баженова, В.И. Давыдова, С. Инбар, Т.Н. Казанкова, Л.А. Кунаковская, В.А. Метаева, А.А. Найн, А.Я. Найн, С.Н. Писаренко, Т.Н. Савинкова, И.В. Саморокова, И.А. Стеценко, Г.Г. Эрнст и др.) позволил установить, что, несмотря на признание важности рефлексии как личностной характеристики специалиста, она недостаточно проявляется в профессиональной деятельности педагогов физического воспитания в ходе взаимодействия с обучаемыми.

В современной научной литературе проблема развития рефлексии эмоциональных состояний недостаточно разрабо-

тана на методическом уровне. Это выражается в отсутствии практических методических рекомендаций по развитию изучаемой способности выпускников физкультурно-спортивного вуза.

В рамках данной публикации поставленная цель заключается в эмпирическом обосновании надежности экспериментальной работы по развитию рефлексии эмоциональных состояний выпускников физкультурно-спортивного вуза.

В соответствии с целью были выстроены задачи экспериментальной работы. Первая задача заключается в разработке диагностического инструментария для оценки уровня развития рефлексии эмоциональных состояний будущих педагогов физической культуры. Вторая задача – определить достоверность различий по регистрируемым показателям в опытных группах до и после эксперимента. Третья задача подразумевает выявление характера влияния комплекса педагогических условий на эффективность процесса развития рефлексии эмоциональных состояний будущих преподавателей спортивных дисциплин. Четвертая задача представляет собой подтверждение надежности экспериментальной работы по развитию рефлексии эмоциональных состояний выпускников физкультурно-спортивного вуза.

Мы предполагаем, что процесс развития рефлексии эмоциональных состояний будущих преподавателей физического воспитания будет более успешным при соблюдении ряда условий.

Важным условием является применение арт-технологий, направленных на самоактуализацию, раскрытие ресурсного потенциала личности, в образовательном процессе вуза. Как указывает Л.Д. Лебедева, диагностика в арт-технологиях не воспринимается участниками как оценочная процедура, поэтому часто выявляет особенности личности, сознательно скрываемые в ситуациях формальной коммуникации [1].

А.И. Копытин, председатель арт-терапевтической ассоциации, считает, что независимо от конкретных способов самовыражения, вовлечение человека в различные формы творческой активности направлено на улучшение контакта людей друг с другом и самим собой, что является одним из значимых показателей высокого уровня развития рефлексии эмоциональных состояний [2].

Второе педагогическое условие связано с разработкой содержания форм тренинговой работы, включающих в себя задания на узнавание, осознание, выражение эмоций, а также поиск конструктивных моделей поведения в общении и взаимодействии.

По мнению В.Э. Пахальяна, отличительная особенность тренинговой группы заключается в том, что все участники занимают активную позицию в процессе обучения, и при этом вовлечены в общий процесс взаимообучения. Также тренинг включает в себя такие важные элементы, как самопрезентация, обратная связь от группы, экспериментирование. Основная идея тренинга – открытие новых возможностей в развитии личности, актуализация ее потенциала [3].

На наш взгляд тренинговая форма работы является наиболее подходящей для развития рефлексии эмоциональных состояний, поскольку позволяет проработать на практике полученную теоретическую информацию непосредственно каждым студентом. При этом будущие спортивные педагоги имеют возможность отследить множество моделей поведения. Также ценным является получение участниками обратной связи от группы, т.к. в этом случае предоставляется возмож-

ность увидеть себя со стороны посредством восприятия происходящего одноклассниками и преподавателем.

Третьим условием выступает готовность преподавателя к рефлексии эмоциональных состояний, компетентность в области применения арт-технологий, форм тренинговой работы, поддержка безоценочной позиции по отношению к студенту в образовательном процессе.

С точки зрения Л.Д. Лебедевой, взаимодействие с людьми, оказание им психологической помощи и поддержки требуют от специалиста понимания самого себя, своего внутреннего мира, противоречий, осознания зоны эмоциональных проблем и позитивных сторон собственной личности [1]. Мы также считаем, что преподавателю, занимающемуся развитием рефлексии эмоциональных состояний самому необходимо обладать высоким уровнем развития данной способности, а также быть компетентным в области арт-технологий, форм тренинговой работы, поддерживать безоценочную позицию по отношению к студентам. Но важно, чтобы соблюдение данных требований было реализовано на естественных ресурсах специалиста, а не являлось простым соблюдением формальностей и, тем более, не носило бы вынужденный характер.

В целях выявления эффективности предложенного комплекса педагогических условий в 2008 – 2009 учебном году нами был проведен формирующий эксперимент, результаты которого позволяют говорить о достоверных отличиях в опытных группах по регистрируемым показателям. Полученные данные были опубликованы ранее в научных журналах и сборниках.

Как отмечает В.Н. Дружинин, под надежностью понимается «воспроизводимость результатов исследования; точность измерения; устойчивость результатов, получаемых с помощью определенной методики во времени и по отношению к различным помехам (побочным переменным)» [4].

В 2009 – 2010 учебном году с целью подтверждения надежности нашего исследования был проведен повторный формирующий эксперимент на базе Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный университет физической культуры» с участием студентов четвертого курса дневного отделения специальности «Физическая культура» (n=184). Контрольную группу (КГ) составили 93 человека, экспериментальную группу (ЭГ) – 91.

Расчет репрезентативности выборки осуществлялся согласно методики С. Глан-ца. Результаты расчетов (с точностью до единицы) позволили выявить следующее: репрезентативность выборки контрольной группы должна составлять 90 человек (в исследовании контрольную группу представляют 93 человека), экспериментальной группы – 73 человека (в исследовании участвовал 91 человек). На основании полученных данных можно сделать вывод, что выборка нашего исследования является представительной.

Достоверность различий по регистрируемым характеристикам в опытных группах рассчитывалась с помощью t-критерия Стьюдента, т.к. полученные данные отвечали требованиям, предъявляемым к применению параметрических критериев сравнения групповых явлений.

Для изучения уровня развития рефлексии эмоциональных состояний применялись следующие методики:

1) «Диагностика эмоционального интеллекта» (в частности, парциальные шкалы «Эмоциональная осведомленность»,

«Эмоциональная неригидность», «Распознавание эмоций других людей»);

2) «Перцептивная самооценка парциальной и интегральной эмоциональной экспрессивности»;

3) «Диагностика социальной эмпатии»;

4) «Толерантность».

1. Методика «Диагностика эмоционального интеллекта» (автор – Н. Холл) направлена на изучение способности личности точно понимать эмоциональные состояния, как собственные, так и других людей, причины данных состояний, уметь управлять эмоциями на основе принятия решений (в данном случае, управлять – значит проявлять их адекватно, экологично для самой личности и соответственно ситуации), понимать нюансы отношения и взаимодействия людей на основе проявляемых эмоциональных реакций.

Материал опросника представлен тридцатью утверждениями и включает пять шкал парциального эмоционального интеллекта: эмоциональная осведомленность, управление эмоциями (эмоциональная неригидность), самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей.

2. Методика «Перцептивная самооценка парциальной и интегральной эмоциональной экспрессивности» (авторы – Л.Е. Бачина, А.Е. Ольшанникова) диагностирует выразительность эмоциональных реакций. Диагностический материал теста содержит 48 вопросов и включает следующие каналы

экспрессии: громкость голоса, темп речи, образность речевого компонента, сбой в речи, интонация, двигательная активность, лишние движения, мимика. Таким образом, эмоциональная экспрессия представляет собой интегральную характеристику культуры речи, выразительность эмоциональных реакций.

3. Методика «Диагностика социальной эмпатии» (под ред. Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова) выявляет эмоциональную отзывчивость на негативные и позитивные переживания других людей без оценивания происходящего, адекватность восприятия, переживания эмоций, представления о причинах, вызывающих данные эмоциональные состояния. Текст опросника составляет 33 утверждения.

4. Методика «Толерантность» (под ред. Н. Дубенюк) диагностирует отношение к противоречивости существующих мнений, способность принимать собственные особенности, ситуацию и психологические нюансы других людей без настойчивого корректирования. Текст опросника составляют 8 утверждений.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные представлены в таблице 1.

Таким образом, сравнительный анализ исследуемых характеристик выявил отсутствие достоверных отличий в опытных группах до начала экспериментальной работы, поскольку значение t-расчетного меньше значения t-табличного (1,987) по критерию Стьюдента. Это послужило основанием для дальнейшего формирующего педагогического эксперимента.

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей уровня развития рефлексии эмоциональных состояний опытных групп до эксперимента (n=184)

Диагностические методики	КГ		ЭГ		t_p	P
	$X \pm \sigma$	m	$X \pm \sigma$	M		
Эмоциональная осведомленность	$7,8 \pm 2,5$	0,26	$8,0 \pm 2,6$	0,3	0,25	> 0,05
Умение управлять своими эмоциями	$8,04 \pm 2,4$	0,25	$7,9 \pm 2,4$	0,25	0,33	> 0,05
Умение распознавать эмоции	$7,6 \pm 2,4$	0,25	$7,5 \pm 2,1$	0,22	0,3	> 0,05
Эмоциональная экспрессия	$7,4 \pm 2,5$	0,3	$7,4 \pm 2,5$	0,26	0,0	> 0,05
Эмпатия	$19,0 \pm 5,2$	0,5	$18,5 \pm 4,5$	0,5	0,7	> 0,05
Толерантность	$8,8 \pm 3,1$	0,3	$8,4 \pm 3,3$	0,3	1,0	> 0,05

Примечание: где t_p – расчетный t-критерий Стьюдента, σ – стандартное отклонение, x – средняя арифметическая величина, m – ошибка средней арифметической величины, P – уровень статистической значимости.

Далее в экспериментальной группе в процессе обучения, в рамках разработанного спецкурса «Психорегуляция», применялись арт-технологии, направленные на достижение развивающего эффекта, осознание индивидуальных характеристик и поиск конструктивных моделей поведения.

В процессе реализации данных технологий выявлялись следующие аспекты личности студента, непосредственно влияющие на продуктивность осуществления профессиональной деятельности на основе рефлексивного компонента: 1) персональные особенности характера, системы ценностей (в процессе работы с графическим продуктом), 2) стили поведения в конфликтной ситуации, нюансы межличностного общения в коллективе равных по статусу, в группе воспитанников, в процессе взаимодействия с тренером, в ситуациях контакта с соперником (на основе групповой работы с коллажем, изобразительным продуктом, техниками драматерапии, танцевально-двигательными техниками), 3) базовые эмоции обучающихся (в ходе работы с фототехниками), 4) позиция «ведомый-ведущий» в профессиональной деятельности, общении и взаимодействии в целом (на примере танцевально-

двигательных техник), а также осуществлялась работа с предстартовыми состояниями спортсменов (в условиях работы с техниками музыкальной терапии). Будущим педагогам физической культуры предлагались индивидуальные и коллективные задания на узнавание, выражение, детальный анализ переживаемых эмоциональных состояний. После каждого занятия студентам предлагалось предоставить обратную связь в письменной форме и обозначить ситуации (как профессиональные, так и жизненные), в которых наиболее эффективно можно реализовать выявленные персональные особенности, применить конструктивные модели поведения. Помимо этого, предлагалось при необходимости обозначить перспективы работы с проблемным полем личностных ресурсов, наметить желаемый результат и способы его достижения. Также давалась возможность в вербальной форме обозначить необходимость продуктивно осуществлять анализ эмоциональных состояний, выражать эмоции соразмерно происходящему, безопасно для самого себя, т.е. применять на практике полученную информацию относительно рефлексии эмоциональных состояний.

В контрольной группе занятия проводились по методике саморегуляции, разработанной Й.Г. Шульцем, и вариантах аутогенной тренировки А.В. Алексеева. Данные методики основаны на психомышечной тренировке: на взаимосвязи психики и тонуса скелетных мышц человека. Концентрация произвольного внимания на отдельных группах мышц, напряжение и расслабление их в необходимых пропорциях и нужном объеме позволяют достичь желаемого физического и эмоционального состояния на определенный временной промежуток. Указанная методика применима на учебно-тренировочных занятиях и сборах, а также в процессе работы с предстартовыми состояниями.

Основной минус данной методики заключается в относительной кратковременности получаемого эффекта, невозможности отслеживания причин возникновения эмоциональных

состояний, а также переноса полученной информации в ситуации общения и взаимодействия с воспитанниками, тренером, коллегами, соперниками, т.е. с окружением, имеющим непосредственное отношение к профессиональной деятельности спортивных педагогов.

В конце формирующего эксперимента были получены следующие данные (см. табл. 2).

Результаты проведенного эксперимента позволяют говорить о наличии достоверных отличий в опытно-экспериментальных группах по регистрируемому показателю, при уровне значимости $P < 0,05$, поскольку значение t -расчетного больше значения t -табличного (1,987) по критерию Стьюдента. Полученные данные подтверждают эффективность разработанного комплекса педагогических условий, а также надежность нашего исследования.

Таблица 2

Сравнительный анализ показателей уровня развития рефлексии эмоциональных состояний опытных групп после эксперимента (n=184)

Диагностические методики	КГ		ЭГ		t_p	P
	$X \pm \sigma$	m	$X \pm \sigma$	M		
Эмоциональная осведомленность	$9,2 \pm 2,0$	0,21	$10,6 \pm 2,6$	0,28	4,2	$< 0,05$
Умение управлять своими эмоциями	$10,9 \pm 1,7$	0,2	$11,8 \pm 0,2$	0,2	3,46	$< 0,05$
Умение распознавать эмоции	$10,7 \pm 2,1$	0,2	$11,6 \pm 2,5$	0,26	2,6	$< 0,05$
Эмоциональная экспрессия	$8,0 \pm 2,4$	0,25	$9,4 \pm 2,4$	0,3	3,5	$< 0,05$
Эмпатия	$21,8 \pm 4,0$	0,4	$23,5 \pm 3,9$	0,4	3,0	$< 0,05$
Толерантность	$10,7 \pm 1,8$	0,19	$11,7 \pm 2,4$	0,25	3,03	$< 0,05$

Таким образом, итоги опытно-экспериментальной работы показали, что внедрение в образовательный процесс разработанного комплекса педагогических условий, включающего в себя применение арт-технологий, разработку содержания тренинговых форм работы, готовность преподавателя к рефлексии

эмоциональных состояний, реализацию личностно-ориентированного подхода, обеспечивает получение достоверных позитивных изменений относительно изучаемых характеристик, а также подтверждает надежность нашего эксперимента и обуславливает достижение поставленной цели.

Библиографический список

1. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2007.
2. Копытин, А.И. Тренинг коммуникации: арт-терапия. – М.: Институт психотерапии, 2006.
3. Пахальян, В.Э. Групповой психологический тренинг: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2006.
4. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология: учеб. для вузов. – 2-е изд. / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2008.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 658.3:656.2

Н.В. Повесьма, ст. преп. ЧИПС УрГУПС, г. Челябинск; E-mail: wagamama@list.ru

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

В статье анализируется феномен «социальной компетентности», рассмотрены подходы к пониманию его сущности (когнитивный, поведенческий и ценностно-мотивационный), представлена его структура, интегрирующая существующие подходы, обоснованы наблюдаемые и ненаблюдаемые компоненты, выявлены особенности структурных элементов для специалистов железнодорожного транспорта.

Ключевые слова: социальная компетентность, структура социальной компетентности, специфические характеристики социальной компетентности специалистов железнодорожного транспорта.

Растущая потребность в развитии у работников социально важных качеств уже давно наблюдается со стороны экономики. Это происходит в связи с расширением сфер обслуживания и информационного обеспечения, развитием сетевых организационных структур, более широким применением систем управления предприятиями на основе комбинации

факторов внутреннего рынка (конкуренция) и социальной сети (кооперация), а также благодаря распространению новых форм организации труда.

В объявлениях о найме на работу часто выдвигаются требования к профессионально важным личным качествам кандидатов, таким как способность к командной работе, социаль-

ная компетентность, социальная активность, толерантность и т.д. Нетрудно заметить, что одной из важных составляющих этих требований выступает *социальный* аспект, так как деятельность практически любого работника определяется характером и содержанием его взаимодействия с другими членами коллектива. По существу, можно утверждать, что социальная компетентность специалиста (рабочего, служащего) является движущей силой его профессиональной деятельности.

Вероятно, поэтому феномен социальной компетентности исследуется учеными различных научных сфер: профессиональной педагогики, социологии, психологии, менеджмента и др. Общим в этих исследованиях является выделение факторов, обусловивших значимость и актуальность проблемы развития социальной компетентности специалистов. Структурирование выделяемых факторов привело нас к необходимости разделения их на две группы: внешние социально-политические факторы и внутренние социально-экономические факторы.

К внешним социально-политическим факторам можно отнести:

- тенденцию к глобализации, требующую от специалиста способности работать с людьми разных вероисповеданий, культур, национальностей;
- тенденцию к интеграции, обусловленную взаимозависимостью экономических процессов между странами;
- возрастание темпов обмена информацией;
- активное вовлечение России в мировое экономическое пространство.

К внутренним социально-экономическим факторам можно отнести:

- непрерывное образование, ставшее неотъемлемой частью нашей жизни;
- высокую динамику изменений техники, технологий, форм организации труда, заметно превосходящую скорость смены поколений;
- участие России в Болонском процессе, который предполагает перестройку содержания и форм обучения в профессиональных образовательных учреждениях;
- отставание образования от темпа развития знаний.

Перечисленные факторы объективно подтверждают актуальность формирования социальной компетентности у специалистов. Это в полной мере относится и к специалистам железнодорожного транспорта. Профессия железнодорожника обладает огромной социальной важностью, т.к. именно на инженера железнодорожного транспорта ложится большая ответственность за организацию и обеспечение перевозочного процесса, обеспечивающего развитие экономики страны. Исправное и четкое функционирование железных дорог обусловлено не только техническим состоянием подвижного состава, коммуникаций, пути, но и профессиональными и личностными качествами людей, создающих, эксплуатирующих, обслуживающих сложную современную технику, управляющих производственными процессами и коллективами. В этих условиях с каждым годом возрастает спрос на специалистов широкого профиля, компетентных не только в вопросах транспорта, но и имеющих глубокие и системные познания в области психологии, педагогики, менеджмента, права и информационных технологий.

Анализ научной литературы показывает, что к настоящему времени получены существенные результаты по исследованию социальной компетентности личности:

- разработаны философские, социологические, психологические и педагогические концепции, раскрывающие сущность социальной компетентности (Г.Э. Белицкая, Л.Н. Боголюбов, Н.В. Веселкова, И.А. Зимняя, Н.В. Куницына, Е.В. Прямыкова, В.Г. Ромек, Г.И. Сивкова, Б. Бартелме, У.П. Каннинг, А. Ленцен, Ф. Петерманн, У. Пффингстен, Р. Хинш, Х. улер и др.);

- сформировались методологические подходы к изучению феномена «социальная компетентность» (Ю.М. Жуков, В.Н. Куницына, Е.В. Коблянская, Л.А. Петровская, Д. Равен, У.П. Каннинг, У. Пффингстен, Р. Хинш и др.);

- разработаны теоретические основания развития социальной компетентности специалистов в системе непрерывного профессионального образования (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.);

- проведены исследования некоторых личностных характеристик и психологических факторов, определяющих социальную компетентность личности (И.С. Кон, А.В. Мудрик, Т. Крон и др.).

Однако, несмотря на многочисленные исследования, в научной литературе отсутствует однозначное, общепризнанное и полное определение понятия «социальная компетентность». Кроме того, существуют близкие понятия, но имеющие существенные особенности, сужающие область применения исходного термина. К ним можно отнести такие понятия как «социальные способности», «социокультурная компетентность», «социально-психологическая компетентность», «коммуникативная компетентность». Социальная компетентность является наиболее общим (или родовым) понятием по отношению к указанным выше и проявляется в процессе социального взаимодействия человека.

После проведенного анализа научной литературы по исследуемой проблеме мы пришли к выводу, что существующие точки зрения ученых относительно трактовки феномена «социальная компетентность» можно отнести к трем основным подходам: когнитивному, поведенческому, ценностно-мотивационному. Докажем данный тезис.

Когнитивный подход к рассмотрению феномена «социальная компетентность» проявляется в нескольких векторах. Первый вектор – выбор социальных ориентиров. Например, «понимание отношения «Я» – общество, умение выбрать в своей деятельности правильные социальные ориентиры» (Е.В. Коблянская). Второй – система знаний о социальной действительности и о себе, система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих адаптироваться, принимать решения со знанием дела, извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств (В.Н. Куницына).

Таким образом, в структуру социальной компетентности включаются компоненты когнитивного характера: знание, понимание, представление, анализирование и т.п.

Поведенческий подход также имеет несколько векторов рассмотрения анализируемого нами феномена. Первый вектор рассматривает это понятие с позиции теории социальных ролей: «социальная компетентность – это социально-педагогическая категория, обозначающая интегративное качество личности, позволяющее индивиду активно взаимодействовать с социумом, выполнять различные социальные роли, устанавливать контакты с различными группами и индивидами, участвовать в социально-значимых проектах» (В.В. Цветков).

Второй – связывает социальную компетентность с наличием уверенного поведения, которое реализуется различными автоматизированными навыками, позволяющими человеку гибко менять свое поведение в зависимости от складывающейся ситуации (Г.И. Сивкова), а также с «социальными навыками (обязанностями), позволяющими человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе» (Г.М. Коджаспиров-ва, А.Ю. Коджаспиров).

Третий – трактует социальную компетентность как возможность гибко менять стратегию поведения человека с учетом узкого (особенности социальной ситуации) и широкого (социальные нормы и условия) контекстов его деятельности (В.Г. Ромек).

Четвертый – предполагает рассмотрение воспроизведения в своей деятельности присвоенного социального опыта (Т.Г. Сухобокова и М.Ю. Иванов).

Следовательно, сторонники поведенческого подхода к трактовке социальной компетентности считают основными элементами в её структуре умения и навыки.

Ценностно-мотивационный подход предполагает рассмотрение учеными феномена «социальная компетентность» с позиций ценностного отношения, которое согласуется с известной теорией В.Н. Мясищева о том, что человек проявляется в системе отношений к обществу (другим людям), к себе и труду. В этом случае социальную компетентность можно рассматривать на трех взаимосвязанных и в то же время взаимопересекающихся уровнях (аспектах): взаимодействие с собой, взаимодействие с коллегами (группой), взаимодействие с коллективом (обществом). На этой же позиции стоит в своих исследованиях И.А. Зимняя [1]. В этом случае в структуру социальной компетентности включаются социально-психологические характеристики личности.

Обобщая указанные точки зрения известных ученых, можно сделать вывод, что социальная компетентность обуславливает уверенное поведение человека, при котором навыки в сфере социального взаимодействия дают возможность гибкого изменения собственного поведения в зависимости от ситуации и в соответствии с принятыми в обществе нормами.

Если обобщить проведенные исследования в виде интегративной структуры социальной компетентности, то явно выделяются три компонента: когнитивный, поведенческий и ценностно-мотивационный.

К аналогичной структуре социальной компетентности пришли Т.В. Антонова, М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина и В.Г. Первутинский, которые выделили мотивационный, когнитивный и операционально-поведенческий компоненты.

Попытки расширения обозначенных компонентов, по нашему мнению выглядят не убедительными. Например, С.А. Учурова выделяет дополнительный рефлексивный компонент [2], который, вероятно, может быть отнесен к поведенческому. Сложно предположить, что человек, осуществляя те или иные социальные контакты, не оценивает их успешность.

С.А. Хазовой структура социальной компетентности содер­жательно представлена совокупностью политической и социально-экономической, социально-коммуника­тивной, поликультурной, информационно-инструментальной и индивидуально-лич­ностной компетентностей [3]. И в этом случае, на наш взгляд, эти «компетентности» могут быть включены в отмеченные нами три компонента: когнитивный компонент содержит политическую, социально-экономическую и информационно-инструменталь­ную компетентности; поведенче­ский компонент содержит социально-коммуника­тивную и

поликультурную компетентности; ценностно-мотивационный компонент содержит индивидуально-личностную компетентность.

Следует отметить, что в зарубежной литературе термин «социальная компетентность» является давно устоявшимся, особенно в области социально-психологических исследований. Понятие «компетентность» там широко используется при рассмотрении вопросов социальных способностей личности, установления уровней социальной компетентности, выявления ее компонентов и т.д. Социальная же компетентность касается применения соответствующей подготовки в отдельных социальных ситуациях. Заслуживает внимания позиция Х. Хершгена, который обосновал в структуре социальной компетентности три взаимосвязанных уровня (аспекта), которые можно обозначить как подконструкции – когнитивная, эмоциональная и конативная компетентности. К каждому уровню (подконструкции) могут быть отнесены единичные способности, которые играют основную роль как при реализации, так и в освоении социального компетентного поведения [4]. Такой подход к определению структуры социальной компетентности ближе к нашей позиции и отражает некоторые существенные особенности профессиональной деятельности железнодорожников, вовлеченных в социально-профессио­нальное взаимодействие с различными субъектами. При этом мы считаем целесообразным сделать некоторые уточнения. Так как социально приемлемое поведение специалиста железнодорожного транспорта обеспечивается не только формированием и выраже­нием чувств, адекватных ситуации, но и стремлением регулировать их проявление, то эмоциональный аспект социальной компетентности можно включить в выделенный нами «поведенческий» компонент. Кроме того, конативный аспект социальной компетентности, предполагающий вербальные и невербальные способности менеджера и их необходимое сочетание, также можно включить в «поведенческий» компонент.

Определяя основные способности, характеризующие социальную компетентность менеджера, мы будем следовать достаточно обоснованной, на наш взгляд, точке зрения Х. Шулера и Д. Бартелми. Немецкие исследователи разделили социальную компетентность на две группы: ненаблюдаемые и наблюдаемые способности [5]. К первой группе относятся элементы, которые можно наблюдать в действиях человека, а ко второй – те, которые нельзя увидеть, но о существовании которых можно судить по поведению человека.

Обобщая наши рассуждения, можно построить интегрированную структуру социальной компетентности, основными компонентами которой являются когнитивный, поведенческий и ценностно-мотивационный. При этом каждый компонент содержит в себе две составляющие: наблюдаемые (явные) и ненаблюдаемые (скрытые). Структура социальной компетентности представлена нами в виде схемы (рис).

Конкретизируем выделенные нами компоненты социальной компетентности применительно к особенностям профессиональной деятельности специалистов железнодорожного транспорта в современных условиях. Ненаблюдаемые способности выступают основой развития социально компетентного поведения железнодорожников. С учетом особенностей профессиональной деятельности специалистов железнодорожного транспорта к ним целесообразно отнести: гибкость во взаимодействии с различными субъектами профессиональной деятельности; ролевую гибкость в зависимости от проявляющихся стандартных или нестандартных ситуаций; способ-

ность к реализации намерений и целевых установок; способность к сопереживанию; восприимчивость. Важно заметить, что гибкость во взаимодействии с различными субъектами профессиональной деятельности является основной предпосылкой социально-компетентного поведения специалиста железнодорожного транспорта. Она понимается как способность приспосабливаться к изменениям ситуации в окружающей социальной реальности. В связи с этой способностью необходимо рассматривать ролевую гибкость, которая обеспечивает вхождение специалиста в роль, ожидаемую другими субъектами по взаимодействию.

Способность к реализации намерений или целевых установок понимается как способность специалиста реализовы-

вать как свои индивидуальные планы, так и цели транспортного предприятия. Способность к сопереживанию характеризует способность специалиста к пониманию поведения различных субъектов профессиональной деятельности («вхождение в состояние партнеров по взаимодействию»). Восприимчивость отражает способность к правильной и адекватной оценке не только субъектов профессионального взаимодействия, но и социальной ситуации в целом.

Можно утверждать, что, в конечном счете, выделенные способности предопределяют специфические характеристики социальной компетентности специалистов железнодорожного транспорта. Так, внутренняя и ролевая гибкость учитывают ситуационную специфичность оказания транспортных услуг.



Рис. Структура социальной компетентности личности

Способность специалиста к реализации намерений и целевых установок связана с целевой ориентацией и рациональностью, важными в профессиональной деятельности железнодорожников. Наконец, способность к сопереживанию и восприимчивость отражают способность к социальному взаимодействию с коллегами и трудовым коллективом в целом. В случае, если специалист железнодорожного транспорта не владеет минимальным набором указанных способностей, то его профессиональная деятельность не может быть названа социально компетентной.

Наблюдаемые способности прямо связаны с социально компетентной профессиональной деятельностью специалистов железнодорожного транспорта, поддаются наблюдению и оценке, а также имеют особое значение в рамках социально-профессионального взаимодействия. Поэтому на их характеристике также следует специально остановиться. Исходя их

особенностей профессиональной деятельности специалистов железнодорожного транспорта, к наблюдаемым способностям целесообразно отнести: способность к коммуникации, к кооперации и координации, к управлению конфликтами, к работе в команде. Социально компетентная деятельность описываемых специалистов обусловливается эффективным использованием одной или нескольких из этих способностей. Отдельные способности, как правило, тесно связаны между собой, это должно учитываться в практике развития социальной компетентности специалистов железнодорожного транспорта.

Таким образом, на основе анализа существующих достижений в области исследования социальной компетентности личности, нами определена сущность, структура и особенности социальной компетентности специалистов железнодорожного транспорта.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Отражение содержания ключевых социальных компетентностей в текстах действующих ГОС ВПО (теоретико-эмпирический анализ). Проблемы качества образования. – Кн. 2. Ключевые социальные компетентности студента / И.А. Зимняя, О.Ф. Алексеева, А.М. Князев и др. – М., 2004.

2. Учурова, С.А. Групповая учебная работа как способ развития социальной компетентности учащихся: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007.
 3. Хазова, С.А. Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту: моногр. – М.: изд-во «Академия естествознания», 2010.
 4. Хершген, Х. Маркетинг: основы профессионального успеха: учеб. для вузов. – М.: ИНФРА-М, 2000.
 5. Pfingsten, U. Gropentraining Sozialer Kompetenzen / U. Pfingsten, R. Hintsch. – Weinheim: Psychologie: Verlag Union, 1991.
- Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 651.01 + 378

С.Г. Тамбиев, доц. ЮУрГУ, канд. пед. наук, г. Челябинск; E-mail: ivr@ifsusu.ru;

И.В. Резанович, проф. ЮУрГУ, д-р пед. наук, проф., г. Челябинск; E-mail: ivr@ifsusu.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ

В статье показана взаимосвязь развития управленческой мысли и повышения требований к профессиональным знаниям, умениям и профессионально важным личностным качествам менеджеров. Отмечены слабые стороны в повышении квалификации менеджеров и предложены способы их устранения.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, этапы развития управленческой мысли, функции менеджера, повышение квалификации менеджеров, образовательная программа.

В последние годы происходит переориентация целей и оценки результатов образования с понятий «готовность», «образованность», «общая культура» на понятия «профессионализм» и «компетентность», что обосновывает смещение приоритетов в реализации образовательных программ в системе повышения квалификации с «когнитивного» подхода на «компетентностный». Вместе с тем анализ литературы по этой проблеме показывает неоднозначность, многомерность и сложность, как трактовки последнего подхода, так и способов его реализации. Поэтому в настоящей статье осуществляется теоретико-методологический анализ сущности компетентностного подхода и путей его реализации в системе повышения квалификации менеджеров.

Понятие «подход» в толковании В.И. Даля, обозначает «идти под низ чего-то», иными словами «располагаться в основании чего-то». В этой связи, содержание понятия «подход» зафиксируем как определенную позицию, точку зрения, обуславливающую организацию процесса образования. Подход определяется некой идеей, концепцией, принципами и центрируется на основных для него категориях [1, с. 3]. Соответственно в «компетентностном подходе» в качестве таких категорий выступают «компетенция» и «компетентность» в различных соотношениях друг с другом.

Отметим, что в связи с неоднозначным толкованием исходной категории «компетентность» смысловое содержание «компетентностного подхода» очень широкое и может быть произвольно заданным.

«Компетентность» как понятие начал распространять Р. Бойцис с 1982 года. Он развил его в исследовании, в котором установил, что успешного менеджера от менее успешного его коллеги отличает не один единственный фактор, а целый ряд факторов. Этот набор факторов включает в себя личные качества, мотивы, опыт и поведенческие характеристики, которые называются по-разному. Он предлагал следующую структуру компетентности: цель и деятельность руководства; управление подчиненными; управление человеческими ресурсами; лидерство [цит. по: 2, с. 271].

Однако после Р. Бойциса появилось много альтернативных толкований термина «компетентность» и точек зрения на

то, что именно означает это понятие и каким образом его можно применять.

Так, М.А. Чошанов считает, что «компетентность» одним словом выражает значение традиционной триады «знания, умения и навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами [3]. Его поддерживают В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков, предлагая заменить понятием «компетентность» знания, умения, владение и т.д. [4].

В зарубежных психологических и управленческих исследованиях при определении понятия компетентность акцент делается на способности к профессиональным, самостоятельным и ответственным действиям. Например, К. Вудруфф понимает компетентность как поведенческие аспекты, которые влияют на эффективность работы [5]. А. Фурнхам подразумевает под компетентностью основные способности и потенциальные возможности, необходимые для того, чтобы хорошо делать определенную работу [6]. Дж. Робертс трактует компетентность как все связанные с работой свойства личности, знания, навыки и ценности, которые побуждают человека хорошо выполнять свою работу [7].

В настоящее время наши соотечественники – разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования» считают, что понятие компетентность «...включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и т.д.» [8, с. 14].

Можно сделать вывод, что, несмотря на столь разнообразные точки зрения относительно понятия компетентности, в его основе все исследователи видят знания. Причем в большинстве педагогических исследований (О.А. Абдуллина, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, И.Т. Огородников, М.Н. Скоткин, В.А. Сластенин и др. подчеркивается, что знания, как характеристика компетентности, имеют две составляющие: теоретическую и практическую. При этом понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю как», чем к полю «знаю что».

Нам близко понимание «компетентности» как базового качества личности, которое определяет «варианты поведения

или мышления, распространяемые на различные ситуации и длящиеся довольно значительный период времени» [9, с. 9]. Следовательно, компетентностный подход к повышению квалификации менеджеров в высшей школе – это практико-ориентированная передача знаний, направленная на реализацию имеющегося личностного потенциала менеджера в профессиональной жизнедеятельности.

Для реализации рассматриваемого подхода в образовательной практике необходимо дать ответ на два вопроса: чему и как учить? Ответить на первый вопрос нам поможет выявление тенденции развития научной управленческой мысли, в соответствии с которой происходят изменения в требованиях к профессиональным знаниям и умениям менеджера. А ответ на второй вопрос содержится в анализе существующей практики повышения квалификации менеджеров в системе дополнительного профессионального образования. Начнем с рассмотрения первого вопроса.

Весь период развития менеджмента как науки и искусства управления мы предлагаем условно разделить на три этапа на основании изменения целей и задач, стоящих перед хозяйствующими субъектами.

Первый этап (конец XIX в. – середина XX в.) – этап классических школ – включает школы научного управления, администрирования и бюрократии. Основная цель менеджмента этого этапа – увеличение производительности труда за счет максимального использования физиологических возможностей человека. Задачами управленческих кадров в этот период были: осуществление адаптации человека к техническим устройствам, грамотное материальное стимулирование рабочих и обеспечение высокой интенсивности труда. К этому периоду относится появление на Западе профессии менеджер – наемный управляющий. В России же первых управленцев величали «начальниками», что подразумевало «начало» всему и, соответственно, полную власть во вверенном подразделении или предприятии.

На этом этапе менеджер должен был уметь организовывать работу; поэтому его функциями, согласно А. Файолу, были: планирование, организация, координация, руководство и контроль. Для их выполнения требовались соответствующие умения. При этом считалось, что для хорошего руководства необходимо иметь только технические знания.

Второй этап (середина XX в. – конец XX в.) – этап поведенческих школ – включает школы «человеческих отношений» и «новых человеческих отношений». Основной целью менеджмента стало обеспечение непрерывного роста интеллектуальной активности подчиненных для наращивания объемов выпуска продукции и создания новых технологий производства. Для достижения этой цели решались такие задачи, как мотивация рабочих к интеллектуальному труду и рационализаторским предложениям; повышение общего образовательного уровня рабочих и профессиональной квалификации, улучшение межличностных коммуникаций для организации совместного труда и формирование положительного отношения к организации.

Это период «оттепели», смягчения единоначалия, зарождения демократии, что привело к появлению в России нового названия управленческих работников – руководитель. Морфологический анализ слова «руководитель» («рукой ведет», «ведет за руку»), позволяет утверждать, что такой тип управленца подразумевает некоторую педагогическую направленность работы, выражающуюся в осуществлении влияния на подчиненных через системы стимулирования и мотивации,

профессионального развития и кадровых перемещений, усиления демократических тенденций в стиле руководства и создания психологически комфортной атмосферы в коллективе. Руководитель призван управлять поведением подчиненных, ведя их к намеченным целям.

На этом этапе выделенные А. Файолом функции менеджера сохранили свою актуальность и их стали называть основными функциями менеджера. Вместе с тем появилась необходимость в новых умениях, таких как: разработка систем морального и материального стимулирования, организация систематического повышения квалификации персонала, создание соревновательной атмосферы, побуждающей к производственным достижениям и победам, применение смешанных стилей управления (авторитарно-демократический, либерально-демократический) и т.д. Для формирования и развития требуемых умений наличие технических знаний было явно недостаточно. Поэтому стали востребованными знания экономики и менеджмента.

Третий этап (конец XX в. – начало XXI в.) – этап современных школ – включает школы менеджмента, основанные на системном и комплексном подходах, а также количественных (математических) методах в принятии управленческих решений. Отличительной особенностью современных научных школ управления является повышенное внимание к человеку. Цель современного менеджмента – обеспечить гибкое реагирование организации на происходящие изменения во внешней и внутренней среде в условиях конкурентной среды за счет высокого профессионального мастерства руководителей, создания инновационной среды, сложных иерархических структур управления, максимальной реализации имеющегося потенциала персонала.

В этот период произошла подмена термина «руководитель» термином – «менеджер», который первоначально понимался многими теоретиками и практиками управления как синоним руководителя. Но постепенно разница в этих терминах стала осознаваться. Руководитель достигает поставленных целей через подчинение людей своим решениям, а менеджер достигает необходимых целей с помощью людей, показывая личный пример профессионального мастерства и оказывая содействие сотрудникам в достижении аналогичных результатов. Таким образом, руководитель имел подчиненных, менеджер должен иметь последователей, становясь лидером коллектива.

Современный этап научного рассмотрения теории управления предъявляет менеджеру новый, дополнительный набор требуемых умений, при сохранении требований первых двух этапов. Новые умения заключаются в стратегическом планировании; гибком взаимодействии с внешним окружением организации; управлении интеллектуальными активами организации; психологическом воздействии на персонал через методы убеждения, внушения, заражения; управлении конфликтами; создании необходимой организационной культуры и формировании, в соответствии с ней, личностных ценностей работников.

Для обладания выше перечисленными новыми умениями необходимы основательные знания в области менеджмента, экономики, психологии, социологии и педагогики. Следовательно, каждый период развития управленческой науки расширяет диапазон стоящих перед менеджерами задач, увеличивает объем необходимых знаний, умений, способностей и профессионально важных качеств.

Отметив повышающиеся требования к менеджерам, дадим краткий обзор состояния подготовки управленческих кадров в Центрах дополнительного профессионального образования и российских университетах.

Анализируя разнообразные программы переподготовки управленческих кадров, существующие на рынке образовательных услуг Челябинска, Екатеринбурга, Москвы, Перми, Нижнего Новгорода и других городов, можно констатировать, что: 1) подавляющая часть аудиторного времени отводится на изучение микро- и макроэкономики, менеджмента, маркетинга, экономического анализа и т.д.; 2) предметам психологической направленности отдано от 8 до 11% учебного времени; 3) предметы социологической и педагогической направленности отсутствуют. Отчасти это вызвано тем обстоятельством, что сами слушатели считают, что самое главное для менеджера знать экономические расчеты и модели управления, а отношения с людьми можно успешно регулировать с помощью денег.

Очень медленно ситуация меняется, и практикующие менеджеры начинают осознавать, что финансовые рычаги не всегда самые эффективные. Среди управленцев стали востребованными тренинги эффективных коммуникаций, командообразования, успешных презентаций, личностного роста и др. Поэтому можно ожидать появления запроса слушателей программ переподготовки на включение в содержания образования предметов психолого-педагогического блока.

Мы провели опрос 156 менеджеров с высшим образованием, которые работают в должности 1–2 года, с целью выявления тех проблем, с которыми они не могут справиться. Ниже перечислены те трудности, которые отметили более 70% респондентов: планирование личного времени; управление конфликтами; ведение переговорного процесса с трудным клиентом; создание личного имиджа; организация коллективной творческой работы; создание управленческой команды; оценка людей, понимание мотивов их поступков и поведения в целом.

Только 17% из числа опрошенных отметили некоторые затруднения в работе, связанные с недостаточностью экономических знаний. Очевидно, что в вузах будущие менеджеры получили фундаментальные теоретические знания в области менеджмента и экономики, но очень поверхностные знания и крайне недостаточные умения в психолого-педагогической области.

Выход из создавшейся ситуации автору видится в реализации компетентностного подхода к повышению квалификации менеджеров, иными словами, построение образовательной программы на основе требуемых менеджеру компетентностей. Выше мы отмечали задачи, которые стоят перед современными менеджерами и широкий спектр требуемых компетентностей, формирование которых возможно лишь при корректировке образовательного процесса повышения квалификации специалистов. В качестве такой корректировки можно предложить следующее:

1) увеличить объем аудиторных занятий, способствующих развитию социальной компетентности менеджеров, до 15–18% от общего учебного времени;

2) включить в программу обучения курсы «Конфликтология», «Основы имиджелогии», «Персональный менеджмент», «Социальная психология»;

3) практические занятия по психологическим дисциплинам должны проходить в малых группах, численностью до 12 человек;

4) принципиально по-иному построить внутреннее содержание образовательных программ.

Раскроем последний тезис более подробно:

– реализация компетентностного подхода предполагает, прежде всего, определение совокупности компетенций, которые необходимо развивать, а для этого необходимо: а) определить функциональные обязанности менеджера, б) построить модель специалиста на основе описания совокупности компетенций, которые можно описывать в категориях «готовность», «способность» или «умения»;

– совокупность компетенций целесообразно разделить на две группы: ключевые компетенции и специальные компетенции. При этом перечень ключевых компетенций может быть взят из ряда документов: материалы симпозиума Совета Европы «Ключевые компетенции для Европы» (Берн, 1996 г.); материалы доклада Европейского Совета «Конкретные задачи для систем профессионального образования и обучения будущего» (Стокгольм, 2001 г.); «Декларация Европейской Комиссии и министров образования европейских стран по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе» (Копенгаген, 2002 г., Болонья, 2003 г.); списки ключевых компетенций Великобритании, Шотландии, Финляндии, Австрии и др. стран; опрос работодателей о необходимых персоналу умениях и навыках (для любых профессий); анализ государственных образовательных стандартов (квалификационных характеристик).

Необходимо также:

– составить перечень специальных компетенций на основе специфики должностных обязанностей менеджера соответствующей компании и отрасли;

– провести «операционализацию» каждой компетенции, иными словами в каждой компетенции выделить набор умений, которые её образуют (возможно выделение дополнительных знаний и личностных качеств);

– построить матрицу развития каждой компетенции внутри модуля, иными словами провести внутрипредметные параллели;

– провести оценку степени внимания развитию составляющих каждой компетенции и, в случае необходимости, провести межпредметную корректировку.

Безусловно, предложенные инициативы могут вызвать некоторое удорожание образовательной программы (за счет уменьшения численности групп), а также увеличение аудиторного фонда, что часто затруднительно для вузов. Однако повышение качества подготовки специалистов для отечественных предприятий и организаций того стоит.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Армстронг, М. Практика управления человеческими ресурсами. – М.: СПб: Питер, 2004.
3. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие. – М.: Народное образование, 1996.
4. Леднев, В.С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков. – М.: НИИВО, 2002.
5. Woodruffe, C. Assessment Centres. – London: Institute of Personnel Management, 1990.

6. Furnham, A. A question of competency // Personnel Management. – 1990. – June.
 7. Roberts, G. Recruitment and Selection. – London: Institute of Personnel and Development, 1997.
 8. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: НИИВО, 2001.
 9. Спенсер-мл., Л.М. Компетенции на работе / Л.М. Спенсер-мл., С.М. Спенсер; пер. с англ. – М.: НРРО, 2005.
- Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 37.01:159.9

В.П. Быков, соискатель ЧГАА, г. Челябинск, E-mail: vladimir.bykov.vp@yandex.ru

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ КУРСАНТОВ АВИАЦИОННОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ЛЕТНОЙ ПРАКТИКИ

В данной статье представлена структурно-функциональная модель формирования первоначальных профессиональных умений курсантов в процессе летной практики, которая обеспечивает взаимосвязь теоретического и практического обучения. Она основывается на положениях социально-личностного системного, деятельностного и интегративного подходов, характеризуется этапностью и учетом принципов педагогики высшего профессионального образования, дополненных специфическим принципом диагностического целеполагания и оценивания и включает четыре взаимосвязанных блока (целевой, содержательный, деятельностный, результативно-коррекционный).

Ключевые слова: структурно-функциональная модель, первоначальные профессиональные умения, моделирование, типы первоначальных профессиональных умений, совокупность методологических подходов, компоненты модели, межпредметные связи.

Построение модели в педагогике связано с проведением мысленного имитирования реально существующей системы путем создания специальных аналогов, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы (В.П. Беспалько [1], В.И. Загвязинский [2] и др.). Метод построения модели является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании.

А.М. Новиков, характеризуя модель, подчеркивает, что это «вспомогательный объект, выбранный или преобразованный в познавательных целях, дающий информацию об основном объекте» [3, с. 82].

А.Н. Леонтьев, анализируя проблему, называет моделью такую систему (множество), элементы которой находятся в отношении подобия (гомоморфизма, изоморфизма) к элементам некоторой другой (моделируемой) системы.

Очень интересной для нашего исследования представляется определение данное В.А. Штоффом: «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [4, с. 19].

Понятие «модель» тесно связано с понятием «моделирование». В философии, психологии, педагогике существуют разные подходы по определению данного понятия.

По мнению В.В. Краевского «моделирование – это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения» [5, с. 211].

Метод моделирования необходим нам для построения модели формирования первоначальных профессиональных умений. В нашем исследовании перед моделированием были определены предмет и цель моделирования. Предмет моделирования – формирование первоначальных профессиональных умений курсантов авиационного вуза в процессе летной практики. Цель моделирования – создание структурно-функцио-

нальной модели, введение в нее совокупности педагогических условий и, как следствие применение модели.

Теоретико-педагогический анализ исследуемой проблемы позволил нам определить понятие первоначальные профессиональные умения, под которыми мы понимаем освоенные способы профессиональных действий, позволяющие быстро, точно и сознательно выполнять деятельность порогового уровня штурманом на основе взаимосвязи знаний и навыков.

В контексте выполнения штурманом профессиональных функций к типам первоначальных профессиональных умений мы отнесли: 1) сбор и контроль информации; 2) выполнение расчетов; 3) управление работой бортовых систем; 4) коммуникативная работа; 5) принятие решения; 6) документирование полёта [6].

Профессиональная подготовка летного состава осуществляется в процессе теоретического и практического обучения. Практическое обучение состоит из двух видов: тренажерной подготовки – обучение на земле и летной подготовки (летной практики) – обучение в воздухе. В то же время функциональные и дидактические возможности высокотехнологических тренажеров, материальных и идеальных средств обучения позволяют рассматривать летную практику как вид теоретико-практического обучения для формирования первоначальных профессиональных умений. Мы полагаем, что летная практика, задавая социально-профессиональный контекст, обеспечивает взаимосвязь теоретического и практического обучения и формирование первоначальных профессиональных умений курсантов.

Анализ состояния сформулированной проблемы в теории и практике высшей военной школы позволил сделать вывод о том, что первоначальные профессиональные умения не являются естественными новообразованиями и требуют специальных усилий по их формированию. Поэтому перед нами встала задача построения модели, обеспечивающей в образовательном процессе их эффективное формирование. В связи с тем, что формирование первоначальных профессиональных уме-

ний является сложным и многоаспектным феноменом, возникла необходимость определения совокупности методологических подходов, способных обеспечить организационную комплексность его теоретического построения и исследование основных характеристик. На общенаучном уровне мы выбираем социально-личностный и системный, на частнонаучном – деятельностный и интегративный подходы.

Социально-личностный подход позволил учесть потребности социума и личности, и сопоставить их цели, полагая формирование первоначальных профессиональных умений курсантов социально-личностной целью профессионального образования. Системный подход позволил определить магистральное направление исследования проблемы формирования первоначальных профессиональных умений курсантов на уровне изучения сущностных характеристик и внутреннего строения профессионального обучения в процессе летной практики, представить процесс обучения как сложноорганизованную, целостную педагогическую систему, разработать модель формирования первоначальных профессиональных умений, выделить составляющие ее структурные и функциональные компоненты, их место и значение, раскрыть диалектику их взаимосвязи. Деятельностный подход применительно к моделированию процесса летной практики дал возможность рассмотреть формирование первоначальных профессиональных умений курсантов как сложного личностного новообразования, которое поэтапно формируется в учебно-профессиональной деятельности, определяется мотивами, состоит из способов выполнения действий, умение выполнять которые есть цель и суть обучения. Интегративный подход позволил рассмотреть формирование первоначальных профессиональных умений курсантов как процесс интеграции содержания специальных дисциплин в процессе летной практики путем применения трансдисциплинарного дидактического инструментария и получение нового целого, с новыми свойствами и качествами – первоначальные профессиональные умения.

При разработке структурно-функциональной модели мы учитывали принципы педагогики высшего профессионального образования [7]. Опора на положения дидактики подвела нас к необходимости дополнения их наиболее значимым для решения проблемы специфическим принципом: диагностического целеполагания и оценивания (по В.П. Беспалько) [1]. Этот принцип реализует социально-личностный подход и позволяет выразить цель и ее содержание в диагностируемых терминах через призму критериев и показателей. Такая постановка цели позволяет достоверно проверить результат ее достижения, оценить уровень сформированности первоначальных профессиональных умений в целом, а также дифференцированно любой из ее компонентов, обеспечивая максимальное совпадение целей и результатов на всех этапах формирования первоначальных профессиональных умений. Важность учета этого принципа в нашей модели определяется спецификой профессионального обучения авиационного штурмана, в которой пороговый уровень первоначального профессионального умения означает степень освоения способа профессиональных действий, обеспечивающую возможность, целесообразность и успешность дальнейшего обучения, соотношенную требованиями соблюдения безопасности обучения.

Разработанная модель может быть охарактеризована как структурная, поскольку основана на целостности и согласованности, взаимообусловленности и взаимоподчинении составляющих её компонентов: целевого, содержательного, деятельностного, результативно-коррекционного и как функцио-

нальная, так как каждый блок несет строго определенные функции, обеспечивающие целостность модели как системы.

Целевой блок определяет цель и назначение модели – формирование первоначальных профессиональных умений, вытекающей из социального заказа. Функцией целевого блока является установление порогового уровня сформированности первоначальных профессиональных умений, который соответствует требованиям возможности, целесообразности и успешности дальнейшего обучения штурмана.

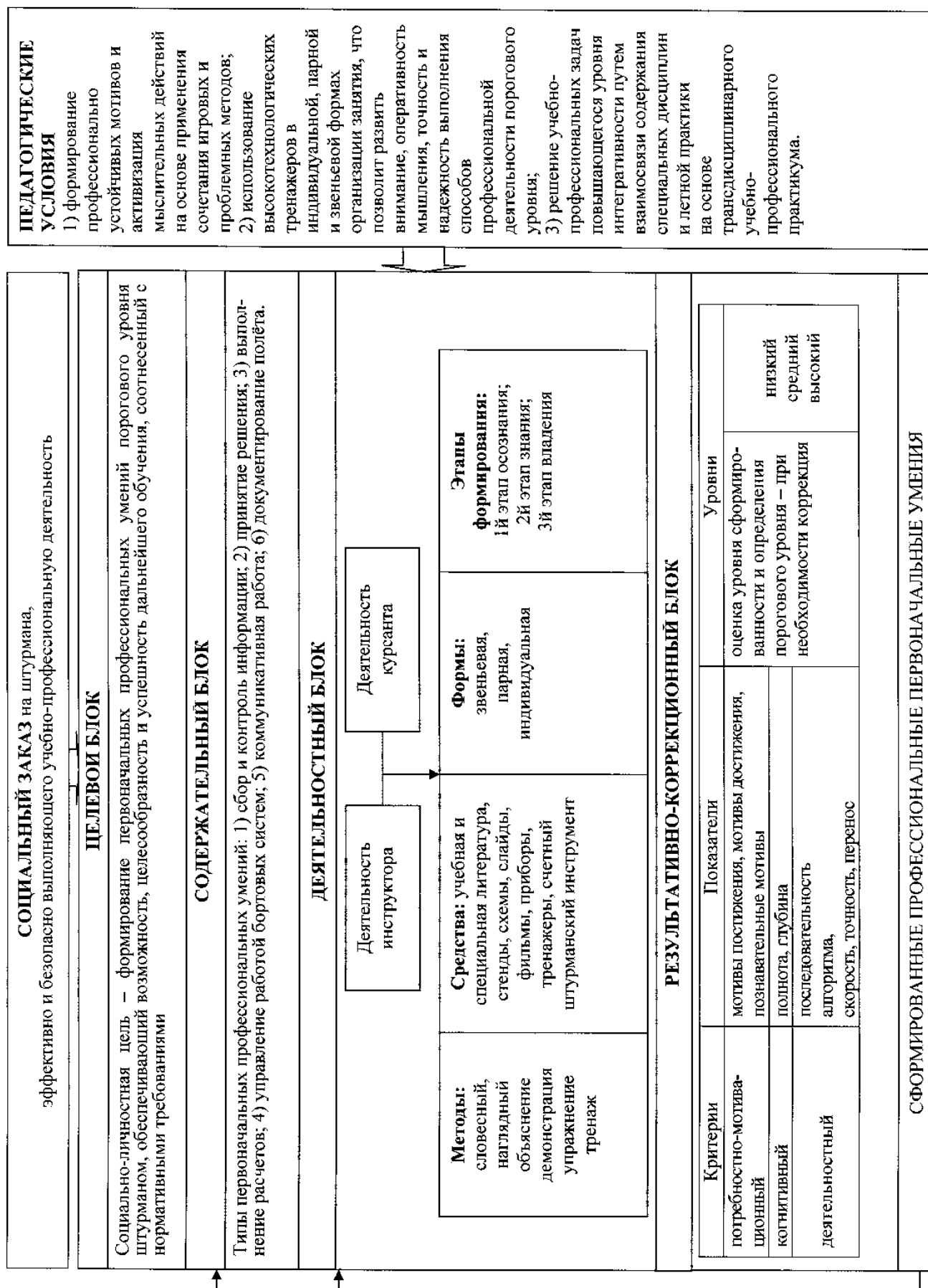
Содержательный блок взаимосвязан с целевым, деятельностным, результативно-коррекционным блоками и включает структурированное содержание профессионального образования в виде типов первоначальных профессиональных умений, инвариантных к области профессиональной деятельности, а также определение объема и структуры учебного материала. Функциями содержательного блока являются: интеграция когнитивных и деятельностных компонентов специальных дисциплин и летной практики уже на первоначальном этапе профессиональной подготовки; выделение типов первоначальных профессиональных умений навигационного вида профессиональной деятельности.

Деятельностный блок взаимосвязан с целевым, содержательным, результативно-коррекционным блоком и обеспечивает последовательное овладение первоначальными профессиональными умениями. Основные функции блока: мотивации (определяет формирование адекватных профессиональных мотивов, возникновение интереса и потребности в достижении определенного «порогового» уровня сформированности первоначальных профессиональных умений), обучения (обеспечивает усвоение знаний и способов действий), развития (внимание, оперативность мышления). Отличительной особенностью данного блока является последовательное формирование первоначальных профессиональных умений.

Результативно-коррекционный блок тесно взаимосвязан с целевым, содержательным, деятельностным блоками и определяет фактический уровень сформированности и оценку первоначальных профессиональных умений на каждом этапе формирования. Функции блока: анализ (выявляет затруднения и ошибки, определяет способы коррекции, обеспечивающие пороговый уровень сформированности первоначальных профессиональных умений), стимулирования (формирует уверенность, целеустремленность и потребность в достижении следующих уровней профессиональных умений), диагностики (оценивает эффективность формирования первоначальных профессиональных умений, выявляет возможность, целесообразность и успешность дальнейшего обучения).

Рассматривая разработанную нами модель как структурно-функциональную, обладающую потенциалом к повышению эффективности, мы пришли к необходимости определения условий, обеспечивающих эффективность ее функционирования. Выявление педагогических условий осуществлялось исходя из интегративной сущности профессионального образования в целом, высокой значимости результатов профессиональной деятельности штурмана, сформулированной в социальном заказе, специфики подготовки курсантов в процессе летной практики.

Высокая степень подобия высокотехнологических тренажеров способствует активизации познавательной деятельности курсантов за счет мотивации достижения учебно-профессионального результата и, следовательно, влияет на развитие таких важных качеств как внимание, оперативность мышления, точность и надежность выполнения способов профессиональной деятельности порогового уровня.



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ

- 1) формирование профессионально устойчивых мотивов и активизация мыслительных действий на основе применения сочетания игровых и проблемных методов;
- 2) использование высокотехнологических тренажеров в индивидуальной, парной и звеньевой формах организации занятия, что позволит развить внимание, оперативность мышления, точность и надежность выполнения способов профессиональной деятельности порогового уровня;
- 3) решение учебно-профессиональных задач повышающегося уровня интегративности путем взаимосвязи содержания специальных дисциплин и летной практики на основе трансдисциплинарного учебно-профессионального практикума.

Рис. 1 Структурно-функциональная модель формирования первоначальных профессиональных умений курсантов в процессе летной практики

Интеграция когнитивных и деятельностных компонентов на первоначальном этапе профессиональной подготовки может быть рассмотрена на двух уровнях: межпредметных связей и дидактического синтеза. Уровень межпредметных связей даёт возможность актуализировать, систематизировать, обобщать общепрофессиональные знания и способы действий. Ведущим интегрирующим фактором на уровне межпредметных связей выступает универсализация общих структурных элементов содержания общепрофессиональных дисциплин (единицы понятия, знания, навыки, умения). Уровень комплексности и дидактического синтеза заключается в универсализации элементов и гармонизации связей между ними. Для интеграции на этом уровне необходима инвариантная (формирование элементов только в рамках базовой дисциплины) и интегративная часть (формирование элементов умений, которые могут быть усвоены на основе изучения других общепрофессиональных, военно-профессиональных дисциплин в процессе летной практики). Таким образом, комплексность и дидактический синтез осуществляется в процессе трансдис-

циплинарного обучения и заключается в формировании единого способа профессиональных действий, соответствующего типу первоначального профессионального умения.

Формирование первоначальных профессиональных умений возможно в процессе решения учебно-профессиональных задач повышающегося уровня интегративности адекватного уровню интеграции соответствующего этапа летной практики. Первый уровень интеграции осуществляется на этапах осознания и знания, а второй уровень на этапе владения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что разработанная структурно-функциональная модель обеспечивает взаимосвязь теоретического и практического обучения, основывается на положениях социально-личностного, системного, деятельностного и интегративного подходов, характеризуется этапностью и учетом принципов педагогики высшего профессионального образования, дополненных специфическим принципом диагностического целеполагания и оценивания и включает четыре взаимосвязанных блока (целевой, содержательный, деятельностный, результативно-коррекционный).

Библиографический список

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1988.
2. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
3. Новиков, А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007.
4. Штофф, В.А. Моделирование и философия. – М.: «Наука», 1966.
5. Краевский, В.В. Методология научного педагогического исследования: учеб. пособие. – Самара; СПб.: Изд-во СПб ГУП, 2001.
6. Львов, Л.В. Дидактические условия формирования умений профессиональной деятельности курсантов военного авиационного института в процессе тренажной подготовки: дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2002.
7. Сластенин, В.А. Общая педагогика: учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина: в 2 ч. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Ч.2.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 378.046

И.А. Иваненко, доц. СГПА им. З. Бишовой, г. Стерлитамак, E-mail: ilona-ivanenko@rambler.ru

ИНСТИТУАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИЙ В СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ И ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируется эволюция профессионального образования. Концепции профессионализма в разных странах и культурах исторически различны, что отражается в общепринятых определениях профессий. Появившиеся и осознанные признаки профессии привлекли внимание ученых разных направлений, в первую очередь представителей социальных теорий, психологов и социологов, а позднее и других наук.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональное обучение и подготовка, профессия, специальность.

Формирование трудовых отношений происходит в России на фоне структурных преобразований, затрагивающих все секторы экономики, при этом наблюдается взаимодействие органов государственного регулирования рынка с предприятиями-работодателями и учебными заведениями профессионального образования. Эти изменения актуализировали проблему разработки новых стратегий подготовки специалистов в системах профессионального образования. Разработка этих стратегий связана с проблемой социального заказа в образовании. В то же время разработка моделей профессионального образования проводится часто без проведения фундаментальных исследований, без раскрытия основных категорий «профессионального образования».

Концептуальное представление профессионального образования требует соответствующего категориального аппарата. В настоящее время терминология профессионального образо-

вания активно обновляется, что «отражает существенные изменения, идущие в самом профессиональном образовании. На всех уровнях образования предполагается внедрение образовательных стандартов, обеспечивающих компетентностный подход, взаимосвязь фундаментальных знаний и практических умений» [1, с. 19].

Несмотря на то, что в настоящее время имеется значительное количество глоссариев и справочников, раскрывающих содержание понятий профессионального образования, а также выполнено значительное количество исследований по данной проблематике, считать завершенной концептуализацию такого многостороннего явления, как «профессиональное образование» вряд ли еще возможно. Поэтому данная работа предполагает определенную генерализацию знаний о становлении теории профессионального образования, накопленных в зарубежных и отечественных исследованиях.

В настоящее время разработано много моделей системного представления профессионального образования. Системное представление процесса профессионального образования и профессиональной подготовки, разумеется, относится к теоретическому уровню обобщения данных процессов, однако, системный анализ и моделирование – это еще не достаточный уровень обобщения полученных знаний о реальности. Выше уровень методологический, то есть представление процесса, который подчиняется закономерностям.

Социальные закономерности в теориях представляются как категориальные формы реальности, которые требуют рефлексивной природы рассмотрения смысловых наполнений понятий. Одной из основных категорий профессионального образования является категория «профессия». Профессиям отведена ключевая роль в социально-экономической структуре общества. Они являются посредниками между государственными структурами, работодателями и гражданами. Эта триада характеризуется пересечением конфликтов интересов сторон, причем все стороны неизбежно нуждаются друг в друге. Изменения на одном уровне усиливают динамику на других. Следовательно, профессионализм и стратегии профессионального образования не статичны, напротив, они гибко реагируют на новые веяния политики и социальные изменения.

Первоначально следует отметить, что в XX веке под самим термином «профессиональное образование» или «профессиональное обучение и подготовка» во многих странах имелось в виду понятие «карьера и техническое образование» (СТЕ). Исследовалось, как обучение готовит для рабочих мест, которые находились в сфере практической деятельности, а не научной работы, военной специальности, творческой деятельности или к работе в сфере бизнеса. В связи с этим в профессиональном образовании чаще использовался термин «профессионально-техническое образование». Профессиональное обучение как бы было контрастом по отношению к научному образованию, которое концентрировалось на теориях и характеристиках высшего образования, то есть профессиональное обучение было связано с профессиональной деятельностью более низкого уровня социальных классов.

Начиная с конца XX века, по мере того, как трудовой рынок становился более специализированным, а требования новой экономики повысили значимость более высоких уровней квалификации, профессиональное образование стало рассматриваться как та область, которая требует высоких уровней финансовых, социальных и научных инвестиций. Это определило более широкое понимание понятия «профессиональное образование» и вызвало возникновение новых теорий в этой области. Кроме того, профессиональное образование стало затрагивать такие сферы, которые ранее не были в его области интересов, например, подготовка предпринимателей, работников сферы туризма и информационных технологий и даже подготовку специалистов для домашних хозяйств.

Анализируя эволюцию профессионального образования, можно отметить, что границы между профессиональным обучением и высшим образованием, с периода конца XX века становятся более размытыми, как в практике, так и в научных исследованиях.

Анализ структур управления профессиональным образованием во второй половине XX века в различных странах и тематики исследований показывает, что в Советском Союзе была создана наиболее унифицированная, но при этом разнообразная по направлениям система профессионального образования.

Ранее чем в других странах, стала развиваться теория профессионального образования в более широких академических масштабах. Начиная с 60-х – 70-х гг. XX века направления педагогических исследований в области профессионального образования в стране стали стремительно развиваться. Сначала преимущественно в области профессионально-технического образования, что было связано с созданием в 1963 году Всесоюзного научно-исследовательского института профессионально-технического образования. Затем стали появляться исследования по среднему и высшему профессиональному образованию, по производственной педагогике и т.д.

Тем не менее, система профессионального образования в России, начиная с конца XX века, становилась все менее эффективной и должна была адаптироваться к рыночной экономике, что потребовало ее реформирования. Однако именно теория профессионального образования, которая развивалась в отечественной педагогике, позволила сформулировать утверждение, что профессиональное образование способно воссоздавать, сохранять и изменять позиции специалистов в динамичных социальных процессах, поэтому сами системы профессионального образования всегда являются участниками формирования профессионального сообщества и профессионализма как социального явления. То есть концепция профессионального образования и профессионализма в отечественных теориях строилась на основе анализе видов трудовой деятельности, взаимосвязей индивидуального и социального.

Итак, профессиональное образование имеет достаточно длительную историю и связано с институализацией понятия «профессия». Концепции профессионализма в разных странах и культурах исторически различны. Согласованию понимания профессий в международном масштабе способствовал международный проект «History Of Work Information System», который ставил целью создания международного исторического стандарта классификации профессий (HISCO) для многих стран, включая Россию. Материалы проекта «Историческое профессиональное образование» позволяют определить отличия подходов к описанию профессий в зарубежных странах и в России [2].

В западных концепциях профессионализма «профессиональная принадлежность» описывается с помощью двух понятий: *occupation* (переводится как «занятие») и *profession* (входящее к «свободным профессиям»).

В зарубежной литературе к профессиям («*professions*») относят высокостатусные виды деятельности, остальные рассматриваются как «*occupations*», то есть именно западный термин «*occupations*» является примерным аналогом российского понятия «профессия».

В Оксфордском словаре социологии «профессия» и «*occupation*» трактуется как «экономическая роль, выделенная из домашней деятельности в результате роста рынков труда. «*Profession*» – как «форма организации работы, тип трудовой ориентации», включающий в себя «регулятивный момент с целью обеспечения стандартов выполнения работы; код поведения; управление знанием в сфере мастерства» и, наконец, контроль членов, выбор и обучение новых учеников [3, с. 14].

Российская наука определяет профессию в контексте трудовой деятельности. В российской научной литературе существует два основных подхода к раскрытию сущности профессии [4]:

Деятельностный. Основным признаком профессии считается особый вид трудовой деятельности, выделившийся в процессе общественного разделения труда.

Личностно-квалификационный. Акцентируется внимание на носителе профессии – человеке. Главным признаком профессии выступает уровень подготовленности личности к специальному виду занятий, что находит выражение в некоторой совокупности навыков и умений, определяемой спецификой трудовой деятельности [5, с. 276–277, 281–282].

Эти подходы отражаются в общепринятых определениях профессии.

«Профессия – устойчивый и относительно широкий род трудовой деятельности, являющийся источником дохода, предусматривающий определенную совокупность теоретических знаний, практического опыта и трудовых навыков и определяемый разделением труда, а также его функциональным содержанием» [Там же, с. 813–815].

В работе М. Коулз, О.Н. Олейниковой, А.А. Муравьевой, посвященной обобщению опыта разработки национальных рамок и систем квалификации в различных странах Европы, дается следующее определение профессии.

«Профессия – занятие, требующее систематизированных знаний, умений, опыта (компетенций), приобретенных, как правило, в результате целенаправленного обучения подготовки или в ходе трудовой деятельности, и официально признанной квалификации. Профессии могут регулироваться специализированными организациями, которые наделяются правами назначать квалификационные испытания, обладают полномочиями предоставлять права на профессиональную деятельность, устанавливают требования соответствия профессиональным стандартам и этическим кодексам» [6, с. 9].

Объединяет западные и российские исследования то, что все теории профессионализации утверждают, что профессия с периода XX века становится особой и значимой для развития общества сферой отношений, где высоко значение профессиональной компетенции, этического кодекса, внутрипрофессионального контроля, особой профессиональной культуры.

Эти появившиеся и осознанные признаки профессии привлекли внимание ученых разных направлений, в первую очередь представителей социальных теорий, психологов и социологов. Таким образом, профессиональная сфера становится самостоятельным предметом изучения сначала психологии и социологии, а позднее и других наук.

В трудах отечественных ученых (Б.Г. Ананьева, Л.П. Буйвой, В.С. Грехнева, Д.И. Дубровского, Э.В. Ильенкова, В.А. Лекторского, А.Н. Леонтьева и других) профессиональная деятельность понимается как одна из форм практически-преобразовательного отношения человека к действительности. В этой теоретической рамке рассматривалась структура профессиональной деятельности, ее характеристики, процессы становления профессионала. Проблема профессий и их квалификационные характеристики исследовалась О. Липманом, А.К. Марковой, А.В. Кириченко, Е.А. Климовым, В.Е. Гавриловым и другими представителями отечественной психологии и акмеологии. В целом в отечественной психологии накоплен значительный исследовательский опыт изучения профессионализма.

Социологи со времен Т. Парсонса обсуждают профессионализм в связи с корпоративной культурой, профессиональной этикой и с образованием.

В отечественной социологии исследования профессии проводились с позиции социокультурного анализа (М.А. Игнацкая, В.И. Ильин, Л.Г. Ионин, В.В. Радаев, Р.Г. Яновский),

социальной стратификации (Л.А. Гордон, З.Т. Голенкова, Т.И. Заславская, М.Н. Руткевич); социологии труда (Д.Ж. Маркович, Г.В. Осипов, В.А. Ядов); экономической социологии (В.И. Добренков, Е.В. Зорина, С.Д. Мартынов, В.Г. Подмарков, Н.И. Римашевская, И.М. Слепенков, О.И. Шкаратан), профессионализма как социального феномена (Р.Н. Абрамов, И. А. Бутенко и др.).

В последние десятилетия отечественные и зарубежные ученые активизировали изучение профессии в рамках проблемы социальной мобильности и стратификации общества. Социологи различной идеологической ориентации на практике применяют один и тот же набор эмпирических признаков, описывающих социальное положение людей, их принадлежность к общественному классу и (или) слою: профессия, образование, доход, участие в управлении (власть), стиль жизни, престиж. Различие наступает, когда совершается переход от описания к объяснению, от эмпирии к теории, включая такие фазы исследования, как измерение.

Начиная с 60-х годов, при описании и анализе социальной стратификации в основном используют объективные материальные критерии (профессия, доход, образование). Особое внимание социологов, занимающихся стратификацией и мобильностью, привлекла профессиональная дифференциация. Социологическая традиция связана с рассмотрением институционального признания профессии и ее статуса.

В социологии изучаются проблемы выбора профессий, профессиональной социализации и идентификации, профессиональной карьеры, вертикальной и горизонтальной мобильности, стиля жизни и т.д. При этом обычно отмечается, что профессия является социальной ролью, которая определяется общим разделением труда в обществе. Поскольку рынок труда структурирован в соответствии с движением внутри него, смена профессий рассматривается как хаотический процесс [7, с. 239].

Социологи, изучая проблемы стратификации общества, как правило, обращаются к статусу профессии. На основе эмпирических исследований строятся обобщенные индексы профессий, которые предполагают различение, градацию профессий и их статусов как «лучших» или «худших» в соответствии с доходом и престижем, характерными для их представителей. Наиболее яркими вариациями исследований в данном направлении являются работы Л. Уорнера, Э.М. Эдвардса, Р.У. Ходжа и П. Росси, П. Блау и О.Д. Данкен, Г. Ленски. Методология построения индексов наиболее полно представлена в исследованиях Элба М. Эдвардса. Э.М. Эдвардс разработал «объективную» социоэкономическую модель классификации профессий, которая базировалась на статистических данных переписи населения. Шкала Э.М. Эдвардса помогла выявить типичные отличия в уровнях образования и дохода различных категорий работников. Позже на ее основе были разработаны сложные индексы уровней образования и дохода представителей разных профессий, которые активно использовались в переписях населения США, Канады, Великобритании и других стран. Данный подход демонстрировал функциональную и статусную определенность, целесообразность и непротиворечивость каждого из социальных классов – категорий занятых.

Публикация Д. Гласса (1954 г.), использовавшего исследовательскую методологию Э. Эдвардса, стимулировала учреждение специального исследовательского комитета по со-

циальной стратификации и мобильности в рамках Международной социологической ассоциации. Исследование проблемы профессионального неравенства было проведено группой социологов во главе с Р. Ходжем. В ней исследователи предложили измерять профессиональные неравенства через рейтинги социального положения и престижа конкретных профессий. Высокая степень стабильности и надежности данных рейтингов позволила использовать их для измерения социальных дистанций между классами профессий. Измерение социальных дистанций и престижа дало исследователям возможность выйти на проблемы функциональных изменений в социальном пространстве.

Во второй половине 60-х годов П. Блау и О. Данкен на основе идеи интегрального социоэкономического индекса профессионального статуса (SEI шкалы), рассчитали рейтинг профессий. Использование данного индекса позволило рассчитывать рейтинг престижа профессий, основываясь на данных статистики переписи населения о процентном распределении работающих мужчин по уровню образования и дохода. В основу составления списка профессий были положены критерии доступности и широкой распространенности конкретных профессий в обществе [8]. Индекс рассчитывался на принципах уравнивания регрессии. Сам Данкен и его последователи интерпретируют величину индекса как косвенную оценку престижа профессий, но более надежную, чем его прямое измерение. В том же направлении вели исследования Д. Фитерман и Р. Хаузер, чьи работы имеют высокую репутацию у специалистов. На основании полученных ими данных рассчитывалась множественная регрессия процентного распределения «очень высокого» и «высокого» рейтингов престижа по образованию и доходу. Главным достижением работы этих исследователей стало открытие того, что распределение профессий в большей или меньшей степени совпадает с соответствующим распределением уровней дохода, образования, расходов на потребление, измеренных способностей, политических ориентаций, места жительства. Идеи и методики П. Блау и О. Данкен стали теоретической основой для проведения сравнительных межстрановых исследований данной проблемы и получили развитие в работах многих социологов.

Особый вклад в понимание престижа профессий был сделан одним из ведущих современных социологов в сфере соци-

альной стратификации Дональдом Дж. Трейманом. На основании анализа многочисленных эмпирических исследований, проведенных в 55 странах с использованием указанного метода, Д. Трейман пришел к важному выводу о том, что образованные и необразованные, богатые и бедные, городские и сельские, старые и молодые имеют подобное восприятие иерархии престижа.

Начиная с 70-х годов, в мире проводилось большое количество сравнительных исследований социальных статусов и классов по шкале профессионального престижа. Одним из результатов этих исследований становится разработка стандартных международных шкал престижа профессий (ISCO), которые позволяют довольно точно измерять престиж профессий в сравнительных исследованиях. Полученные в ходе этих исследований эмпирические данные свидетельствовали о кросснациональном подобию профессиональных рядов для индустриальных стран.

В результате социологических исследований в XX веке формируется «концепция профессии», которая определяется исходя из специфических черт: а) апеллирование к представлениям о престиже и респектабельности; б) полная оплачиваемая занятость (full-time); в) выполнение задач, требующих специальных навыков и мастерства.

В отечественной литературе принято отделять понятия «профессия» и «специальность». Профессия – понятие более широкое, чем специальность, ее отличительными признаками, помимо профессиональной компетентности, являются социально-профессиональная компетенция, профессиональная автономия, самоконтроль, групповые нормы и ценности. Профессия, как правило, объединяет группу родственных специальностей. Специальность – это комплекс приобретенных путем профессионального образования, подготовки и в процессе работы, специальных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенного вида деятельности в рамках той или иной профессии. Таким образом, специальность – один из видов профессиональной деятельности внутри профессии, направленный на достижение более частных или промежуточных результатов либо на достижение общих результатов специфическими средствами.

При создании систем профессионального образования понятие «профессии» и «специальность» являлись основополагающими.

Библиографический список

1. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / авт.-сост.: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. – М., 2010. – Вып. 1.
2. Международный симпозиум "Историческое профессиоведение: профессии и труд в российской истории" 16 октября 2006 года МГУ им. М.В. Ломоносова. http://occupations.asu.ru/prof_in_hist.php (дата обращения январь 2007).
3. Александрова, Т.Л. Методологические проблемы социологии профессий // Социологические исследования. – 2000. – № 8.
4. Историческое профессиоведение / В.Н. Владимиров. – Барнаул, 2004.
5. Российская социологическая энциклопедия. / Г.В. Осипова. – М., 2003.
6. Коулз, М. Национальная система квалификаций. Обеспечение спроса и предложения квалификаций на рынке труда / М. Коулз, О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева. – М., 2009.
7. Радаев, В.В. Социальная стратификация / В.В. Радаев, О.И. Шкартан. – М., 1995.
8. Изменение социально-классовой структуры общества в условиях его трансформации / Е.А. Якуба, О.Д. Куценко, Л.М. Хижняк, М.А. Безносков, И.А. Евдокимова. – Харьков, 2006.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 377.5

М.А. Баландин, директор Троицкого авиационно-технического колледжа МГТУ ГА, г. Троицк, E-mail: kp1967@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматриваются основные понятия, а также цели средства, формы и педагогические условия развития патриотической направленности студентов колледжа, реализованные в практике работы Троицкого авиационного технического колледжа – филиала Московского государственного технического университета гражданской авиации.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическая направленность, цели, средства, формы и педагогические условия развития патриотической направленности студентов колледжа.

Социально-экономические и политические изменения, происходившие в 90-х годах XX в. в России, привели к значительной дифференциации населения и потере общих для всех граждан страны духовных ценностей и, в частности, патриотической направленности. Это усилило наметившиеся в обществе тенденции разобщенности и, как результат, появление значительного числа негативных проявлений в социальной, нравственной, национальной сферах.

События последнего времени подтвердили, что это оказало негативное влияние на общественное сознание большинства социальных и возрастных групп населения страны, прежде всего, молодежи, резко снизило воспитательное воздействие российской культуры, искусства и образования как важнейших факторов формирования у нее патриотизма. Все более заметной стала постепенная утрата нашим обществом традиционно российского патриотического сознания. Таким образом, объективные и субъективные процессы существенно обострили национальный вопрос, патриотизм нередко стал перерождаться в национализм. Ученые отмечают, что во многом утрачено истинное значение и понимание интернационализма. В общественном сознании получили широкое распространение равнодушие, эгоизм, индивидуализм, цинизм, немотивированная агрессивность, неуважительное отношение к государству и социальным институтам [1].

В этих условиях очевидным стало нарушение преемственности поколений, которая складывалась на протяжении десятилетий, что привело к разрыву связей в передаче молодым людям патриотических взглядов. Постоянные изменения в молодежной субкультуре в стране привели к созданию новых молодежных движений, часто связанных с проявлением агрессии и ориентацией на разного рода экстремистские идеи, приверженцами которых становятся учащиеся и студенты учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования.

Определенная позитивная динамика, как отмечают такие исследователи, как Д.А. Карманова, Н.П. Лузик, А.Ю. Парашин, Т.В. Пискунова и др., произошли только с разработкой на федеральном уровне государственной программы патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2001 – 2005 гг. Однако, воспитательная составляющая мероприятий этой программы была отнесена, прежде всего, к молодежи, обучающейся в учреждениях общего образования.

Разработанная и принятая постановлением Правительства Российской Федерации от 11 июля 2005 г. № 422 программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 – 2010 гг.» предполагает дальнейшее совершенствование работы по патриотическому воспитанию молодежи. В

ней сформулирована цель – дальнейшее формирование патриотического сознания российских граждан как важнейшей ценности, одной из основ духовно-нравственного единства общества, а также выделен ряд направлений работы, реализация которых возможна на педагогическом уровне [2].

В частности, в программе отмечается, что образовательные учреждения испытывают недостаток в методическом обеспечении, а также в части подготовки специалистов в области патриотического воспитания. Это свидетельствует о необходимости активизации работы, направленной на решение всего комплекса проблем патриотического воспитания, содержательное ядро которой составляет патриотическая направленность обучаемых.

Направленность в педагогической науке определяется как сложное личностное образование, обуславливающее особенности тенденций поведения и действий человека, его отношение к другим людям, к себе, своему будущему. Ученые выделяют мировоззренческую, профессиональную, бытовую и другие виды направленности. Направленность личности проявляется в особенностях интересов, пристрастиях и потребностях, установках и целях, а также склонностях, влечениях, желаниях, стремлениях, убеждениях, отмечает Г.М. Коджаспирова [3, с. 202].

В своем исследовании мы исходим из того, что патриотическая направленность является ключевым качеством личности, поскольку определяет тенденции поведения человека в ситуациях неоднозначного выбора целей и средств их достижения.

Рассматривая направленность применительно к развитию патриотизма студентов, ее можно охарактеризовать как интегративное личностное образование, обуславливающее тенденции развития патриотического сознания, отношений и поведения, совокупность устойчивых и относительно независимых от наличных ситуаций динамических тенденций (тенденций влечения и тенденций долженствования), воплощающихся в мотивах и ориентирующих, направляющих соответствующую деятельность.

В современной науке проблема воспитания патриотизма исследуется на философском, психологическом и педагогическом уровнях.

На философском уровне раскрывается содержание понятия «патриотизм» и отмечается, что в его основе лежит философское понимание мира, убеждения, вера и ответственность за будущее страны; выявляется соотношение рационального и эмоционального в патриотизме; рассматривается патриотизм как социальное явление и особенности его содержания, связанные с девальвацией системы традиционных ценностей

(А.А. Аронов, В.И. Бойко, А.М. Ковалёв, В.И. Лутовинов, М.А. Свердлин, А.И. Шендрик и др.).

На психологическом уровне патриотизм рассматривается как личностное качество в различных формах его проявления (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.П. Буева, В.К. Виллюнас, А.Н. Выршиков, А.А. Магомедов и др.).

Педагогический уровень исследования проблемы даёт возможность конкретизировать научное представление как о патриотическом воспитании в целом (М.Г. Агаев, С.Ф. Анисимов, А.Н. Выршиков, Ф.Б. Горелик, В.В. Макаров, Р.Л. Рождественская и др.), так и в системе профессионального образования (А.Т. Абдуллаев, А.Н. Выршиков, А.Г. Горельцев, В.М. Коровин, А.Ю. Оборский, Л.В. Певень, В.А. Середя, В.Б. Титов, Ю.Н. Черных и др.).

На основе имеющихся исследований ученых по данной проблеме, программных документов, нами было проведено исследование по определению научно-теоретических и методических основ развития патриотической направленности студентов предусматривающее: определение целей формирования патриотической направленности студентов; разработку ряда учебных и специальных программ и методик в области развития патриотической направленности, включающей в себя различные формы, методы и средства развития данного вида направленности студентов; разработку комплекса педагогических условий ее эффективного развития.

На основе данного исследования нами разработана и успешно реализуется в Троицком авиационном техническом колледже – филиале Московского государственного технического университета гражданской авиации программа патриотического воспитания и самовоспитания студентов «Гражданин и патриот своего Отечества».

В рамках реализации данной программы осуществляется решение следующих задач: 1) утверждение в сознании и чувствах студентов социально значимых патриотических ценностей, взглядов и убеждений, уважения к культурному и историческому прошлому России, к традициям; повышение престижа государственной, особенно военной, службы; 2) создание и обеспечение реализации возможностей для более активного вовлечения студентов в решение социально-экономических, культурных, правовых, экологических и других проблем; 3) воспитание студентов в духе уважения к Конституции Российской Федерации, законности, нормам общественной и коллективной жизни; 4) создание условий для обеспечения реализации конституционных прав человека и его обязанностей, гражданского, профессионального и воинского долга; 5) формирование у студентов чувства гордости, уважения и почитания символов Российской Федерации – Герба, Флага, Гимна, другой российской символики и исторических святынь Отечества; 6) создание условий для формирования у студентов потребности служения Родине, ее защиты как высшего духовного долга; 7) обучение студентов активному противодействию антипатриотизму, манипулированию информацией, пропаганде образцов массовой культуры, основанных на культе насилия, искажению и фальсификации истории Отечества; 8) формирование расовой, национальной, религиозной терпимости, развитие дружеских отношений между народами.

Важным компонентом разработанной нами программы являются принципы патриотического воспитания студентов колледжа.

Основными из них являются следующие: 1) ориентация профессиональной подготовки на развитие личности будуще-

го специалиста; 2) системность и систематичность, воспитательного процесса, зависящего от целевых установок патриотического воспитания; 3) приоритетность исторического, культурного наследия России, ее духовных ценностей и традиций; 4) гуманизация воспитания; 5) учет региональных условий; 6) ценностно-демократическая ориентация управления воспитательным процессом; 7) преемственность, лежащая в основе планирования деятельности по патриотическому воспитанию студентов на весь период обучения в колледже с учетом уровня профессиональной подготовки; 8) последовательность, определяющая содержание практики, целевые установки, формы работы, усложняющейся от курса к курсу; 9) принцип сознательности, т.е. организация такой воспитательной деятельности, когда студенты знают конечную цель патриотического воспитания, средства ее достижения, осознают задачи каждого конкретного этапа патриотического воспитания учащихся, несут ответственность за качество его выполнения.

К средствам формирования патриотической направленности студентов колледжа по их функциям мы отнесли следующие: а) средства, выполняющие информационно-просветительские функции; б) средства, обеспечивающие формирование действенных механизмов патриотической активности (творческая деятельность и историко-патриотическая деятельность); в) средства, оказывающие комплексное воздействие на интеллектуально-чувственную, потребностно-мотивационную и поведенческо-волевую сферы.

Процесс развития патриотической направленности студентов колледжа осуществляется как в традиционных формах, зарекомендовавших себя в практической работе по патриотическому воспитанию (лекции, беседы, встречи с ветеранами, экскурсии, походы по местам боевой и трудовой славы и т.п.); так и инновационных – эффективных в воспитании современной молодежи (деловые игры, чат-конференции, моделирование различных ситуаций патриотической деятельности, разработки проектов и др.).

Успешную реализацию программы развития патриотической направленности студентов колледжа мы связываем с реализацией ряда педагогических условий:

- обогащение содержания развития патриотической направленности студентов воспитания за счет включения в него исторических фактов, позволяющих оценивать роль и место России и ее граждан в прогрессивном развитии человечества;

- развитие форм и методов патриотического воспитания на основе новых информационных технологий;

- усиление патриотической направленности в профессиональной подготовке студентов за счет использования проектных технологий при организации воспитательной деятельности студентов;

- активное включение студентов колледжа в работу по реализации проектов патриотической направленности;

- совершенствование системы внутриколледжной подготовки педагогов, способных эффективно, на уровне современных требований решать задачи развития у студентов патриотической направленности.

Особого внимания заслуживает также вопрос повышения компетентности преподавателей в области патриотического воспитания студентов. Ее основополагающим компонентом выступает цель – совершенствование системы подготовки преподавателей колледжа к патриотическому воспитанию студентов, конкретизируемая нами следующими задачами: вооружение преподавателей теоретическими знаниями; выра-

ботка у них практических умений и навыков патриотического воспитания, а именно: умение определять учебно-воспитательные задачи с учетом диагностики уровня сформированности патриотизма у студентов; планировать и организовывать педагогический процесс, проводить воспитательные мероприятия, направленные на формирование патриотизма у

студентов; создавать ситуации успеха в воспитательной деятельности; взаимодействовать с преподавателями, родителями, органами студенческого самоуправления; вести научно-исследовательскую и научно-методическую работу по проблемам патриотического воспитания студентов.

Библиографический список

1. Резниченко, М.Г. Формирование воспитательного пространства вуза: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Москва – 2009.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 – 2010 годы» (утв. постановлением Правительства РФ от 11 июля 2005 года № 422) // Собр. законодательства РФ. – 2005. – № 29.
3. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике. / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспирова. – М: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 377.5

Ф.Д. Симбирякова, зам. директора горно-керамического колледжа ЮУрГУ, г. Сатка, E-mail: kp1967@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Автором рассматривается понятие «внеучебная деятельность студентов», дается ее толкование во взаимосвязи с внеучебной деятельностью других субъектов образовательного процесса учреждения профессионального образования, раскрываются различные подходы и особенности организации внеучебной деятельности.

Ключевые слова: внеучебная деятельность; подходы, особенности, принципы, формы организации внеучебной деятельности; студенты; преподаватели.

Формирование евразийского пространства, радикальные изменения, происходящие во всех сферах социально-экономической и культурной жизни современного общества, не укладываются в традиционные схемы объяснения и понимания проблемы качества образования. Целевая ориентация многих ученых при оценке качества образования на высокий уровень обученности, воспитанности и развития личности по сути своей верна, но она ограничена лишь результатами образования, без учета того, каким образом добиться этих результатов. Поэтому возникает необходимость в поиске новых путей решения проблемы. Одним из них, на наш взгляд, является организация внеучебной деятельности обучающихся.

Внеучебную деятельность студентов правомерно рассматривать в качестве своеобразной альтернативы традиционной учебной практике. При выявлении специфики внеучебной работы можно выделить несколько направлений, одно из которых указывает на важность ее профессионализации (Т.Б. Жулий, Т.В. Степура, А.А. Утехина). Так как она не связана рамками образовательной программы, содержание, ее формы и методы зависят от интересов и запросов студентов [1; 2].

Часть авторов рассматривает внеучебную деятельность как средство социализации студентов, то есть главной целью такой деятельности считается ее общественная направленность в форме студенческих объединений, советов и т.д. Передавая студентам, часть своих функций, преподаватели или руководители подразделений создают условия для развития социальной активности, приобретения студентами самостоятельности, ответственности и воспитательного опыта при решении важных вопросов жизнедеятельности молодежи. Деятельность обучаемых приобретает социально-практический характер, обусловленный необходимостью сознательного, ответственного отношения студентов к возможностям и пер-

спективам своего профессионального, культурного, нравственного самоопределения. В данном случае студенты приобретают еще и практику управленческой деятельности, которая будет востребована в последующем на любом производстве, в любой организации.

Нам очень близка точка зрения Е.В. Мещеряковой, которая под внеучебной деятельностью понимает совокупность преобразующих действий, совершаемых за пределами учебного процесса в непосредственной связи с ним.

В некоторых исследованиях подчеркивается особая совокупность принципов построения внеучебной деятельности [3; 4] и др. Так, опять же Е.В. Мещерякова акцентирует внимание на принципах актуальности, активности, принципе сочетания массовых, групповых и индивидуальных форм работы, выделяет принцип бинарности, т.е. двоякой роли внеучебного мероприятия обучающей и формирующей.

К числу наиболее общих характеристик внеучебной деятельности можно отнести и то, что организация внеучебной деятельности предполагает формирование у студента определенных, признанных социумом качеств (в том числе профессиональных), и базируется на его мотивации к внеучебной деятельности.

По нашему мнению, к последней целесообразно применить системный подход (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, В.П. Смирнов и др.). Это возможно, прежде всего, потому, что внеучебная деятельность является тем видом системообразующей деятельности, благодаря которой создается и поддерживается внутреннее единство и устойчивость процесса воспитания. Рассмотренная как система она обладает тремя обязательными признаками: подчиненностью определенной цели; структурированностью, а также взаимосвязанностью и взаимодействием элементов (самоорганизованностью, управляемостью в про-

цессе функционирования). Кроме того, ее свойствами являются целостность, взаимодействие и взаимосвязь с окружающей средой. Целостность заключается в том, что части сложной педагогической системы, служат общей цели и, поэтому, разрыв их исключен. Взаимосвязь состоит в том, что изменение, какого либо элемента в системе приводит к изменениям других элементов. Связь, со средой выражается в том, что педагогическое явление – это составная часть среды, один из ее элементов.

Внеучебная деятельность взаимосвязана с аудиторной работой, интегрирована с ней, что способствует решению задач профессионального образования. При этом мы исходим из посыла о том, что в педагогике интеграция – средство теоретического синтеза для получения нового познавательного результата, превосходящего по своей эстетической значимости познавательную ценность всех интегрирующих компонентов. Она имеет смысл только при одном условии – она должна быть доведена до логического конца, и стать теорией, или личностным приобретением [5]. Интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности обеспечивает научную углубленность в предмет, расширение рамок получения профессиональных сведений. В рамках сказанного обогатить внеучебную деятельность, направленную на воспитание будущего профессионала, можно за счет использования мотивационно-ценностного аспекта ее содержания, нетрадиционных форм и методов включения студентов в профессиональную ориентированную деятельность, предполагающую проектирование, моделирование, конструирование, исследование различных аспектов будущей профессии.

Внеучебную деятельность можно трактовать и как сложнейшую самостоятельную систему взаимодействий студентов, педагогов учебного заведения, родителей, общественности, представителей предприятий и учреждений культуры. Ее состав многокомпонентен: в нее входит деятельность студентов в составе учебной группы, коллектива учебного заведения, общественных объединений, организаций, клубов, кружков, музеев и т.п., а также внеучебная деятельность студентов по отдельным предметам, индивидуальная деятельность; внешние формы культурного досуга.

Сегодня в связи с ростом требований к квалификации и качеству подготовки специалистов одной из главных задач системы профессионального образования является полный учет требований работодателей. Быстро реагировать на изменения конъюнктуры рынка труда возможно только при создании системы социального партнерства, которая сможет объединить всех выше перечисленных субъектов с учетом интереса к взаимодействию с профессиональной школой. Только в тесном контакте с работодателями, образовательными учреждениями, общественными организациями, органами управления и самоуправления учреждения профессионального образования может выполнять свое главное предназначение – давать качественную профессиональную подготовку по специальностям, востребованным на рынке труда. При этом взаимодействие с работодателями может осуществляться и в ходе внеучебной деятельности студентов.

Создание и функционирование системы внеучебной деятельности в учреждении профессионального образования зависит от сути ее взаимоотношений с процессом воспитания, ее основных компонентов и признаков. Наиболее перспективной представляется такое моделирование внеучебной деятельности, которое вычленяет социальные аспекты воспита-

ния и интегрирует их в развитие «сущностных сил» человека (индивидуальность каждого студента).

Реализация идей системы внеучебной работы зависит от подсистемы деятельности, общения и отношений педагогического сообщества; взаимоотношений и взаимодействия преподавателей и студентов, администрации и студентов, преподавателей.

Следует обратить внимание на то, что цель организации внеучебной деятельности студентов, также как и цель образования, подчиняется общей целевой направленности личностно ориентированного образования. Поэтому внеучебную деятельность в среднем профессиональном учебном заведении можно рассматривать в контексте направленного создания условий для цивилизованного социального становления и развития личности молодого специалиста, формирования соответствующей благоприятной атмосферы для самостоятельной инновационной деятельности самих студентов в сфере свободного времени, превращающей их в субъектов собственной и общественной жизни.

Таким образом, в организации внеучебной деятельности студентов актуален не только системный, но и личностноориентированный подход, который, как считают ведущие ученые в области педагогики (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская [6;7] и др.), позволяет акцентировать внимание всей образовательной системы на приоритет студента, как личности в контексте его будущей профессиональной деятельности. Одной из сторон последней, как считает Е.А. Климов, является «установление взаимного соответствия личных качеств, особенностей человека, с одной стороны, и требований трудового поста – с другой» [8, с 232]. Через призму личности будущего специалиста преломляется весь образовательный процесс – через его потребности, мотивы, способности, активность, интеллект и другие психологические способности. В данном случае цели и задачи внеучебной деятельности реализуются через ее различные направления и комплекс целевых программ, разрабатываемых по мере возникновения и определения приоритетов.

Общеизвестно, что функциональная и содержательная нагрузка субъектов внеучебной деятельности – студентов, преподавателей руководителей подразделений и служб – неодинакова. Вопрос вовлечения их в исследуемый процесс связан с профессиональным уровнем педагогов-воспитателей и повышением их педагогической квалификации, специальной подготовкой, наличием мотивационных стимулов, включая материальные.

Подготовка классных руководителей и руководителей подразделений, занимающихся организацией внеучебной работы, включает как знакомство с концептуальными требованиями к выпускникам, так и изучение соответствующих технологий, базирующихся на цикле «диагностика – планирование и организация деятельности – анализ, оценка итогов деятельности и ее последующая корректировка». Не менее важным оказывается развитие способностей преподавателя (психологические особенности, определяющие уровень и быстроту освоения деятельности), глубина и масштаб знаний и умений в сфере воспитания. Педагог-воспитатель, владеющий большим набором приемов, методик, способов действий, умело их комбинирует, совершенствуя их для изменения педагогической ситуации.

Значимым условием организации внеучебной деятельности студентов является создание оптимальной социально-педагогической воспитывающей среды, направленной на

творческое саморазвитие и самореализацию личности и во многом обуславливаемой традициями учебного заведения.

В числе эффективных направлений внеучебной деятельности субъектов профессионального образования по функциональному признаку выделяются традиционные направления (например, исследовательская работа студентов, художественная самодеятельность, физическое воспитание), и нетрадиционные направления (валеологическое образование студентов – формирование социально значимых норм и ценностей, установок на сохранение здоровья, вовлечение в деятельность по самооздоровлению; организация и обеспечение вторичной занятости студентов; организация психологической поддержки, консультационной помощи студентам на основе

анализа социально-психологических проблем студентов; организация профилактики наркомании в студенческой среде, информационное обеспечение студентов).

Таким образом, мы дополняем определение понятия «внеучебная деятельность», рассматривая ее как систему совместной внеучебной деятельности студентов и педагогов в рамках социально-педагогической воспитывающей среды, направленной на творческое саморазвитие, и самореализацию личности. Подобная расширительная трактовка позволяет констатировать значимость внеучебной деятельности студентов для обеспечения качества их профессионального образования.

Библиографический список

1. Эшби, У.Р. Введение в кибернетику. – М.: КомКнига, 2006.
2. Янотовская, Ю.В. Экспериментальное исследование самостоятельности в трудовой деятельности: автореф. дис...канд. психол. наук. – М.: Изд-во МГУ, 1973.
3. Казакина, М. Право выбора в американской школе // Педагогика. – 1994. – № 6.
4. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Просвещение, 1988.
5. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2005.
6. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. – № 3.
7. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: изд-во «Сентябрь», 2000.
8. Климов, Е.А. Пути в профессионализм. (Психологический взгляд): учеб. пособие. – М.: МПСИ, 2003.
9. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 371: 351. 851

Д.Ф. Петрусевич, соискатель АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: denis13-14@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

В статье раскрываются основные принципы и направления коррекционной работы с девиантными подростками в процессе физкультурно-спортивной деятельности, выделены общепедагогические принципы, применимые в коррекционной работе, предложен план действий по решению проблемы девиантного поведения подростков.

Ключевые слова: подростки, девиантное поведение, коррекция, воспитательная работа, педагогическая коррекция, психокоррекция, средства, физическая культура и спорт.

Проблема исследования девиантного поведения детей и подростков в последние годы является одним из приоритетных направлений в современной педагогической науке. В условиях сложных, динамичных и противоречивых социально – экономических перемен в России формируются многочисленные факторы возникновения отклоняющегося поведения. Особенно выражено влияние таких факторов на подростковый возраст, в процессе формирования, самоопределения и самоутверждения личности. Статистика фиксирует стабильно высокие показатели молодежной преступности, суицида, алкоголизма, наркомании и иных форм девиантного поведения.

Обозначенные тенденции предполагают усиление профилактической и коррекционной работы, создание действующих и эффективных инструментов коррекции девиантного поведения подростков.

Современная педагогика рассматривает физическую культуру и спорт как одно из действенных средств коррекционного воздействия на личность подростка. Применение средств физической культуры и в коррекционной работе с

подростками – девиантами может быть обусловлено и тем, что в их мотивационной структуре физкультурно – спортивная деятельность занимает одно из первых мест.

Для более подробного анализа исследуемого явления необходимо рассмотреть значение терминов «коррекция», «физическая культура и физическое воспитание», дать определение термину «коррекция девиантного поведения подростков средствами физической культуры и спорта».

В педагогике коррекция – это система психолого – педагогических воздействий, направленных не только на преодоление или ослабление отрицательных качеств личности ребёнка, но и на формирование противоположных по отношению к ним положительных качеств [1].

«Педагогическая энциклопедия» И.А. Каирова даёт следующее определение коррекции – это «исправление недостатков психического и физического развития у аномальных детей с помощью специальной системы педагогических приёмов и мероприятий». Коррекция рассматривается как педагогическое воздействие, которое не сводится к тренировочным упражнениям, направленным на ликвидацию отдельно взятого

дефекта, а подразумевает воздействие на личность ребёнка в целом [2, с. 58].

Существует также термин «коррекционно – воспитательная работа», который Большая российская педагогическая энциклопедия под редакцией В.В. Давыдова определяет как «систему специальных приёмов и мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков развития аномальных детей. В отечественной педагогике это понятие направлено не только на исправление отдельных нарушений, но и охватывает все категории аномальных детей и осуществляется совместной деятельностью педагогов и врачей» [3, с. 471].

В психологии отклоняющего поведения применяется термин «психокоррекция» – это комплекс мероприятий, направленных на исправление недостатков поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия. Психокоррекции подлежат недостатки, не имеющие органической основы и не представляющие собой такие устойчивые качества, которые формируются в раннем возрасте и в дальнейшем практически не изменяются.

А. Д. Гонеев вводит понятие «коррекционно – педагогическая деятельность» и определяет его как «планируемый и особым образом организуемый педагогический процесс, реализуемый с подростком или группой подростков, имеющих незначительные отклонения в развитии и девиации в поведении, и направленный не только на исправление и реконструкцию индивидуальных качеств личности и недостатков поведения, но и на создание необходимых условий для её формирования и развития, способствующий полноценной интеграции подростков в социум». Это сложное социально – педагогическое явление, пронизывающее весь образовательный процесс (обучение, воспитание, развитие), выступающее как его подсистема, куда входят объект и субъект педагогической деятельности, её целевой, содержательный, операционно – деятельностный и оценочно – результативный компоненты» [4, с. 140].

М.И. Рожков и М.А. Ковальчук определяют педагогическую коррекцию как «комплекс мер различного характера помощи подросткам, имеющим девиантное поведение», и считают, что «профилактическая, коррекционная и реабилитационная работа – это компоненты единого воспитательного процесса, игнорирование одного из которых негативно сказывается на эффективности реализации других и в целом воспитательного процесса» [5, с. 20].

Применительно к коррекционно – педагогической деятельности наиболее значимыми являются такие общепедагогические принципы:

- целенаправленность педагогического процесса;
- целостность и системность;
- гуманистическая направленность процесса, уважение к ребёнку в сочетании с разумной требовательностью к нему;
- опора на положительное в человеке, сознательность и активность;
- прямое и параллельное педагогическое воздействие.

В коррекционно – педагогической работе с девиантными подростками в целом можно выделить следующие направления:

- нормализация отношений подростка с окружающим миром, педагогами и детским коллективом;
- восстановление положительных качеств личности, получивших незначительную деформацию;
- усиление социально-ценного жизненного опыта, обогащение практической деятельности в различных сферах жизни;

– накопление навыков нравственного поведения, здоровых привычек и потребностей на основе организации и усиления деятельности подростков в сфере их интересов и увлечений (физическая культура, спорт, музыка и т.д.)

Коррекцию девиантного поведения подростков в контексте нашего исследования мы рассматриваем в рамках физкультурно – спортивной деятельности.

В.Н. Казанцев [6, с. 54] определяет физкультурно – спортивную деятельность как «высшую форму педагогически организованного процесса физической подготовки, направленного на всестороннее совершенствование физических и духовных способностей человека».

Создатель отечественной системы физического воспитания П.Ф. Лесгафт указывал на тесную взаимосвязь нравственного воспитания с физическим, на возможность формирования нравственно – волевых качеств в процессе занятий физкультурно-спортивной деятельностью. Одна из основных задач, по П.Ф.

Лесгафту, учить молодого человека владеть своими действиями и направлять их в соответствии со своими мыслями и идеями. Подчёркивая взаимосвязь умственного, духовного и физического развития, П.Ф. Лесгафт указывал, что задачи физического воспитания детей в школе тесно связаны с задачами умственного воспитания, следствием же правильного умственного и физического воспитания является правильное нравственное развитие [7].

Раскрывая психологические аспекты физического воспитания, спортивные психологи утверждают, что занятия физической культурой и спортом в большей степени, чем другой вид деятельности, способствуют развитию многих волевых качеств личности. При этом обращается внимание на то, что в отдельных видах спорта некоторые из волевых качеств имеют преимущественное, ведущее значение. Так, в занятиях спортивными играми ведущими волевыми качествами являются инициативность, решительность, смелость, настойчивость и рассудительность. В трудах отдельных исследователей отмечается, что в процессе занятий физкультурно – спортивной деятельностью возможно не только воспитание новых качеств личности, но и перевоспитание уже имеющихся, с отрицательной направленностью [8].

Психологический эффект физического воспитания заключается в том, что с его помощью формируются здоровые привычки, навыки контроля за стрессовыми ситуациями, отказа от агрессивного поведения. Кроме того, регулярные занятия физической культурой ведут к укреплению опорно – двигательного аппарата, развитию чувства уверенности, психической устойчивости, что характерно для здорового образа жизни.

В.А. Родионов [9] в связи с этим указывает на дифференцированную систему формирования физических способностей и нравственных качеств детей и подростков:

- двигательные режимы с использованием циклических упражнений (ходьба, бег, лыжи, плавание и т.п.) способствуют трудовому воспитанию, совершенствованию волевых качеств, развитию двигательных способностей;
- двигательные режимы с использованием силовых упражнений – совершенствованию волевых качеств, развитию двигательных способностей;
- спортивные, подвижные игры, соревнования, эстафеты – формированию нравственности, воспитанию коллективизма, этики взаимоотношений;

– туристические спортивно – оздоровительные походы – формированию нравственности, трудовому воспитанию, воспитанию коллективизма, развитию интеллекта;

– ритмические упражнения с музыкальным сопровождением – эстетическому воспитанию, развитию двигательных способностей;

– элементы гимнастики и акробатики – совершенствованию волевых качеств, смелости, развитию двигательных способностей.

Занятия физическими упражнениями, организацию коллективных соревнований, участие совместно со взрослыми в туристических походах ставят подростка в позицию активной деятельности, когда подросток вынужден, «преодолевая себя», выполнить то или иное двигательное задание, за каждым из которых стоят нравственные, эстетические переживания».

Ведущая роль и ответственность в коррекционной работе в процессе физкультурно-спортивной деятельности принадлежит тренеру – преподавателю.

Основная его задача заключается в активном использовании многообразия средств физической культуры и спорта для формирования положительных качеств личности и интеллекта, создание подходящей нравственной атмосферы на занятиях, способствующей преодолению эгоизма, лицемерия, нечестности, агрессивности и т.д. Кроме того, у детей и подростков, начиная с 10-12 – летнего возраста одновременно с фор-

мированием чувства собственного достоинства обостряется восприятие собственного «Я», личной позиции в коллективе.

В этом отношении регулярные тренировки в группе, где подросток является непосредственным участником коллективных действий, и воздействия средств физической культуры и спорта уникальны.

Наш практический опыт показывает, что у подростков – девиантов, впервые столкнувшихся с серьезными занятиями физической культурой и спортом, в потребностях, интересах, стремлениях, направленности поведения, отношении к окружающим происходят серьезные изменения. Сдвиги в физическом и духовном развитии ведут к усилению интереса к себе и своей личности, к своим достоинствам и недостаткам, к более качественному осознанию своих положительных и отрицательных нравственных и волевых качеств, к стремлению «улучшить» себя, заняться самовоспитанием и, конечно, к стремлению быть красивым, сильным и успешным.

Таким образом, процесс коррекции девиантного поведения подростков средствами физической культуры и спорта можно определить как деятельность педагогов физического воспитания и спортивных тренеров, направленная на формирование физических, нравственно – волевых и психологических качеств, способствующих позитивной мотивации личности подростка.

Библиографический список

1. Вахромов, Е.Е. Психологические особенности самоактуализации подростков с отклоняющимся поведением: дис. канд. пед. наук. – М., 2003.
2. Педагогическая энциклопедия: в 4-х т. / под ред. И.А. Каирова // М.: Изд – во «Советская энциклопедия», 1962 – 1968.
3. Большая российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.В. Давыдова // М.: Педагогика, 1998.
4. Гонеев, А.Д. Профилактика и педагогическая коррекция отклоняющегося поведения подростков. – Курск, 1998.
5. Ковальчук, М.А. Программа подготовки педагогов образовательных учреждений к организации работы по профилактике наркомании среди детей и подростков / М.А. Ковальчук, М.И. Рожков, А.В. Волков // Ярославль: Изд – во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2002.
6. Казанцев, В.Н. Воспитание нравственных и волевых качеств у трудных подростков в процессе спортивной деятельности // Молодые ученые и специалисты Алтая – народному хозяйству. – Барнаул, 1983.
7. Лесгафт, П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста // Собр. пед. соч. – М.: Физкультура и спорт, 1951. – Т.1.
8. Новичкова, Н.Г. Педагогическая коррекция девиантного поведения подростков средствами физической культуры: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2009.
9. Родионов, В.А. Индивидуализация сопряженного физического и психического развития школьников в процессе физического воспитания: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 37.02; 371

Р.В. Ардовская, докторант МосГУ, г. Вологда, E-mail: voldep.muh@vologda.ru

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье автор делает попытку показать как содержание образования, интегрирующее профессиональные и коммуникативные задачи, способствует формированию профессиональной медиативной компетентности. Интегрирующие модули содержания включены in the компьютерную программу.

Ключевые слова: интеграция, формирование профессиональной медиативной компетентности, медиативная деятельность, компьютерная программа, медиатор.

Процесс интеграции коммуникативных и профессиональных задач представляется особенно важным условием формирования у студентов неязыковых вузов профессиональной медиативной компетентности. В широком смысле под интеграцией обычно понимается процесс объединения разобщен-

ных компонентов в новую целостность. Проблема интеграции в профессиональном образовании подробно разработана в трудах А.П. Беляевой, М.Н. Берулава, А.А. Вербицкого, А.В. Гвоздевой, В.Н. Давыдова, С.В. Здоровой, В.Г. Иванова, В.В. Кондратьева, А.А. Кирсанова, А.А. Куприянова,

А.П. Лиферова, О.Л. Лямзина, И.И. Макашиной, М.И. Махмутова, Г.З. Молдахметовой, Г.В. Мухаметзяновой, А.М. Новикова, В.М. Носкова, А.И. Пайгузова, Е.Р. Сизовой, Т.А. Старшиновой, З.С. Сазоновой, В.Ф. Тенищевой, В.А. Титовой, Ю.С. Тюникова и др.

Интеграцию можно рассматривать на разных уровнях:

- на уровне образовательных технологий обучения;
- на уровне образовательных учреждений;
- на уровне содержания образования;
- на уровне получаемых знаний и пр.

В настоящем исследовании мы рассмотрим уровень содержания образования. Ю.К. Бабанский определяет содержание образования как систему научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных и физических способностей школьников, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни и труду [1, с. 366].

Содержание образования воплощает в себе социальный опыт, подготовленный для передачи подрастающим поколениям. Формирование содержания образования не происходит само собой, а как считает В.В. Краевский содержание образования, доведенное до уровня учебного материала, затем включается в процесс обучения, становясь уже не проектируемым, а реализуемым [2, с. 53].

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин выделяют четыре типа элементов содержания образования:

- систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых формирует в сознании естественно-научную картину мира, вооружает правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности;
- систему умений и навыков, т.е. приобретенный опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности как интеллектуального, так и практического характера, а также умений и навыков, специфических для того или иного учебного предмета;
- опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности;
- опыт и нормы эмоционально-волевого отношения к миру, друг к другу, являющиеся вместе со знаниями и умениями условиями формирования убеждений и идеалов, системы ценностей, духовной сферы личности [3, с. 169].

На уровне взаимопроникновения специальных учебных дисциплин и иностранного языка у студента можно формировать профессиональную медиативную компетентность.

Профессиональная медиативная компетентность – это интегративное качество личности, ее способность на компетентностной основе решать профессиональные и коммуникативные задачи в профессиональной деятельности с учетом предыдущего жизненного опыта. Для формирования у студентов неязыковых вузов профессиональной медиативной компетентности необходимо объединить педагогические усилия преподавателей специальных дисциплин и преподавателей иностранного языка для ведения совместной деятельности. Формирование профессиональной медиативной компетентности можно осуществить, привлекая тексты специальной тематики на иностранном языке, с интересным сюжетом для поддержания мотивации студентов. Для реализации интегрированного проекта в вузе следует привлекать к сотрудничеству различные специальные кафедры неязыкового вуза и преподавателей

кафедры иностранных языков. Преподаватели могут проводить:

- параллельный анализ учебных планов и учебных программ с целью выявления таких учебных тем, которые можно интегрировать и предлагать для изучения на иностранном языке;
- распределение обязанностей между теми преподавателями, которые будут участвовать в проекте интегрирования учебных дисциплин с целью формирования профессиональной медиативной компетентности;
- разработку проекта, интегрирующего различные дисциплины (определение содержания, цели, задач реализации проекта, форм и средств подготовки студентов к профессиональной медиативной деятельности).

С целью формирования профессиональной медиативной компетентности требуется развитие языковых способностей, раскрытие творческого потенциала личности, расширение культурологического кругозора, а также изучение медиативной речи в аспекте лингвистического знания и разбора переводческих особенностей, а также закономерностей коммуникативного характера с учетом той профессии, по которой готовит данного студента.

Данная цель требует пересмотра содержания занятий, «вплетения» специальных дисциплинарных тем в языковую канву соответствующего содержания интегрированного проекта. В содержании необходимо раскрыть особенности профессиональной темы на иностранном языке для студентов, которых мы готовим к овладению профессиональной медиативной компетенцией.

Содержание обучения в высшей школе в настоящее время претерпевает целый ряд изменений, связанных с тенденцией целостности и интеграции. Интеграция тесно связывает содержание профессиональных знаний с иностранным языком, способствует совершенствованию профильной подготовки студентов, повышает мотивационно-нравственную подготовку студентов, стимулирует развитие и совершенствование личности студента.

С целью формирования у студентов профессиональной медиативной компетентности целесообразно использовать учебную дисциплину «Введение в специальность», которая обычно читается студентам одной из первых специальных дисциплин любой профессии. Параллельное преподавание этой дисциплины позволяет исключить некоторые темы учебной дисциплины «Введение в специальность», если данные темы изучаются в курсе «Иностранный язык» и студенты овладевают ими на иностранном языке. По определенной профессии можно подготовить интегрированные модули, рассчитанные на среднего студента.

Иностранный язык в данном случае рассматривается не только как предмет изучения, но и как средство интеграции знаний по профессиональному принципу. В этом случае не может быть «избыточного информирования обучаемого, повышающего надежность результата интегрированного обучения и воспитания» [4, с. 49]. Однако избыточное информирование имеет место после изучения студентом общепрофессиональных и специальных дисциплин на старших курсах. В этом случае знания на родном языке и знания, полученные на иностранном языке, могут интегрироваться, позволяя студенту воспринимать мир шире, т.е. обогащая его мировоззрение, раскрывая мир в единстве, целостности и многообразии,

интегрируя с уже освоенными знаниями, убеждениями и взглядами.

Идея интегрированного изучения предметов специального и языкового циклов на основе компетентностного подхода отражается в следующих концептуальных положениях:

1. Создание единого интегрированного модуля, включающего содержание предметов специального и языкового циклов. Концептуальное положение образуется на основе принципа модульной интеграции предметов.

2. Организация процесса обучения должна обеспечить погружение в содержательную часть медиативной деятельности. Принцип погружения в медиативную деятельность основывается на сочетании компетентностного и аксиологического подходов. Их сочетание свидетельствует о том, что субъект в процессе медиативной деятельности должен уметь получать информацию и осуществлять её переработку, реализуя проблему в коммуникативной форме.

3. Постигание студентами диалогической речи, концептуальные идеи которой заключаются:

- в диалогичности как неотъемлемом компоненте внутреннего содержания личности;
- в межкультурном диалоге, существующем в индивидуальном сознании человека в форме внутреннего диалога;
- в диалоге позитивного восприятия свободы личностью, отражающей полифоническое содержание окружающего мира;
- в диалоге как взаимодействия партнеров.

По нашему мнению, обучение межкультурной диалогической речи не сводится к усвоению готовых истин. В диалоге студент получает возможность понять и изменить самого себя. Обучение осуществляется с учетом принципа межкультурного диалога.

4. Усвоение опыта должно осуществляться в процессе творческой деятельности студентов. Данное концептуальное положение получило свое отражение в принципе поддержания мотивации и нравственных ценностей. Содержанием этого принципа является передача собственных переживаний средствами иностранного языка. Использование творчества как инструмента познания позволяет глубже понять культуру партнера путем усвоения способов медиативной деятельности и ее творческого осмысления.

Таким образом, на основе перечисленных концептуальных идей разработано содержание интегрированного обучения предметам специального и языкового циклов. Структура модуля включает дисциплины, объединенные в единую систему. Создание интегрированного модуля является системно-образующей идеей разработки интегрированного содержания этих предметов. Функция интегрированного модуля в структуре содержания заключается в формировании у студентов целостного представления и понимания, в осознании механизмов становления и развития различных культур, в овладении ими способами творческой деятельности в развитии мотивационно-нравственного отношения студентов к миру. В содержание интегрированного модуля включены следующие элементы межкультурного опыта:

- система знаний;
- навыки работы со специальными текстами на иностранном языке;
- умения, связанные с представлением информации;
- умение осуществлять взаимодействие с партнерами в процессе учебной работы;
- знания о способах творческой деятельности;

- умение выражать на иностранном языке свое отношение к различным явлениям;

- рефлексивные умения.

Содержание интегрированного модуля разрабатывается с учетом согласования содержания разделов, их тематики, а также включения творческих заданий в процесс обучения. Процесс интеграции улучшает качество подготовки по иностранному языку, так как оба составляющие интегративного процесса взаимно дополняют друг друга, и ускоряют процесс формирования профессиональной медиативной компетентности, обеспечивая целостность и взаимопроникновение знаний.

Важным структурным элементом интегрированной модели обучения является описание критериев и способов оценки результатов. В качестве основных элементов нами рассматриваются:

- формирование целостной системы знаний;
- навыки аналитической работы с текстами;
- развитие навыков творческой деятельности;
- развитие интереса, значит, мотивации к профессиональной медиативной деятельности;
- развитие мотивационно-нравственной сферы;
- формирование профессионального мышления, проявляющееся в умении анализировать информацию, предлагать свою версию информации, уметь аргументировано отстаивать свою точку зрения.

Рассмотрим функции и структуру содержания учебных предметов, входящих в интегрированный модуль. Целостность и интеграция содержания обучения ориентирует на восприятие системно-структурированного знания на основе интеграции материалов различных научных сфер. В действительности на базе иностранного языка может быть построена обучающая система, которая предполагает приобретение знаний, часто неизвестных и неизученных на родном языке в ходе освоения других учебных материалов. Эта обучающая система иностранному языку с использованием специального учебного материала имеет фрагментарный, неполный, недостаточный, предопределяющий и часто опережающий характер. Отбор учебного материала для формирования профессиональной медиативной компетентности проводится путем продуманного системного отбора материала, направленного на взаимосвязанное, необходимое, достаточное овладение средствами языка. Если группа студентов имеет достаточно высокий уровень подготовки по иностранному языку, то для таких студентов можно усложнить задачу. Для этого в содержательной части каждый модуль имеет специальный тематический фильм, который необходимо продублировать студентам.

В результате системного изучения коммуникативная компетентность сохраняется на всю жизнь и быстро восстанавливается даже в случае долгого отсутствия практики. Это происходит, потому что в процессе системного подхода акцент переносится с изучения элементов и структур языка на их связи и отношения.

Специальные дисциплины объединяются будущей профессией – их функции направлены на формирование у студентов профессионального мышления, системы специальных знаний о будущей профессии. Профессиональный анализ позволяет раскрыть логику профессиональных фактов, выявить их направленность, спрогнозировать их возможные последствия.

Усилия студентов направлены не только на усвоение лингвистических знаний, но и на формирование умения строить необходимые фразы, осуществлять перефраз текстов, быть

способным к творческой деятельности и владеть средствами выразительности на иностранном языке. Структура учебного материала выстраивается в соответствии с основными разделами специальной лексики.

Таким образом, профессиональная медиативная деятельность основывается на междисциплинарной интеграции курса «Иностранный язык» с общепрофессиональными и специальными дисциплинами. Усвоение содержания обучения происходит с помощью обучающей компьютерной программы, разработанной автором исследования совместно с программистом и преподавателем по иностранному языку. Механизмом реализации интегрированного модуля является межпредметное согласование содержания учебных программ при разработке модулей, представляющих содержание тем изучения в обучающей компьютерной программе. Речь идет об обогащении содержания учебным программным материалом, который целостно воспринимается студентами. Этот процесс способствует формированию междисциплинарного межпредметного мышления и целостного восприятия. Содержание образования, сконструированное путем сплетения специальных текстов с иностранным языком, обеспечивает согласование тематики специальных дисциплин с иностранным языком; при этом учебная деятельность должна осуществляться в виде процесса, в основе которого лежит цель и результат.

Суть обучающей компьютерной программы состоит в том, что процесс обучения конструируется с учетом следующих требований:

- синхронного изучения содержания интегрированных дисциплин: «Введение в специальность» и «Иностранный язык»;
- создания организационных условий в виде педагогической поддержки, позволяющей реализовать идею индивидуального обучения;
- процесса межкультурного диалога, который реализуется посредством использования диалогических форм обучения.

Библиографический список

1. Бабанский, Ю.К. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М. 1988.
2. Краевский, В. В. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
3. Лернер, И.Я., Скаткин М.Н. в книге Ситарова А.В. Дидактика: учебное пособие для студ. высш. уч. заведений / под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.
4. Макашина, И.И. Об интеграции содержания образования будущих менеджеров торгового флота // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 10.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 378:4

Р.З. Султанбекова, соискатель ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: rz1983@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕГОВОРНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

В статье представлен комплекс педагогических условий эффективного формирования переговорной культуры будущих менеджеров. Раскрывается сущность и назначение каждого условия, особенности реализации выделенных условий при обучении иностранному языку в вузе.

Ключевые слова: переговорная культура менеджера, педагогические условия, e-learning, электронное языковое портфолио, балльно-рейтинговая система, активные методы обучения, обучающий модуль.

В условиях глобализации и развития новых форм международного сотрудничества все большее значение приобретает формирование профессиональных и личностных качеств будущих

Реализация данного принципа возможна при условии включения творческих заданий в модульный учебный процесс с применением обучаемой компьютерной программы. Можно утверждать, что интеграция в её разнообразных проявлениях и уровнях применения (интеграция науки, образования и производства, интеграция образования на различных его ступенях, интеграция содержания образования отдельных дисциплин и многое другое) является средством формирования профессиональной компетентности. Когнитивные компетенции необходимы для самообразования и успешной работы с информацией. К этому блоку можно отнести следующие компоненты:

- понимание сущности и структуры познавательной сферы и ее особенностей, проявляющихся как в учебной, так и в профессиональной деятельности;
- навыки, опыт работы с профессионально значимой информацией;
- способность к самообучению;
- индивидуальный стиль мышления и профессиональной деятельности.

Указанные компоненты обеспечивают готовность и способность студента к коммуникативной организации деятельности в разнообразных профессиональных ситуациях. Интегрированная подготовка студентов:

- развивает профессиональные качества личности;
- развивает умения и навыки в профессиональной ситуации;
- создает условия для саморазвития студентов.

Разумеется, формирование профессиональной медиативной компетентности является сложной задачей из-за многоплановости профессиональной деятельности и коммуникативных ситуаций. Тем не менее, учет интеграционных явлений, необходимых для формирования профессиональной медиативной компетентности, повышает уровень подготовки выпускников.

менеджеров, обеспечивающих успешность их профессиональной деятельности в принципиально новой социально-экономической и политической ситуации, сложившейся в начале XXI века.

Эта ситуация обуславливает необходимость переосмысления образовательных целей в подготовке менеджеров в высшей школе, изменений в содержании профессионального образования в соответствии с требованиями рынка труда и реальной практикой профессиональной деятельности управленца.

Возникает потребность в подготовке менеджера, способного грамотно провести деловую встречу, совещание и презентацию, способного устанавливать новые деловые контакты и общаться с зарубежными партнерами на иностранном языке, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов и готового к межкультурному взаимодействию. Другими словами, высшая школа должна готовить менеджера, характеризующегося высоким уровнем переговорной культуры.

В процессе изучения специальной и психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований и периодических изданий по исследуемой проблеме мы приходим к заключению, что проблема обучения будущих специалистов навыкам ведения переговоров является сравнительно новой для педагогической науки. Особенно активно она стала разрабатываться лишь в последнее десятилетие в связи с изменившейся социально-экономической ситуацией в стране в ответ на вызовы глобализации. Тем не менее, до настоящего момента внимание ученых, так или иначе, было сосредоточено на исследовании различных аспектов выделенной нами проблемы: становление и развитие теории переговоров, разработка проблемы обучения и подготовки менеджеров, исследование проблем управленческого общения, изучение различных аспектов обучения иностранным языкам, – создающих предпосылки для комплексного решения проблемы формирования переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка.

Выдвижение переговорной культуры на одно из первых мест в иерархии профессиональных качеств руководителя обуславливает необходимость конкретизации сущности данного понятия. Переговорная культура менеджера трактуется нами как сложное интегративное качество личности менеджера, включающее систему знаний в области теории переговоров, комплекс ценностных ориентаций и приоритетов, совокупность умений и навыков осуществлять переговорную деятельность на основе соблюдения общепринятых норм и правил, а также национальных и культурных традиций, регламентирующих межличностные взаимодействия между коммуникантами, позволяющее полноценно участвовать в переговорном процессе с целью решения профессиональных задач в условиях управленческого и межкультурного общения.

Использование синтеза системного, межкультурного и лингводидактического подходов позволило разработать педагогическую модель формирования переговорной культуры будущих менеджеров, которая может полноценно функционировать лишь при соблюдении определенных условий.

Анализ литературы позволяет утверждать, что в педагогике условия чаще всего определяются как совокупность мер, обеспечивающих эффективное функционирование педагогической системы, направленной на развитие личности обучаемого.

Мы, в свою очередь, рассматриваем педагогические условия формирования переговорной культуры будущих менеджеров как совокупность мер учебно-воспитательного процесса в рамках дисциплины «иностранный язык», способствующих повышению эффективности процесса формирования перего-

ворной культуры студентов и способных усилить результативность функционирования разработанной нами модели.

Солидаризируясь с мнением Н.М. Яковлевой о том, что «... объект может успешно функционировать при определении комплекса условий, поскольку случайные, разрозненные условия не могут разрешить эту задачу эффективно» [1, с. 69], мы выявили комплекс педагогических условий успешного функционирования модели формирования переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка.

Используя в отношении выделяемых педагогических условий термин «комплекс», мы принимаем во внимание тот факт, что мы не ставили перед собой цель выявить полный и исчерпывающий спектр условий, влияющих на результативность функционирования модели. В ходе научного поиска мы выделили лишь часть из них, которые соответствуют выбранной методологии исследования, особенностям изучаемого явления, характеристикам педагогического процесса формирования переговорной культуры, материально-технической базой исследования.

Кроме того, при определении комплекса педагогических условий, способствующих формированию переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка, мы учитывали следующие факторы:

- императив инновационного характера образовательной деятельности, отраженный в нормативных документах Министерства образования науки РФ («Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» [2]),
- вхождение России в Болонский процесс и создание единого образовательного пространства,
- социальный заказ на активную, самостоятельную, коммуникабельную личность менеджера, способную осуществлять профессиональную деятельность в новых изменяющихся условиях,
- предмет, задачи и гипотезы исследования,
- результаты проведенного нами анализа особенностей образовательного процесса в вузе в аспекте изучаемой проблемы,
- теоретико-методологические подходы, составляющие базу нашего исследования,
- специфику дисциплины «иностранный язык»,
- особенности разработанной модели формирования переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка,
- результаты констатирующего этапа эксперимента.

На основании вышеизложенного мы считаем, что педагогическими условиями формирования переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка являются:

1. создание студентами – будущими менеджерами электронного языкового портфолио,
2. внедрение балльно-рейтинговой системы контроля и оценки учебных достижений студентов,
3. реализация в образовательном процессе высшей школы обучающего модуля «Переговорная культура менеджера»,
4. использование методов активного обучения на занятиях по иностранному языку,
5. организация процесса обучения на основе внедрения технологий и инструментов e-learning.

Рассмотрим каждое из выделенных условий более подробно.

Создание студентами – будущими менеджерами электронного языкового портфолио способствует активизации познавательной и творческой деятельности студента-будущего менеджера, развитию навыков рефлексии в процессе формирования переговорной культуры. Данное условие необходимо для того, чтобы студент научился мыслить критически, анализировать собственную работу и работу своих коллег, объективно оценивать свои способности и достигать более высоких результатов.

Выбор технологии языкового портфеля в качестве условия обусловлен тем, что данная технология является достаточно гибкой и может быть адаптирована к ситуации формирования у студентов переговорной культуры, возрасту обучающихся, используемым средствам и методам обучения.

В контексте нашего исследования электронное языковое портфолио представляет собой пакет документов в цифровом формате, включающий языковую биографию студента, языковой паспорт и досье, в которых его обладатель в течение периода обучения переговорной культуре фиксирует свои достижения и опыт в овладении данной культурой на иностранном языке, а также содержит отдельные виды выполненных им работ.

В структуру электронного языкового портфеля мы включили титульную страницу, содержание, цель создания портфолио, языковой паспорт, языковую биографию, досье, комплект самостоятельных работ студента, страницы оценки и самооценки. Причем концептуальными блоками портфолио являются языковой паспорт, языковая биография и досье.

Языковой паспорт отражает коммуникативную и межкультурную компетенции студента на текущий момент обучения на основе субъективной самооценки студента, а также начальный уровень сформированности переговорной культуры по результатам начального контрольного среза. Сюда студенты заносят свои личные данные, информацию о своей будущей профессии, данные об изучаемых языках, факты и опыт межкультурного общения, участие в конкурсах и олимпиадах, результаты языковых экзаменов, полученные сертификаты и дипломы, оценку уровня владения иностранным языком в настоящее время.

Языковую биографию целесообразно начать с обзора опыта овладения студентом иностранным языком, начиная со школы и включая период обучения в вузе. В данном разделе студенту следует указать, где и когда студент начал изучать иностранный язык, каким образом проходило обучение и др.

Однако наибольший интерес для нас представляет этап изучения иностранного языка в высшей школе и процесс овладения студентами переговорной культурой, поэтому основную часть языковой биографии должно составлять описание динамики этого процесса на занятиях по иностранному языку. В данном разделе студент отмечает то, что получается у него хорошо и что вызывает затруднения, ошибки, которые встречаются чаще всего и способы их устранения, какие виды деятельности получают наибольший отклик.

Досье как составляющая языкового портфолио является личной мультимедийной библиотекой студента, архивом электронных учебных ресурсов. Оно регистрирует текущую успеваемость студента и представляет собой совокупность выполненных заданий, тестов, контрольных и творческих работ за период обучения переговорной культуре на занятиях по иностранному языку. Комплект выделенных работ предваряется комментарием студента о том, почему он посчитал необходимым выбрать именно эти работы. Кроме того, каж-

дая работа должна сопровождаться примечаниями студента по поводу того, согласен ли он с оценкой учителя или нет, какие выводы он сделал по результатам данной работы.

По истечении намеченного отрезка времени проводится итоговая презентация электронных языковых портфолио студентов всей группы. На таком форуме каждый студент имеет возможность наглядно продемонстрировать свои достижения, самостоятельно оценить свои успехи в овладении переговорной культурой. Защита портфолио должна вестись на иностранном языке и сопровождаться комментариями аудитории, тем самым, обеспечивая обратную связь и обмен опытом создания языкового портфолио между студентами.

Следует отметить, что портфолио как конечный продукт не является самоцелью. Самым главным здесь является не портфолио как таковое, а так называемый «портфолио-процесс» – совокупность процессов обучения и учения, выстраиваемых в связи с портфолио [3]. Идея портфолио в таком преломлении позволяет вовлечь студента в процесс планирования и мониторинга собственной учебной деятельности, что способствует повышению ответственности и личной мотивации к овладению переговорной культурой на иностранном языке, и как результат, повышению эффективности процесса ее формирования.

Вместе с тем, языковой портфель предполагает обязательную рефлексию и оценивание студентами своего образовательного маршрута. Такая деятельность помогает студенту понять свои индивидуальные особенности, раскрывает возможности для личностного саморазвития, что, в свою очередь, развивает навыки самостоятельной работы, способности к принятию решений.

Следующее из выделенных нами условий формирования переговорной культуры будущих менеджеров – **внедрение балльно-рейтинговой системы контроля и оценки учебных достижений студентов.**

Балльно-рейтинговая система оценивания знаний является важнейшей составляющей системы академических кредитов или зачетных единиц, реализуемой европейскими и многими российскими университетами в рамках Болонского процесса.

Эта система призвана реализовывать механизмы обеспечения качества и оценки результатов обучения и активизировать учебную работу студентов [4, с. 99].

В рамках нашего исследования балльно-рейтинговой системе оценки учебных достижений отводится роль средства текущего и итогового контроля и оценки качества освоения студентами учебного модуля «Переговорная культура менеджера», а также средства интенсификации процесса формирования переговорной культуры будущих менеджеров. К несомненным преимуществам данной системы относится и то, что она коррелирует с модульной организацией разработанного нами учебного курса и остальными выделенными условиями.

Кроме того, организация процесса формирования переговорной культуры будущих менеджеров по балльно-рейтинговой системе позволяет: оптимизировать контрольно-оценочную деятельность преподавателя и повысить объективность, проводить оперативный мониторинг работы студентов, обеспечивать систематичность и ритмичность учебной деятельности студентов, стимулировать активность студентов на занятиях и своевременное выполнение ими самостоятельных заданий, мотивировать студентов на повышения успеваемости.

В основе балльно-рейтинговой системы лежит накопительный, или аддитивный принцип – суммируются баллы

оценок, полученных студентом в течение всего семестра по всем мероприятиям в рамках учебного плана по данной дисциплине и при сдаче экзамена [5, с. 30]. Затем на основе итоговой суммы баллов выставляется общий рейтинг.

В балльно-рейтинговой системе оцениваются следующие виды деятельности студента: посещение занятий, активная работа на занятии, лексико-грамматические тесты и диктанты, монологические и диалогические высказывания по теме, выполнение письменных заданий, проектная деятельность, а также подготовка и презентация портфолио. За каждый вид деятельности преподаватель начисляет определенное количество баллов: за посещение занятия – 1 балл, за активную работу на занятии – 2 балла, письменные работы и устные высказывания оцениваются 5 баллами. Причем в случае неудовлетворительной оценки студент получает 0 баллов. За пропуски занятия (независимо от причины) минусуются 1 балл. За сдачу заданий позже установленного срока отнимается 0,5 балла от полученной оценки.

Рейтинг по модулю есть сумма двух рейтингов: текущего и экзаменационного (зачетного). Рейтинг текущей успеваемости равен сумме баллов за все виды деятельности. Полученная студентом сумма баллов служит допуском к экзамену, если она превышает или равна установленному пороговому уровню. Для допуска к экзамену (зачету) студент должен набрать не менее 65% от максимального количества баллов по дисциплине или модулю. За экзамен (зачет) оценка ставится отдельно, а затем прибавляется к общему количеству баллов, и в соответствии с установленной шкалой перевода баллов проставляется традиционная уровневая оценка. В случае набора студентом менее 65% от максимального количества баллов за установленный период времени студент до экзамена (зачета) не допускается.

Преподаватель имеет право освободить от сдачи экзамена (зачета) студентов, набравших более 90% от максимального количества баллов. В этом случае студент получает за экзамен оценку «отлично» автоматически. В случае, если студент набрал 80%-90% от максимального количества баллов по дисциплине, преподаватель имеет право предложить студенту ответить на один или два вопроса экзаменационного билета. При этом итоговая оценка не может быть выше «хорошо». Студент, набравший 65%-80% от максимального количества баллов по дисциплине, отвечает на все вопросы экзаменационного билета, при этом его оценка не может быть выше «удовлетворительно».

Балльно-рейтинговая система контроля и оценки учебных достижений студентов основывается на блочно-модульном принципе построения учебных дисциплин. Поэтому целесообразным представляется осуществление следующего педагогического условия – **реализация в образовательном процессе высшей школы обучающего модуля «Переговорная культура менеджера»**.

Разработанный нами учебный модуль «Переговорная культура менеджера» имеет наибольшее значение для формирования переговорной культуры специалистов указанного профиля, так как он нацелен на углубление, расширение и актуализацию знаний, умений и навыков в искомой области. В задачи курса входит сформировать представление о переговорной деятельности, передать студентам необходимые знания и накопленный в сфере переговоров опыт, научить соблюдать общепринятые правила и нормы поведения в ситуации переговоров, выработать умения оформлять речевые высказывания и аргументировать свою позицию.

Форму обучающего модуля мы посчитали предпочтительной по нескольким причинам. Во-первых, содержание материала в модуле представлено в концентрированном виде, так что, с одной стороны, не происходит перегрузки лишней информацией, с другой, это нацеливает студента на самостоятельный поиск недостающей информации. Во-вторых, целевая программа и методическое руководство, представленные в начале модуля, помогают студенту осознать, зачем ему нужно изучать данный модуль и как это следует делать. В-третьих, обучающий модуль представляет собой законченную совокупность блоков, сопровождаемых контролем усвоения, поэтому он может быть изъят из курса иностранного языка и использован самостоятельно в виде факультатива или курса по выбору.

Важным условием эффективной подготовки менеджера к участию в переговорном процессе является **использование методов активного обучения на занятиях по иностранному языку**. Под активными методами обучения в научной литературе понимаются «методы и формы организации обучения, побуждающие учащихся к активной мыслительной и практической деятельности» [6, с. 196].

Если говорить о роли данного условия в процессе формирования переговорной культуры будущих менеджеров, необходимо отметить следующее: во-первых, активные методы обучения позволяют максимально приблизить процесс обучения иностранному языку к реалиям переговорной деятельности менеджера, а соответственно, способствуют овладению студентами необходимыми практическими навыками; во-вторых, активное обучение имеет явную диалогическую направленность, поэтому помогает развивать иноязычные коммуникативные умения студентов; в-третьих, процесс активного обучения характеризуется эмоциональной насыщенностью, что способствует формированию способности студентов регулировать свои эмоциональные реакции; в-четвертых, активные методы обучения позволяют выработать отношение сотрудничества к участникам общения, установку на партнерство и кооперацию в процессе совместного решения учебных задач.

В рамках нашего исследования мы будем применять следующие методы активного обучения: игровые, проблемные, интерактивные, технологии современного проектного обучения, технологию коммуникативного обучения иноязычной культуре.

В современной высшей школе широко используются игровые формы занятий как средство стимулирования студентов к учебной деятельности. В процессе формирования переговорной культуры будущих менеджеров мы будем применять игру в качестве технологии отдельного занятия или его фрагмента в рамках освоения одной темы. Причем из всех видов педагогических игр мы выделяем деловую игру как наиболее предпочтительную форму активного обучения студентов переговорному процессу.

Переговорный процесс предполагает решение какой-либо проблемы, поиск компромисса в момент столкновения интересов. Научиться владеть такой ситуацией и правильно вести себя поможет технология проблемного обучения. Данная технология предполагает разрешение студентами предложенной преподавателем конкретной проблемной ситуации, к примеру, в форме мозгового штурма, круглого стола или форума, в результате чего происходит комментирование данной ситуации, высказывание мнений и выбор наилучшего способа ее решения. Проблемная ситуация может предлагаться препода-

вателем и решаться студентами непосредственно на занятии, а может быть рекомендована к самостоятельному обдумыванию и последующему совместному обсуждению.

Разновидностью метода проблемных ситуаций является метод кейс-стади. Отличительной особенностью данного метода от метода проблемных ситуаций в том, что анализируются ситуации на основе фактов реальной жизни. Материал, содержащийся в кейсах, отличается многовариантностью методов принятия решений и альтернативностью самих решений, что способствует развитию мыслительных способностей, аналитических умений, а также умений социальной интеракции.

Для формирования переговорной культуры мы используем кейсы, иллюстрирующие проблему и ее решение. Студентам предлагается оценить правильность предложенного решения и предложить свой оригинальный вариант. В качестве кейсов применяются видеоклипы учебных и художественных фильмов, разработанные на их основе вопросы для обсуждения и задания учащимся.

Технология проектного обучения представляет собой развитие идей проблемного обучения. В отличие от последнего метод проектов предполагает разработку и создание студентами самостоятельного учебного продукта. Он ориентирует студентов на самостоятельный поиск и обработку информации из различных источников, развивает проектное мышление и стимулирует на приобретение недостающих знаний. В процессе формирования переговорной культуры студенты работают над такими проектами, как разработка ролика компании, презентация товара или услуги, рассказ о национальных особенностях ведения переговоров той или иной страны.

Из существующих интерактивных методов обучения мы отдаем предпочтение дискуссии и технологии «дебаты». Данные методы выбраны нами потому, что они совершенствуют коммуникативные навыки ведения переговоров будущих менеджеров, учат восприятию информации от другого лица, способствуют достижению двусторонней связи между субъектами общения. Причем каждый студент имеет возможность высказать свою позицию по тому или иному вопросу, аргументировать свое мнение, научиться вступать в полемику с оппонентом и разрешать конфликтные ситуации, которые могут возникнуть в ходе дискуссии.

Особую ценность для формирования переговорной культуры будущих менеджеров представляет технология коммуникативного обучения иноязычной культуре, разработанная Е.И. Пассовым. Переговорный процесс – это, прежде всего, общение, чаще всего культурно обусловленное. Поэтому чтобы будущий менеджер смог донести свою мысль до собеседника и суметь убедить его в своей правоте, он должен владеть языком переговоров на уровне, достаточном для адаптации в иноязычном деловом сообществе. Следовательно, само обучение переговорному процессу должно строиться на основе общения, общения на иностранном языке. Это достигается путем включения в учебный процесс упражнений речевого типа, нацеленных на реализацию усвояемого объема лексики и грамматики в ситуациях коммуникативного характера.

Технология коммуникативного обучения в рамках процесса формирования переговорной культуры будущих менеджеров призвана помочь студентам усвоить иноязычную культуру переговорного процесса, научить их использовать язык как инструмент межкультурного общения. Немаловажна роль данной технологии в освоении студентами продуктивного лексического минимума языка переговоров и основных речевых и грамматических конструкций.

Следующее условие эффективного формирования переговорной культуры будущих менеджеров – **организация процесса обучения на основе внедрения технологий и инструментов e-learning**.

Включение современных инструментов и технологий e-learning в процесс формирования переговорной культуры будущих менеджеров создает реальные возможности повышения качества подготовки студентов к этой важной стороне их профессиональной деятельности.

Под термином e-learning мы понимаем обучение, поддерживаемое посредством использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Номенклатура средств ИКТ, используемых нами в процессе формирования переговорной культуры будущих менеджеров, достаточно широка. Среди них: компьютеры и ноутбуки, глобальная сеть Интернет, различные устройства ввода и вывода информации (принтер, сканер), средства хранения информации (диски), средства манипулирования аудиовизуальной информацией (проектор), компьютерные программы. Данные средства помогают сопровождать учебный процесс аудиовизуальной информацией любых форм: текст, графика, аудио, видео, анимация, способствуя более эффективному восприятию и усвоению материала студентами.

Новизна выделенных нами педагогических условий заключается в том, что, во-первых, мы определили их специфические особенности и прикладные возможности применительно к предмету нашего исследования, во-вторых, комплекс данных условий ранее не использовался для формирования переговорной культуры будущих менеджеров. На наш взгляд, выявленные педагогические условия являются необходимыми и достаточными.

Резюмируя вышеизложенное, отметим следующее:

1. Под педагогическими условиями формирования переговорной культуры будущих менеджеров мы понимаем как взаимосвязанную совокупность мер учебно-воспитательного процесса в рамках дисциплины «иностранный язык», способствующих повышению эффективности процесса формирования переговорной культуры студентов и способных усилить результативность функционирования разработанной нами модели.

2. Комплекс педагогических условий, обеспечивающих достижение студентами – будущими менеджерами более высокого уровня сформированности переговорной культуры, включает: организацию процесса обучения на основе внедрения технологий и инструментов e-learning, создание студентами – будущими менеджерами электронного языкового портфолио, внедрение балльно-рейтинговой системы контроля и оценки учебных достижений студентов, использование методов активного обучения на занятиях по иностранному языку, реализация в образовательном процессе высшей школы обучающего модуля «Переговорная культура менеджера».

Библиографический список

1. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед наук. – Челябинск, 2002.

2. Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1—3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина; Гос. ун-т — Высшая школа экономики. — М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008.
 3. Афанасьева, О.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: методология, теория и практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Челябинск, 2008.
 4. Бадарч, Д. Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем: монография / Д. Бадарч, Б.А. Сазонов. — М.: Бюро ЮНЕСКО в Москве; ТЕИС, 2007.
 5. Михайлов, О. «Подводные камни» рейтинговой системы // Высшее образование в России. — 2008. — №8.
 6. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — Т.1.
- Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 613.863

М.Н. Даначева, соискатель РУДН; В.А. Назаров, соискатель РУДН; В.В. Глебов, канд. психол. наук, доц. РУДН, г. Москва, E-mail: vg44@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ И ГИГИЕНИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА

В статье рассмотрены воздействия комплекса факторов (экологические и социально-гигиенические) на психофизиологическое состояние детской популяции в условиях мегаполиса. Проанализирован вклад данных факторов на адаптацию школьников в условиях г. Москвы. Рассмотрены различные уровни адаптационных процессов учащихся московских школ в разных экологических условиях проживания мегаполиса.

Ключевые слова: адаптация детской популяции, учащиеся школ, дизадаптация, мегаполис, психофизиологическое состояние.

Психическое, физическое и духовное здоровье человека рождается, формируется и развивается в детском возрасте, которое в последние годы показывает значимое ухудшение показателей психосоматического развития детей и подростков, рост распространенности хронических заболеваний, психических расстройств и девиаций [1; 2; 3]. В этой связи важно понять причины нарушения здоровья детей и подростков в условиях отдельных территорий России и, прежде всего, в городах-мегаполисах.

Изучению психофизиологического состояния здоровья детей, проживающих в условиях мегаполисов, посвящено немало работ [4; 5; 6], однако большая часть исследований опираются на данные официальной статистики. Представленные результаты научных исследований в большинстве случаев носят констатирующий и описательный характер без всесторонней оценки факторов риска для популяции детского населения. В то же время ощущается недостаток комплексных исследований, с учетом факторов риска различного происхождения [7; 8].

Таким образом, своевременное выявление у детей и подростков отклонений психофизиологического состояния станет важной подмогой в мероприятиях по профилактике и укреплению психического и физического здоровья в популяции детского населения в условиях мегаполиса.

Исходя из поставленной проблематики, целью нашей исследовательской работы стала попытка проведения эколого-гигиенического мониторинга факторов риска у школьников, проживающих в условиях мегаполиса.

Исследование проводилось в несколько этапов. Вначале была проведена гигиеническая оценка условий и образа жизни всей изучаемой совокупности школьников трех образовательных школ, расположенных в разных районах г. Москвы (юго-запад, юго-восток и восток).

Далее проводилась гигиеническая оценка внутришкольной среды обследованных школ, включающая оценку учебно-воспитательного процесса при традиционной форме обучения, в которой выявлялись дети и подростки с психогенными формами школьной дизадаптации, сравнивались их гигиенические показатели с аналогичными показателями учащихся контрольной группы на территории с благополучной экологической обстановкой. В дальнейшем была проведена математическая обработка полученных результатов для ранговой оценки факторов риска развития психогенных форм школьной дизадаптации.

Необходимо отметить, что экологическая обстановка Москвы имеет разный уровень экологического благополучия.

Так район юго-востока столицы характеризуется как один из самых загрязненных в Москве. На качество атмосферного воздуха здесь в основном влияют Капотненский нефтеперерабатывающий комбинат и Люблинский сталелитейный завод.

Восточный район Москвы в целом характеризуется по уровню загрязнения как средний.

Юго-западный округ один из самых чистых территорий в Москве. Район нашего исследования — район «Теплый стан». На территории округа не имеется особо крупных источников загрязнения атмосферного воздуха.

Методы исследования. Комплексная оценка условий обучения в общеобразовательных учреждениях проводилась по методике А.Г. Сухарева, Л.Я. Каневской (2002) с учетом совокупности показателей, отражающих состояние внутришкольной среды общеобразовательных учреждений и учебно-воспитательного процесса обучения с применением ранговой шкалы трудности предметов И.Г. Сивкова (1975). Степень соответствия показателей требованиям СанПин 2.4.2. — 1178 — 02 «Гигиенические требования к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях» выражалась в баллах.

Для оценки условий и образа жизни детей и подростков применялся опросно-анкетный метод. При этом использовались анкета по изучению факторов риска психогенных форм школьной дизадаптации детей и подростков, представляющая собой переработанную и дополненную нами анкету изучения экологических и психосоциальных причин формирования отклонений в здоровье и заболеваний у детей.

Для оценки адаптационных свойств личности учащихся применялся тест МЛЮ (многофакторный личностный опросник) в компьютерном варианте.

Эмоциональное состояние школьников изучалось по показателям тревожности и депрессии. Для оценки тревожности у учащихся младших классов применялась детская шкала проявлений тревожности (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale, CMAS), разработанная A. Castenada et. al. (1956), адаптированная А.М. Прихожан (1994). Выявление ситуативной и личностной тревожности проводилась по опроснику Спилбергера-Ханина.

Оценка достоверности различий средних и относительных величин проводилась при помощи критерия Стьюдента (t) и критерия уровня значимости (p). Для оценки риска возникновения психогенных форм школьной дизадаптации у детей и подростков с пограничными нервно – психическими расстройствами применялся метод регрессионного анализа. Обработка статистических данных проводилась с использованием программ Microsoft Excel 5.0, Statistica 5.5.

Результаты исследования и их обсуждение. При анализе полученных данных была выявлена (выборке 3-х школ составила 1236 учащихся, возраст 6-17 лет) опасность для здоровья обучающихся, которая в значительной степени обусловлена нерациональной организацией учебно-воспитательного процесса.

Изучение учебных планов и расписаний учебных занятий показало, что лишь чуть больше половины случаев (53,2%) учебная нагрузка школ соответствует требованиям СанПин 2.4.2.1178 – 02 «Гигиенические требования к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях».

Нами было отмечено, что в обследованных школах при составлении расписания не учитывается биоритмологический оптимум хода суточной работоспособности учащихся. Часто в исследуемых школах встречается несоответствие расписания динамике недельной работоспособности учащихся. Выявлено несоответствие учебно-воспитательного процесса таким критерияльным признакам, как «Соответствие программ, технологий, учебных планов, дневной и недельной нагрузки гигиеническим рекомендациям», «Организация физкультурных пауз (физкультминутки) в середине занятия».

Помимо факторов внутришкольной среды были изучены условия жизни школьников. Установлено, что $92,1 \pm 0,3\%$ детей и подростков проживают в типовых многоквартирных домах, где на одного человека площадь составляет около 12 м^2 . Несмотря на то, что большинство обследованных школьников проживают в благоустроенных домах, бытовые условия их нельзя признать оптимальными. Это связано с тем, что у многих из них отсутствует отдельная детская комната, а у каждого пятого школьника даже нет своего определенного места для занятий. При этом $62,4 \pm 0,3\%$ обследуемых детей живут в благоустроенных домах, расположенных рядом с автомагистралями (юго-восток).

Важно отметить, что по всем показателям проявления школьной дизадаптации по психофизиологическим и психологическим показателям достоверно чаще встречалось у уча-

щихся, проживающих в экологически неблагоприятном районе г. Москвы (юго-восток).

Анкета по изучению факторов риска психогенных форм школьной дизадаптации детей и подростков, базирующаяся на изучении экологических и психосоциальных причин показало достаточно высокую долю (71,3%) дизадаптированных учеников, для которых характерны выраженные вегетативные реакции, невротоподобные, психосоматические нарушения, патологическое развитие личности (акцентуация). Существенным в этих нарушениях является феноменологическая связь со школой, которая влияет на формирование личности ребенка. Во многих случаях (78%) школьная дизадаптация проявляется в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных отклонений, повышенного уровня школьной тревожности.

При исследовании ситуативной и личностной тревожности (Спилбергера-Ханина) у школьников было выявлено высокая степень ситуативной тревожности в начальной и старшей школы. Состояние тревожности часто проявлялось в снижении порога возбуждения по отношению к различным стимулам, в нерешительности, нетерпеливости.

При оценке характеристик сердечного ритма (кардиоритмографических показателей) у школьников пубертатного возраста показало, что в покое средняя длительность RR-интервалов находится на верхней границе условной нормы, свойственной смешанному эйтоническому типу регуляции. При оценке нейро-динамического вегетативного регулирования с помощью кардиоинтервалографии по Р.М. Баевскому оказалось, что в 65,2% случаев имел место исходный вегетативный тонус по гиперсимпатикотоническому типу (резкое увеличение сердечбиения, повышение артериального давления), в 16,7% случаях выявлен ваготонический тип регуляции (резкое уменьшение сердечбиения, одышка, тошнота, бледность, обильный пот, боли в сердце) и только в 18,1% – эйтонический (нормальный) тип. Нормальную реактивность сердечнососудистой системы имели 19,9% подростков. Поданным велоэргометрии в 83,3% случаев наблюдалась низкая толерантность к физической нагрузке и в 45,6% случаев установлен неблагоприятный тип гемодинамики – гипокинетический.

При выполнении активной ортостатической пробы у школьников частота пульса в среднем увеличивается на 32%, величина амплитуды моды – в 1,6 раза, тогда как индекс напряжения рос на 87%. Величина этих изменений свидетельствует об умеренной активации систем вегетативно-гуморального обеспечения в ответ на функциональную нагрузку, вероятно, из-за их низкого адаптивного резерва.

Таким образом, было выявлено значимое влияние комплекса факторов (экологических и гигиенических) на психофизиологическое состояние популяции школьников в условиях мегаполиса. Среди гигиенических факторов большое значение, влияющее на психическое и физиологическое здоровье школьников, играла оценка внутришкольной среды обитания и условия жизни школьников, которые в районах с экологическим загрязнением имели тенденцию увеличения процента психосоматических отклонений среди популяции детского населения.

Только каждый пятый школьник имел нормальной уровень работы сердечнососудистой системы (19,9%). В большинстве случаев (83,3%) выявлена низкая устойчивость к физической нагрузке и практически половины испытуемых (45,6%) показали низкую физическую активность. Все эти данные свидетельствуют о умеренной активации систем веге-

тативно-гуморального обеспечения в ответ на функциональную нагрузку и служат прогностической оценкой пребывания в условиях мегаполиса.

Библиографический список

1. Кучма, В.Р. Гигиена детей и подростков. – М., Медицина, 2003.
 2. Eaman, M.K. The effects of poverty on children's socioemotional development: an ecological systems analysis // Sol. Work. – 2001. – Vol. 46. – №7.
 3. Largo, R.H., Caflisch J.A., Hug F. Neuromotor development from 5-18 years // Dev. Med. Child. Neurol. – 2001. – Vol. 43. – №7.
 4. Кучма, В.Р. Мегаполис: некоторые гигиенические проблемы. – М.: Издатель РЦЗД РАМН. – 2002.
 5. Сухарев, А.Г. Организация мониторинга состояния здоровья и факторов риска детского населения г. Москвы / Сухарев А.Г., Шелонина О.А., Рябова Л.В. и др. // ЗНиСО, РосРИАЦ. – М. – 2003. – № 9.
 6. Школьные учреждения. Гигиенические требования к условиям обучения школьников в различных видах современных общеобразовательных учреждений. Санитарные правила и нормы. СанПиН 2.4.2. – 1178 – 02.
 7. Маймулов, В.Г. Адаптация организма к действию экологических факторов на клеточном и субклеточном уровнях / В.Г. Маймулов, А.А. Пузырев, В.Ф. Иванова: Морфология, 2007. – Том 112. – № 4.
 8. Онищенко, Г.Г., Новиков С.М., Рахманин Ю.А. и др. Основы оценки риска для здоровья населения при воздействии химических веществ, загрязняющих окружающую среду / Г.Г. Онищенко, С.М. Новиков, Ю.А. Рахманин [и др.]. – М., 2002.
- Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 159.922

Е.В. Маликова, доц. ГОУВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: elena-malikowa@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ ЛИЧНОСТИ

В статье представлены результаты экспериментальной работы, связанной с изучением ответственности как системного свойства личности и исследованием особенностей его проявления у подростков с различной личностной направленностью.

Ключевые слова: ответственность, направленность личности, целостная структура ответственности.

Совершенствование системы образования на современном этапе ее развития связано с внедрением различных инновационных и развивающих программ обучения, что с одной стороны приводит к увеличению требований со стороны учителей, а с другой к усилению ответственности, которая возлагается на школьников-подростков.

Ответственность, по мнению многих ученых, является личностным образованием, сложным феноменом, который характеризует высший уровень развития человека, его личностную и социальную зрелость [1; 2; 3]. Наиболее сенситивным в плане становления и развития ответственности является критический с точки зрения становления личности подростковый возраст [3; 4]. На его протяжении должны сформироваться сложные механизмы, знаменующие переход от внешней детерминации к внутренней саморегуляции поведения и деятельности личности.

Подросток в силу формирующегося чувства «взрослости» стремится приобрести такие умения и качества, которые будут характеризовать его как взрослого человека. Одним из таких качеств, степень проявления и уровень развития которого могут выступать критериями личностного роста растущего человека в период перехода из подросткового в юношеский возраст является ответственность, важнейшая характеристика социально зрелой личности. В повседневной практике ответственным считается тот подросток, который благодаря ярко выраженной внутренней саморегуляции умеет мобилизоваться, определять приоритеты, тщательно продумывать и добросовестно подходить к выполнению любых дел. Наличие данных характеристик, как правило, способствует успешному освоению учебных предметов и более высокой успеваемости в школе. Таким образом, развитие ответственности подростков

должно являться одним из приоритетных направлений деятельности образовательных учреждений в плане организации учебно-воспитательного процесса.

Для более продуктивного решения вопросов, связанных с развитием ответственности, необходимо иметь четкое представление о природе, механизмах и факторах, определяющих реализацию данного свойства.

Направленность является основной системообразующей, стержневой характеристикой, базовой составляющей структуры личности [5], которая не просто соотносится с ее потребностно-мотивационной сферой и кругом интересов, но и предопределяет их, оказывая при этом воздействие на выполняемую в соответствии с потребностями и интересами деятельность и тем самым, регулируя поведение человека, в том числе и ответственное.

Основой нашего исследования стало определение специфики проявления ответственности подростков с различной направленностью личности.

Для определения направленности личности как обобщенной категории использовался опросник Б. Басса «Направленность личности». После выполнения подростками данной методики с помощью ключа были обработаны результаты. На их основе подростки (62 респондента) были распределены в три группы (в зависимости от доминирующей направленности личности): 1 группа – 22 подростка (35,5%) с направленностью на себя – «Я»; 2 группа – 23 подростка (37,1%) с направленностью на общение – «О»; 3 группа – 17 подростков (27,4%) с направленностью на дело – «Д».

На следующем этапе осуществлялось изучение ответственности подростков с различной направленностью личности. С этой целью в каждой из групп был проведен «Тест сужде-

ний ответственности» («ТСО») В.П. Прядеина. Тест содержит шесть основных шкал, соответствующих основным компонентам ответственности как системного качества личности [6, 4], которые включают в себя по две переменные: шкала динамических характеристик (эргичность-аэргичность); шкала эмоциональных характеристик (стеничность-астеничность); шкала регуляторных характеристик (интернальность-экстернальность); шкала мотивационных характеристик (социоцентризм-эгоцентризм); шкала когнитивных характеристик (осмысленность-осведомленность); шкала результативности (предметность-субъективность).

На основе полученных данных были построены графики выраженности отдельных показателей ответственности подростков с различной направленностью личности (рис. 1).

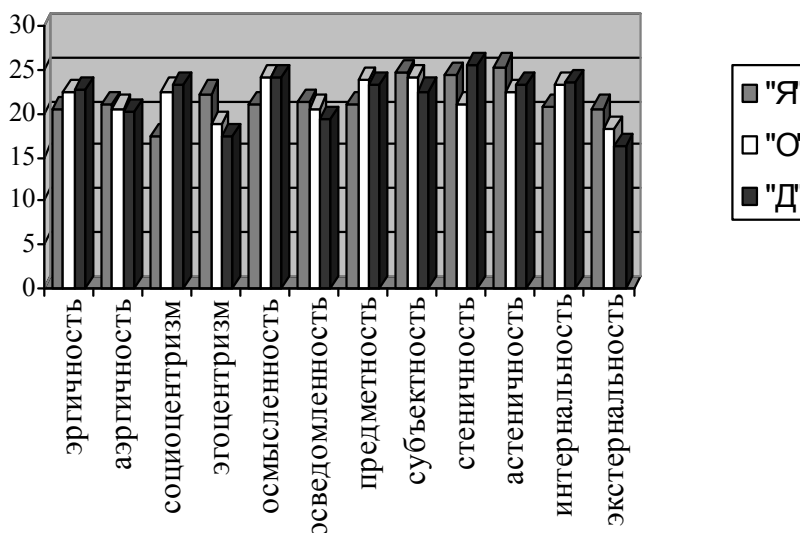


Рис. 1. Выраженность средних показателей ответственности у подростков с различной направленностью личности (N=62)

Психологические особенности ответственности подростков в зависимости от личностной направленности определялись по иерархической структуре данного свойства, в частности по позиции переменных в его целостной структуре.

Для **учащихся с направленностью на себя («Я»)** характерно доминирование таких показателей ответственности как эмоциональная астеничность, эмоциональная стеничность, субъективная результативность и эгоцентризм. Этот факт, говорит о том что, реализуя ответственное поведение, подростки с направленностью на себя проявляют как стенические, так и астенические эмоции, причем последние занимают доминирующую позицию. При начинании нового дела они испытывают отрицательные эмоции, у них может возникнуть чувство раздражительности, неуверенности в себе и в своих возможностях, упадок сил, а также разочарование, но в случае удачи вновь обретается веру в себя и свои силы, наблюдается оптимистичный прогноз на будущее. При успешном завершении порученного им ответственного дела, у подростков возникает улучшение личностного благополучия и развитие уверенности в себе и своих силах. Такие школьники верят в то, что каждое благополучно завершённое дело влияет на развитие их волевых качеств и способствует повышению их авторитета в глазах преподавателей. Яркой чертой подростков с данной направленностью является желание обратить на себя внимание в процессе реализации ответственных дел, получить поощрение, избежать личных осложнений и возможного наказания со стороны учителей – это подтверждает высокий показатель по шкале эгоцентризма.

В целом, школьникам с направленностью на себя свойственна эмоциональная выразительность, эгоцентризм и стремление к выполнению ответственных поручений посредством реализации личностных характеристик, чем и характеризуется направленность личности на себя.

Психологические особенности ответственности подростков с **направленностью на общение («О»)** определяются доминированием в целостной структуре данного свойства таких переменных, как когнитивная осмысленность, эмоциональная астеничность, предметная результативность, субъективная результативность, регуляторная интернальность, динамическая эргичность и социоцентризм. Подростки с «О» направленностью берутся за выполнение ответственных дел из-за желания быть среди людей, иногда даже отказываясь от собственных интересов и планов, это подтверждает высокие показатели по шкале социоцентризм. Кроме того, для данных подростков характерно доминирование такого показателя как эмоциональная астеничность, в результате чего, при выполнении ответственных дел они чаще склонны испытывать отрицательные эмоции, такие как чувство страха, злость и раздражение. Наличие именно этих эмоций объясняется тем, что у данной категории подростков существует ориентация на социальное одобрение, искренняя заинтересованность в помощи другим людям, а так же потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми. Как правило, подростки с «О» направленностью очень тщательно подходят к выполнению ответственных дел, не нуждаясь в контроле со стороны. Помимо этого, их деятельность характеризуется тщательностью выполнения, что подтверждается наличием в целостной структуре ответственности такого компонента как динамическая эргичность. Яркая выраженность когнитивной характеристики осмысленность, указывает на то, что подростки всегда будут усердно трудиться, выполняя порученное им дело, они четко понимают, что хотят получить в итоге и могут предвидеть результаты своих собственных действий. Подростки с направленностью на общение могут пожертвовать своими личными делами при выполнении важных ответственных дел, так как уверены, что это в дальнейшем может сказаться на улучшении их личного благополучия. Для них

большую роль играет выполнение такой работы, где их ответственность способствовала бы успешному выполнению коллективных дел, они уверены, что каждое успешно выполненное дело способствует развитию у них волевых качеств и повышает самооценку. Приступая к выполнению важного, ответственного задания, подростки с «О» направленностью обдумывают каждый свой шаг и прежде чем высказать свое мнение стараются убедиться в собственной правоте. Помимо этого, они никогда не откладывают важные задания «на завтра», это подтверждает наличие выраженности такого личностного компонента как регуляторная интернальность.

Таким образом, четкое понимание необходимости проявления данного свойства подкрепляемое внешним локусом контроля, социоцентрическими побуждениями и широкой сферой реализации данного, что позволяет преодолевать астенические эмоции, этот факт подтверждает стремление подростков поддерживать отношения с людьми.

В общей иерархии показателей ответственности у подростков с направленностью на дело («Д») доминируют такие переменные как стеничность, эмоциональность астеническая, когнитивная осмысленность, субъективная и предметная результативность, регуляторная интернальность, социоцентризм и динамическая эргичность. Приступая к выполнению важных, ответственных заданий подростки с «Д» направленностью испытывают как стенические так и астенические эмоции, причем стенические заметно преобладают. Это говорит о том, что зачастую, подростки все же испытывают чувство страха, перед тем как взяться за ответственное дело, но все же, выполнение серьезной и ответственной работы в интересах дела, доставляет им радость, удовольствие и удовлетворение. Высокие значения когнитивной характеристики осмысленность указывают на основательность изучения новой информации, с выделением ее основного содержания. Такие подростки предпочитают последовательно выполнять деятельность и достаточно упорны в достижении намеченного. Подростков с направленностью на «Д» отличает стремление выполнить задание как можно лучше, во благо общей цели, именно это способствует тому, что они с особой тщательностью подходят к

выполнению ответственных поручений, а иногда даже в ущерб собственным интересам и планам – это подтверждает значительные показатели переменной динамическая эргичность. Заинтересованность подростков в решении деловых проблем заставляет их проявлять такие качества как самоотверженность и добросовестность. В этом есть и своя субъективная выгода, т.к. завершение ответственных дел, связано с их личностным благополучием, самореализацией, с развитием различных сторон и качеств. Такое двойное отношение к проблеме объясняет наличие двух результативных компонентов: предметность и субъективность. При выполнении каких-либо ответственных дел, подростки с направленностью на дело предпочитают приступать к их выполнению сразу, не откладывая работу в «долгий ящик». Они не нуждаются в постоянном контроле, для них намного важнее выполнять ответственную работу самостоятельно, полагаясь только на себя. Их принцип при выполнении ответственных заданий: «семь раз отмерь – один раз отрежь», об этом свидетельствует выраженность категории регуляторная интернальность. Преобладание в целостной структуре компонента социоцентризм говорит о том что, ответственные дела подростков данной направленностью ориентированы на деловое сотрудничество, на выполнение работы как можно лучше, именно поэтому, принимая решение, они часто руководствуются чувством долга.

Для подростков с данной направленностью, при реализации ответственности свойственна широкая гамма эмоций проявляемых как в субъективной, так и в предметной деятельности выполняемой на основе четкого понимания данного свойства, внутренней регуляции и побуждений, носящих социоцентрический характер, что благоприятно сказывается на организации делового взаимодействия приводящего к положительным результатам деятельности.

Результаты представленного исследования убедительно свидетельствуют о роли направленности личности в проявлении ответственности и дают возможность разработки и реализации программ оптимизации данного личностного свойства у подростков с учетом их личностной направленности.

Библиографический список

1. Иващенко, Ф.И. Использование прошлых успехов учащихся для повышения их ответственности // Вопросы психологии. – 2000. – № 2.
2. Казанцева, О.А. Индивидуально-типические особенности ответственности личности студентов: автореф. дис. ...канд. психол. наук. – Новосибирск, 2008.
3. Прядин, В.П. Половозрастные особенности ответственности личности. – Екатеринбург, 1998.
4. Сидорова, Т.Н. Особенности социальной ответственности у старшеклассников // Вопросы психологии. – 1987. – № 5.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – М., 1989.
6. Крупнов, А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. – М.: УДН, 1997.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 378

С.Э. Павлюченко, ст. преп. ГОУВПО «АГАО», г. Бульск, E-mail: trust152@yandex.ru

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА БУДУЩУЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме изучения ценностных ориентаций выпускников педагогического вуза на будущую профессиональную деятельность в условиях модернизации Российского образования. По данным проведенного исследования большинство современных студентов не связывают свою будущую деятельность с работой в школе, что свидетельствует об их низкой мотивации на профессию учителя.

Ключевые слова: ценностные ориентации, мотив, учитель-профессионал, профессиональная подготовка, профессиональная готовность, педагогическая деятельность.

В настоящее время проблема модернизации образования является одной из ключевых: широко обсуждаются вопросы повышения его качества, создания вариативной образовательной системы, изменения целеполагания, выбора подходов к обучению и воспитанию. Современное школьное и вузовское образование базируется на компетентностном подходе, происходит резкая переориентация в подготовке учителей начальной, основной и профильной школы, выражающаяся в замене понятий «подготовленность», «образованность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся, «компетентностный подход» [1].

Соответственно появляется необходимость в учителе-профессионале, ориентирующемся не только в новейших достижениях в своей предметной области, но и в инновационных процессах педагогики и психологии, способном с учётом меняющихся социально-экономических условий осознанно выбирать модель обучения своему предмету, учебные пособия и обучающие технологии, методики и средства, наилучшие варианты организации педагогического процесса, просчитывать их результаты, создавать свою собственную педагогическую концепцию.

В современных условиях формирование профессиональной готовности учителя является целью обучения, одним из базовых компонентов их профессиональной подготовки и обусловлено синтезом профессиональных знаний (гносеологический компонент), ценностных отношений (ценностно-смысловой компонент) и специальных умений (деятельностный компонент).

Согласно Никитиной Н.Н., «исследователи выделяют мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности как центральное звено в сложном синтезе структур, образующих профессиональную готовность. Формирование исполнительского (процессуального) компонента профессиональной готовности – знаний, умений, навыков они рассматривают как производное от уровня развития ценностных ориентаций личности, определяющих ее потребность в овладении педагогическим мастерством, в развитии педагогических способностей» [2].

Проблемами педагогических ценностей и профессионально-ценностных ориентаций педагогов и будущих учителей занимались Н.П. Анисеева, А.М. Булынин, В.А. Сластенин, Дж. Хазард, Е.Н. Шиянов и др.

Под ценностными ориентациями студентов на профессиональную педагогическую деятельность мы понимаем проявление выраженного личностно значимого смысла готовности к будущей профессии, наличие устойчивого интереса к ней.

Для изучения ценностных ориентаций выпускников педагогического вуза на профессиональную деятельность мы опросили 140 будущих учителей иностранного языка. Исследование было проведено по модифицированной методике, прошедшей проверку на надежность и валидность. При разработке данной методики мы опирались на концепцию М. Рокича по изучению ценностей [3, с. 25-29], согласно которой ценностные ориентации личности разделяют на две группы на основании того, каким целям и задачам служит та или иная ценность. Первую группу составляют терминальные ценности – это основные цели человека, отражающие долговременную жизненную перспективу, то, к чему он стремится сейчас и в будущем. Вторую – инструментальные ценности, характери-

зующие средства, которые выбираются для достижения целей жизни. Согласно методике М. Рокича эти ценности представляются респондентам для ранжирования.

В нашем исследовании студентам-выпускникам было предложено самим сформулировать их ценностные предпочтения, ответив на следующие вопросы, записав затем ответы в порядке их важности: «Люди всегда выделяют то, что они считают главным в своей жизни. Что считаете главным в своей жизни Вы?», «Что Вы приобрели как личность за эти 5 лет учебы в вузе?». Первый вопрос выявлял, каковы терминальные ценности выпускников, второй – отношение выпускников к полученному образованию.

В таблице № 1 представлен весь спектр полученных нами ответов на первый вопрос, причем данные не составляют 100%, поскольку студенты называли не одну, а несколько ценностей.

Таблица 1
Объекты ценностных ориентаций выпускников
факультета иностранных языков, будущих учителей
(% от общего числа ответов)

Семья, создание семьи	Материальное благополучие	Высокооплачиваемая работа	Профессия учителя	Карьера	Дальнейшее образование	Положение в обществе	Личностное развитие
46	44	41	25	20	34	26	17

Как видно из таблицы, большинство выпускников (46%) считают одной из главных целей текущего периода жизни семью, создание семьи, семейное благополучие, любовь. На втором месте по значимости – материальное благополучие (44%), высокооплачиваемая работа (41%), то есть ценности, связанные с материальным благосостоянием, комфортом, а не с профессиональным развитием, например, в качестве учителя. Наконец, на третьем месте по значимости ценностей указывается профессиональный успех: карьера (20%), положение в обществе (26%). Наиболее важными для себя считают дальнейшее образование 34%, личностное развитие 17% выпускников. На профессиональную педагогическую деятельность ориентированы всего 25% опрошенных.

Таким образом, обнаружено, что большая часть студентов-выпускников намерены в будущем заниматься вопросами создания и обеспечения семьи. Студенты не связывают свою будущую деятельность с работой в школе, так как, во-первых, ни один из опрошенных не упомянул о профессии учителя как о терминальной ценности. Во-вторых, можно предположить, что выпускники не связывают с ней свое материальное благополучие или обеспечение семьи, так как эта работа является низкооплачиваемой.

Анализ инструментальных ценностей показал, что в качестве ценности-средства будущую профессию считают важной лишь 25% опрошенных. 34% выпускников средством достижения главных целей в жизни называют получение дальнейшего образования, например, второго высшего (чаще всего экономического или юридического), обучение в аспирантуре.

Большинство студентов (41%) считают инструментальной ценностью высокооплачиваемую работу в престижных фирмах, связанную прежде всего со знанием иностранных языков: переводчик, секретарь-референт, гид-переводчик.

Следующая часть данной методики применялась для определения иерархии ценностей, связанных с полученным образованием в вузе. Данные исследования представлены в таблице № 2.

Таблица 2

Результаты диагностики ценностей выпускников факультета иностранных языков, приобретенных в вузе (% от общего числа ответов)

Владение иностранными языками	Приобретение личностных качеств	Профессиональные умения и навыки преподавания	Приобретение друзей	Приобретение высшего образования	Умение планировать	Умение общаться	Интерес к странам изучаемых яз.	Приобретение желания постоянно учиться
84	70	56	43	40	38	36	30	28

Наиболее значимой ценностью для студентов оказалось владение иностранными языками (84%). 46% респондентов выбрали в качестве ценностей профессиональные навыки и умения, опыт преподавания; 43% – приобретение друзей; 40% – получение высшего образования и знаний в разных областях; 30% – интерес к странам изучаемого языка. Немаловажным для студентов оказалось приобретение таких личностных качеств, как уверенность (15%), умение высказывать свою точку зрения, отстаивать свое мнение (13%), ответственность (14%), умение общаться (36%), умение креативно мыслить (28%), умение планировать (38%), желание постоянно учиться (38%), наличие артистического опыта (26%). Надо отметить также, что 16% приобрели «отрицательный» опыт неуверенности в себе и в поиске достойной работы по специальности. Несмотря на то, что только 56% опрошенных указали наличие профессионального опыта и умений важной ценностью при обучении в вузе, выявление студентами профессионально важных качеств и компетенций может свидетельствовать о приобретении ими профессиональной компетентности.

Еще один опрос был проведен среди выпускников, чтобы установить, изменились ли их мотивы получения педагогической профессии после пяти лет обучения в вузе. В представленной ниже таблице № 3 отражено сопоставление мотивов

выбора педагогического вуза в процентном выражении абитуриентами и выпускниками: показатели процентного соотношения студентов, интересующихся педагогической профессией и имеющих педагогическое призвание выросли, однако незначительно: от 20 до 38% и от 16 до 20%.

Таблица 3

Мотивы выбора студентов педагогического вуза в начале поступления и в конце обучения (%)

Опрошеннные	Изучение иностранных языков	Получение высшего образования	Интерес к педагогической профессии	Педагогическое призвание
Абитуриенты	50	44	20	16
Выпускники	78	44	38	20

Как оказалось, основными мотивами поступления в педагогический вуз бывших абитуриентов являлись: желание изучать иностранные языки (50%), получение высшего образования (44%), интерес к педагогической профессии (20%), педагогическое призвание (16%).

Ясно, что мотивы овладения иностранными языками и получения высшего образования являются ведущими и устойчивыми. Лишь небольшая часть выпускников (38%) факультета иностранных языков проявляют устойчивый интерес к педагогической профессии.

Итак, полученные данные в ходе проведенного исследования по выявлению ценностных ориентаций выпускников педагогического вуза на профессиональную деятельность показывают, что в ориентации выпускников на будущее проявляются черты, свойственные данной возрастной группе – стремление создать семью и обеспечить её.

Результаты исследования свидетельствуют также о следующих социально-типичных тенденциях модернизации Российского образования, оказывающих влияние на отношение студентов, готовящихся стать учителями к их будущей профессии: снижение престижности профессии учителя с одной стороны и возрастание требований к профессиональным качествам современного учителя с другой; потеря привлекательности образования, образованности в обществе рыночной экономики и в то же время появление возможности раскрытия творческого потенциала для каждого.

Решение данной проблемы мы видим в целенаправленном формировании мотивационно-ценностной готовности к профессиональной педагогической деятельности в процессе учебной и внеучебной работы со студентами.

Библиографический список

1. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 4.
2. Никитина, Н.Н. Развитие ценностного сознания учителя [Э/р]. – Режим доступа <http://portalus.ru> 4 октября 2007 г.
3. Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина: в 2 т. – М., 2001. – Т. 1.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 159. 922

И.С. Палкина, асп. ГОУВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: irina.palkina@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПОНЕНТА ЖИЗНЕННОГО МИРА

В статье рассматриваются теоретические аспекты профессиональных компонентов жизненного мира. Особенности профессиональной деятельности педагога-психолога. Приведены результаты конкретного эмпирического исследования, направленного на изучение и сравнение особенностей жизненного мира студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: **жизненный мир, профессиональная компонента, образ мира.**

Появление психолога в школе создало ситуацию формирования в современном образовании нового типа профессионала («педагог-психолог») с принципиально отличным предметом, содержанием и средствами деятельности. Следствием этого явились интенсивные профессиографические исследования деятельности психолога в современной России. Труд педагога-психолога имеет особенный характер с рядом отличительных признаков, связанных с профессиональной позицией специалиста, особенностями содержания, форм и результатов деятельности. Деятельность педагога-психолога может быть охарактеризована как: полифункциональная, совмещающая в себе две профессии; целеполагающая, носящая индивидуально-ценностный характер; направленная на актуализацию психического ресурса объекта труда; творческая, не имеющая готовых решений и рецептов.

Выбор профессии – это, наряду с выбором профессионального вида деятельности, определение своего жизненного пути, своего призвания, есть способ включения в жизнь социальной среды. Он может быть правильным только при высокой степени развития личности, уровня ее зрелости, высокой социальной ответственности. В выборе профессии находят свое выражение моральные и нравственные мотивы, способности, интересы и склонности, самооценка и уровень притязаний, эмоциональные установки, развитие волевых качеств, а также всей системы ценностных ориентаций [1].

Выбор специальности и поступление в вуз является важнейшим, но не конечным этапом в процессе профессионального становления, ибо человек в течение жизни сталкивается с непрерывной серией профессиональных выборов, в ходе профессионального обучения, при специализации, при определении путей повышения квалификации. Приход в вуз – это погружение в мир профессии через: 1) атмосферу факультета; 2) взаимоотношения с преподавателями; 3) изучение предметов общего и специального цикла; 4) участие во внеучебной (научной, общественной) деятельности.

Получая профессиональное образование, человек приобретает не только определенные знания, умения и навыки, но и определенный взгляд на жизнь, окружающие события и людей, находящихся рядом. Но для того чтобы в человеке произошли данные изменения необходимо прохождение нескольких стадий развития: 1) первый уровень – диалог студента и преподавателя о понятиях, объектах изучаемого предмета; 2) второй уровень – присвоение, принятие студентом изучаемого материала и наделение его смыслами и значениями; 3) третий уровень – формирование целостности, системности взглядов студента на будущую профессию. Становление профессионала совпадает с процессом порождения нового научного мира в нем. В момент поступления в вуз студент по сути своей изолирован от новых научных значений, т.е. понятий, которыми люди данной профессии пользуются. Эти научные значения

должны стать достоянием будущего профессионала, т.е. им персонифицированы, при этом они существуют автономно от студента, они не доступны для него на первом этапе обучения, он испытывает трудности взаимодействия с ними один на один. Собственная активная учебная деятельность студентов и деятельность посредников (преподавателей) позволяет сформировать профессиональный жизненный мир студента вуза.

Понятие «мира профессии» вводит Е.Ю. Артемьева совместно с Ю.Е. Вяткиным для обозначения особых акцентов профессионального восприятия. Субъективная модель мира в профессионале формируется во взаимодействии с объектом труда. Она предлагает исследование специфики профессии в рамках анализа образа мира профессионала, полагая, что «...профессионалы, принимающие свою профессию как образ жизни, приобретают особое видение окружающего мира, особую его категоризацию, особое отношение к ряду объектов, а иногда и особые свойства перцепции, оптимизирующие взаимодействие с этими объектами» [2, с. 242].

Судя по логике рассмотрения способов моделирования профессиональной деятельности, понятие «мира профессии» можно рассматривать как развитие представлений об образе мира в контексте исследований профессиональной деятельности. Логическим продолжением концепции мира профессии является тезис о том, что производство категорий есть необходимый результат трудовой деятельности, а система акцентов отношения профессионалов к объектам мира стабильно характеризует профессию. Мир профессии формируется, развивается и воспроизводится основываясь на определенном типе категоризации – результатом этой категоризации становится структура предметов, специфичная для данной профессии. Так для педагогов – это реальность социальных объектов и межличностных отношений. А в психологии на настоящий момент нет устоявшегося понятийного аппарата, обозначающего профессионально опосредованное видение мира. Так, Е.Ю. Артемьева и И.Б. Ханина предложили понятие «профессионального видения мира» – «...системы отношений специалиста-профессионала с объектами мира» [3, с.182]. Кроме того, данные авторы говорят о «профессиональной ментальности» как о том общем, что «характеризует профессионалов той или иной области: профессиональные социальные установки, ценностные ориентации, особенности восприятия профессионально значимых объектов и поведения по отношению к принятию профессионально значимых объектов и поведения по отношению к ним» [3, с. 142]. О.М. Краснорядцева определяет профессиональный образ мира как систему ценностно-значимых явлений из сферы профессиональной деятельности, в реальной действительности, где живет и работает профессионал. Профессиональный образ мира определяется как «фильтр» для поступающей информации. В каждом из приведенных выше понятий обозначается какой-либо из аспектов

видения профессионалом окружающего мира, своей профессии и самого себя. Видение мира, рожденное в профессиональной деятельности, определяется как образ мира профессионала [4]. По мнению О.М. Краснорядцевой, необходимо выбрать такой вид деятельности, где наиболее заметно проявляется влияние профессии на образ жизни человека, а через него и на многомерный мир индивида как значимую характеристику профессионала. Только прежде необходимо выявить систему понятий и категорий, раскрывающих данную профессиональную деятельность. Она предлагает использовать понятие ценностно-смысловой структуры ситуации [4]. Данное понятие возникло в рамках смысловой теории мышления (О.К. Тихомиров, В.Е. Ключко) и понимается как результат взаимодействия человека с объективным миром, как «...особое психологическое пространство, в котором осуществляется взаимопереход внешнего и внутреннего, субъективного и объективного» [5, с. 49]. Источником мотиво-образования, в работах О.М. Краснорядцевой, рассматривается взаимоотношение между ценностно-смысловой структурой ситуации и профессиональным образом мира. Образ мира (в том числе и профессиональный образ мира), по ее мнению, может быть понят как «место встречи» знаний, информации, поступающей как извне, так и изнутри, с системой ценностей, определяющих набор профессиональных качеств, необходимых для успешного решения задач и реализации целей профессиональной деятельности [4].

«Подлинно профессиональное развитие немислимо вне личностного развития, поэтому сейчас, как никогда, требуется особое ценностно-смысловая, нравственно-ориентированная доминанта в системе педагогического образования» [6, с. 129].

Нельзя не отметить, что среди появившихся в последнее время работ отчетливо обозначилось широкое направление исследований, посвященное роли профессиональной и профессионально-педагогической деятельности человека в становлении его смысложизненных ориентаций. Одной из наиболее «смыслообразующих» профессий, по мнению В.Э. Чудновского, является профессия педагога [7]. В подтверждение данного положения необходимо представить данные, полученные в ходе исследования особенностей ценностно-смысловых компонентов жизненного мира студентов различных специальностей педагогического вуза.

Отличительными чертами ценностно-смысловых компонентов жизненного мира студентов филологического факультета являются творчество, развитие, материально обеспеченная жизнь. Мы можем отнести «творчество» и «развитие» к категории духовных ценностей, студенты определили данные категории как наиболее значимые. «Материально обеспеченная жизнь», вероятнее всего, относится к сфере потребления, хотя без наличия указанной ценности невозможно полноценное «творчество» и «развитие». Главным способом достижения поставленной цели студенты филологического факультета считают «ответственность», «широту взглядов» и «эффективность в делах».

Студенты факультета истории и права смотрят на окружающую их действительность через призму «жизненной мудрости» и «уверенности в себе» – это наиболее значимые составляющие образа мира специалиста данного направления, хотя немаловажным, по мнению испытуемых, является материальное благосостояние. Данный факт (выбор совпал с оценкой студентов филологического факультета) может свидетельствовать о родственности в содержании обучения, а соответственно во взглядах и особенностях студентов гуманитар-

ных факультетов. Аккуратность, твердая воля и эффективность в делах это черты образа мира опрашиваемых исторического факультета, по мнению студентов это «способ достижения жизненных целей».

Представители физико-математического факультета видят специалиста выбранной ими профессии в первую очередь здоровым, а подкрепляют данный выбор «активной жизненной», «наличием хороших и верных друзей» и «свободой». Можно сказать, что выборы студентов данной специальности достаточно однородны, то есть относятся к одной категории. Для эффективной работы по данной специальности неотъемлемой составляющей образа мира профессионала являются непримиримость к недостаткам в себе и других, независимость, образованность. Четкость и однозначность в выборе может отражать специфику факультета. Физика и математика – точные науки, это влияет на приоритеты, взгляды, убеждения и, конечно, на личность будущего преподавателя данной специальности.

Наиболее значимыми чертами жизненного мира личности студента факультета технологии и экономики является желание иметь интересную работу, уверенность в себе. А также немаловажна материально обеспеченная жизнь, при условии, что специалист будет эффективен в делах, будет проявлять смелость в отстаивании своего мнения и взглядов, а также ответственен – так как экономику относят к точным наукам, то данный выбор вполне оправдан

В отличие от выбора студентов других специальностей, психологи считают, что важнее всего для них как профессионалов – «познание», самосовершенствование, практический опыт, «развитие» и «уверенность в себе». «Терпимость», которой отдано большее предпочтение, чем остальным категориям, согласуется с содержанием и функциями их профессии. Принятие такой черты как «рационализм» – свидетельствует об осмысленном подходе к получаемой психологами профессии. У представителей данного факультета наблюдается стойкий интерес к получаемым знаниям, желание учиться, «симпатия» к выбранной специальности.

Несмотря на общую педагогическую направленность вуза, у студентов каждого факультета выражены черты, характерные профессионалам только того направления по которому они получают специальность. Особенностью ценностно-смысловых компонентов жизненного мира студентов всех специальностей, кроме представителей психологического факультета, явилось некоторое «неосознание» смысла получаемой профессии («я – «математик», «физик», «экономист», «филолог», «историк или юрист» – именно так описали себя и свою будущую профессию опрашиваемые, забывая о том, что они получают в первую очередь педагогическое образование, подразумевающее работу с людьми, детьми в школе). Студенты психологического факультета оказались единственными, кто сомневался в знаниях, полученных в процессе обучения, т.е. «я еще не профессионал», «мне нужно много работать, чтобы стать знающим специалистом», «не хватает опыта», абсолютно противоположны мнениям опрашиваемых других факультетов – в большинстве своем испытуемые, начиная с третьего курса, считают себя готовыми работать по специальности и имеют достаточно опыта и знаний. Итак, сформированность ценностно-смысловых компонентов жизненного мира, видения окружающей действительности через призму профессии, максимально объективное оценивание себя как профессионала (собственных знаний, качеств и желаний), напрямую зависит от деятельности в которую включен индивид.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций. – М.: Психология. ЭКСМО – Пресс, 2000.
2. Артемьева, Е.Ю. Психосемантические методы описания профессии / Е.Ю. Артемьева, Ю.К. Вяткин // Вопросы психологии. – 1986. – №3.
3. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии объективной семантики. – М.: Наука; Смысл, 1999.
4. Краснорядцева, О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической работы. – Барнаул, 1998.
5. Ключко, В.Е., Галажинский, Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский; под ред. Г.В. Залевского. – Томск: Издательство ТГУ, 1999.
6. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для вузов. – М.: Академия, 2004.
7. Чудновский, В.Е. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. – 2003. – № 3.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 159.922

Е.В. Жихарева, доц. ГОУВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: psf@bigpi.biysk.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПУТИ ЕЕ ГАРМОНИЗАЦИИ

В статье представлены результаты экспериментальной работы, связанной с изучением психологических особенностей любознательности учащихся младшего школьного возраста и условий ее развития.

Ключевые слова: любознательность, многомерно-функциональная модель в изучении любознательности, игровые технологии.

На современном этапе развития общества к личности предъявляются требования, связанные с умением ориентироваться в большом потоке информации, адекватно ее воспринимать и перерабатывать. Это возможно при выраженной познавательной активности, реализующейся посредством ряда личностных свойств. Центральным свойством является любознательность, характеризующая активность в познавательной сфере, обеспечивающая готовность и постоянство стремлений субъекта к освоению новой информации [1].

Различные направления изучения любознательности отражены в психолого-педагогической литературе. Так, А.И. Аржанова, В.В. Давыдов, В.Г. Иванов рассматривают любознательность как интеллектуальное чувство, Д.Е. Берлайн, В.Ю. Дорохова, В.Л. Поплужный, А.С. Сорокина как условие мотивации, Н.И. Рейнвальд, Г.И. Щукина как мотив деятельности и свойство личности, В.А. Абраменко, Б.Г. Ананьев, Ф.Н. Гоноболин, А.Н. Низов, А.В. Петровский, Н.А. Погорелов как черты характера или свойство личности. Как познавательная потребность и познавательный интерес любознательность исследована в трудах Е.М. Гвоздыревой, Н.Ф. Добрынина, И.Д. Зверева, Л.И. Котляровой, В.А. Крутецкого, Н.Г. Морозовой, Л.Н. Прокопиенко, С.Л. Рубинштейна, В.С. Юркевич. Любознательность в широком плане, безотносительно к какому-либо конкретному психологическому явлению, представлена Л.М. Зюбиным, Н.Б. Шумаковой.

Необходимость рассматривать любознательность как целостное системное свойство личности привела исследователей школы А.И. Крупнова к использованию концепции многомерно-функциональной организации свойств личности и индивидуальности, согласно которой каждое свойство состоит из личностных и индивидуальных характеристик, функционально связанных между собой. Таким образом, любое личностное свойство выглядит не атомарным, а сложным системным образованием, включающим мотивационно-смысловые и регуляторно-динамические компоненты, интегрирующие в себе совокупность основных психических функций, а так же личностные и индивидуальные характеристики субъекта. По мнению автора, своеобразным центральным «ядром» любого

свойства личности является стремление, так при анализе любознательности «ядром» выступает стремление быть любознательным. Стремление характеризуется силой, интенсивностью, частотой (динамическая сторона); оно может быть оценено со стороны направленности (мотивационный аспект). Стремление по-разному осознается и осмысливается человеком (когнитивная характеристика); оно переживается (эмоциональные признаки) и регулируется (регуляторные образования), а также имеет промежуточный и конечный результат (продуктивный компонент). Следовательно, каждое свойство личности, согласно предложенной модели, включает в себя динамический, мотивационный, когнитивный, эмоциональный, регуляторный и продуктивный компоненты. Изучение любознательности, как системного свойства личности, должно строиться на основе анализа функциональных связей между группами компонентов. В каждом компоненте структуры любознательности выделяют две переменные, позволяющие дать более полную и конкретную характеристику изучаемому свойству [2].

Любознательность выступала специальным предметом исследования в работах Е.В. Базаркиной, Е.А. Богославской, Т.А. Гусевой, Е.В. Жихаревой, С.И. Кудинова, Л.В. Шубиной [3]. Авторами изучена психологическая структура любознательности, ее половозрастные, национально-этнические, индивидуально-стилевые и индивидуально-типологические особенности.

Вместе с тем представляется важным изучение условий, дающих наибольший эффект развития данного базового личностного свойства. Логично было бы предположить, что одним из таковых условий являются игровые технологии. С этой целью была организована и проведена опытно-экспериментальная работа, в которой принимали участие респонденты младшего школьного возраста в количестве 30 человек. В качестве основного метода исследования был использован тест суждений любознательности «ТСЛ», разработанный А.И. Крупновым, который содержит шесть основных шкал, включающих в себя по две переменные. Все переменные характеризуются десятью утверждениями. Также десять

утверждений описывают трудности в осуществлении проявлений любознательности и еще десять составляют контрольную шкалу искренности. При обработке полученных данных учитывались индексы, соответствующие положительным ответам, затем вычислялись средние значения по каждому компоненту любознательности, которые подвергались статистическому анализу. Данные, полученные в ходе диагностики, соотносились с результатами наблюдения, параметрами которого являлись активность респондентов на уроках, дополнительных занятиях, при подготовке к проведению внеклассных мероприятий и др. По результатам констатирующего этапа эксперимента были определены психологические особенности любознательности младших школьников. Далее в практику работы была внедрена программа гармонизации рассматриваемого личностного свойства, в основу которой легли игровые технологии, поскольку игра – это активная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов. Она выступает, прежде всего, в форме решения поставленной учебной задачи и даёт школьникам моральное и умственное удовлетворение. Для педагога результат игры всегда является показателем уровня достижений учащихся в освоении знаний или в их применении. Игровые действия опираются на знания, умения и навыки, приобретённые на занятиях, они обеспечивают учащимся возможность принимать рациональные, эффективные решения, оценивать себя

и окружающих критически. Игровые технологии являются не только эффективным средством развития познавательного интереса учащихся к предмету, но и выступают как фактор развития личности и личностных свойств. В рамках дополнительной работы респондентам предлагалось участвовать в обсуждении книг, в сочинении сказок, составлении кроссвордов и головоломок по любому предмету и по наиболее интересной теме, подготовке тематических стенгазет. Эти задания не являлись обязательными и выполнялись по желанию испытуемых. Здесь учитывался объем представленного материала, активность и целеустремленность респондентов, занимательность и характер проработанного материала, а также время выполнения. После внедрения программы гармонизации, с целью выявления ее эффективности осуществлялась повторная диагностика. Обработка и интерпретация результатов осуществлялась таким же образом, как и на первом этапе, кроме того, были использованы методы математической статистики (t-критерий Стьюдента).

Полученные в ходе повторной диагностики данные, свидетельствуют о том, что в результате внедрения программы, направленной на гармонизацию рассматриваемого личностного свойства, психологические особенности любознательности младших школьников существенно изменились, что проявляется в степени выраженности и доминирования переменных в целостной структуре рассматриваемого свойства (рисунок 1).

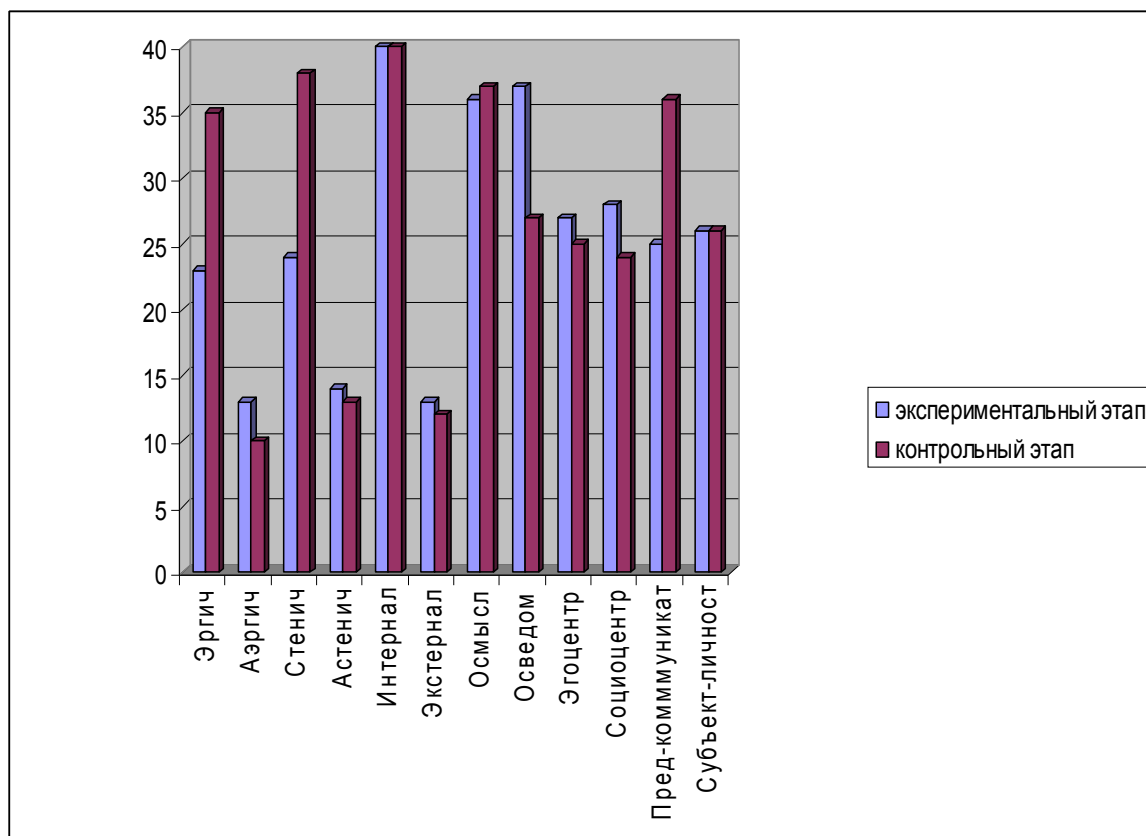


Рис. 1. Сравнительная характеристика особенностей любознательности младших школьников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Согласно анализу средних значений, наиболее выраженные и значимые изменения обнаружены в динамическом, эмоциональном и продуктивном компонентах. На констатирующем этапе эксперимента в шкале показателей доминирующую позицию занимали гармоничная переменная регуля-

торного компонента и обе переменные когнитивного компонента, которые и обуславливали специфику любознательного поведения респондентов. В соответствии с результатами повторной диагностики к высоким показателям в иерархии переменных следует отнести гармоничные переменные регуля-

торно-динамической сферы, осмысленность и предметно-коммуникативную продуктивность. Так, большинство учащихся, при проявлении данного свойства, руководствуются внутренним локусом контроля, считая, что каждый человек может и должен быть осведомленным в различных областях знаний, причем объем этих знаний нужно постоянно расширять и пополнять, поскольку всегда интересно узнавать что-то новое и необычное. В результате бесед с педагогом и участия во внеклассных мероприятиях у младших школьников сформировано четкое осознание того, что любознательное поведение зависит лишь от самого человека, а не от внешних обстоятельств, поэтому не следует искать виновных в случае отсутствия у себя стремления быть во всем информированным. Большой части младших школьников свойственно постоянное ощущение потребности в новой информации и стремление узнать как можно больше интересного. Они пытаются выполнять все задания педагогов, связанные с поиском новых данных, стремятся быть в курсе самых последних новостей, причем часто их познавательная деятельность выходит за рамки школьной программы. Следует отметить, что при проявлении любознательного поведения им, в большей мере, свойственны положительные эмоции. Кроме того, положительная оценка их любознательности со стороны одноклассников и педагогов доставляет им искреннюю радость и является стимулом для постоянного поиска новых фактов. Учащиеся достаточно упорны в достижении намеченного и основательно подходят к изучению новой информации. Им необходимо не просто узнать что-то новое, но и понять полученную информацию, постараться раскрыть суть изучаемых предметов, уяснить логику явлений. Приобретаемая учащимися информация способствует расширению круга общения, развитию дружеских отношений с одноклассниками, лучшей адаптации в коллективе сверстников и формированию положительной оценки со стороны взрослых людей.

Анализ экспериментальных данных, полученных на контрольном этапе эксперимента, позволил отнести к средним значениям в шкале показателей обе переменные мотивационной сферы, осведомленность и субъективно-личностную продуктивность. Данный факт свидетельствует о полимотивированности любознательности учащихся. Проявляя любознательное поведение, учащиеся стремятся не только развить свои способности и эрудицию, расширить кругозор и про-

явить возможности, но и внести свой вклад в достижение общей цели. Младших школьников отличает искреннее и глубокое чувство привязанности к эмоционально значимым лицам, чаще всего, учителю и одноклассникам. Поэтому в выполняемой деятельности учащиеся ориентированы на сотрудничество, готовы отстаивать точку зрения класса, принимая при этом от него эмоциональную поддержку. Стремление получить положительную оценку со стороны, способствует активному включению в процесс освоения информации; ребята охотно выполняют любую работу, направленную на получение каких-либо сведений и участвуют в совместной деятельности. У младших школьников сформированы общие представления о рассматриваемом свойстве и многообразие суждений об отдельных его функциях. Они в значительной степени нацелены на использование полученной информации в сфере саморазвития и самосовершенствования, то есть знания используются учащимися для развития и укрепления чувства уверенности в себе, развитие склонностей и воображения. Согласно результатам констатирующего этапа эксперимента среднюю позицию в иерархии показателей занимали гармоничные переменные динамического и эмоционального компонента и обе переменные мотивационного и продуктивного компонентов.

К низким значениям в иерархии показателей любознательности по результатам контрольного этапа следует отнести агармоничные переменные регуляторно-динамической сферы, что является идентичным показателям констатирующего этапа эксперимента. Данный факт свидетельствует о том, что только незначительной части младших школьников при проявлении любознательного поведения свойственны отрицательные эмоции, отсутствие плановости и последовательности в действиях и внешний локус контроля за поведением.

Таким образом, предположение относительно эффективности игровых технологий в рамках гармонизации любознательного поведения младших школьников экспериментально подтверждено. Результаты опытно-экспериментальной работы могут быть использованы в организации учебно-воспитательного процесса педагогами и психологами общеобразовательных учреждений, при составлении индивидуальных программ по гармонизации любознательности учащихся, при проведении консультационной работы школьной психологической службы.

Библиографический список

1. Жихарева, Е.В. Любознательность акцентуированных личностей: монография. – Бийск: ГОУ ВПО БПГУ, 2008.
2. Крупнов, А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности // Системные исследования свойств личности. – М.: УДН, 1994.
3. Системное познание личности: теория и практика исследований: монография / Н.В. Дмитриева, О.А. Сычев, Т.А. Гусева, В.А. Сарычев, Е.В. Жихарева и др.; под ред. Т.А. Гусевой. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2009.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 373.1.02.

Е.Б. Манузина, канд. пед. наук, доц. ГОУВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: manuzina70@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

В работе раскрыты проблемы гражданского воспитания детей и молодежи в современном обществе, представлены ценностные ориентиры современной системы общего образования, дана характеристика методологических подходов к разработке программ гражданского-патриотического воспитания.

Ключевые слова: воспитание, ценность, ценностные ориентиры, гражданское воспитание, аксиологический, системно-деятельностный, развивающий подходы.

Российское общество и существующая система социального воспитания не могут с достаточной степенью эффективности способствовать разрешению духовно-нравственного кризиса молодежи. Становится всё более очевидным, что именно высокая гражданская идея и есть тот каркас, то основание, на котором может выстоять российское общество и его будущее. Социологические исследования Р.Г. Гуровой, Ю.А. Маринкиной и др. показывают что, сегодня для современного молодого поколения в первую очередь важны ценности, связанные с приобретением профессии, во вторую – необходимость самовыражения и самосовершенствования, а гражданские мотивы, в которых выражается отношение к Отечеству и государству, находятся у них лишь на третьем месте. В настоящее время духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание – это не только педагогический, но и социокультурный, политический феномен публичной гражданской жизни. Поэтому актуальной становится задача формирования у молодого поколения осознания себя не «будущими», а настоящими членами общества с активной гражданской позицией. Для решения проблемы гражданского воспитания подрастающего поколения необходимо осуществлять его на всех ступенях образования – в учреждениях дошкольного, школьного, профессионального образования.

Проблема патриотического и гражданского воспитания раскрыта в философских, педагогических, социально-правовых трудах В.Г. Белинского, А.И. Герцена, А. Дистервега, Я.А. Коменского, И. Канта, Г. Песталоцци, Э. Роттердамского, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Сухомлинского, Р. Штайнера и др. Они служат научной основой при исследовании различных аспектов становления гражданственности в процессе исторического развития человеческой культуры в целом и в современных условиях.

Пониманию сущности феномена гражданского и патриотического воспитания и влияние возрастных особенностей молодёжи на их гражданское самоопределение содействовало изучение отечественными учёными (А.А. Бодалёвым, Л.И. Божович, Л.С. Выготским, И.С. Кон, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном и др.) зависимости формирования и развития индивидуальных особенностей от включенности человека в различные виды деятельности. В работах А.В. Беляева, А.М. Бабаева, Н.И. Васильева, А.С. Гаязова, Ю.А. Танюхина, А.Н. Худина и др. рассматривались теоретико-методологические аспекты проблемы гражданского воспитания. Проводились исследования по выявлению и апробации педагогических условий формирования гражданственности учащихся в новых социально-политических условиях.

Анализ указанных выше работ свидетельствует о том, что в педагогической науке имеются теоретико-методологические основы для решения задач гражданско-патриотического воспитания.

В работе А.М. Кондакова в качестве ценностных ориентиров современной системы общего образования были определены: гражданская идентичность как ключевой компонент российской идентичности; идеалы ценностей гражданского общества, в том числе ценности человеческой жизни, труда, семейные ценности; патриотизм, основанный на принципах гражданской ответственности и диалоге культур; ценности личностной, социальной и государственной безопасности; национальное согласие по основным этапам становления и развития общества [1, с. 16].

Анализ современных педагогических исследований показал, что под гражданским воспитанием понимается процесс передачи подрастающему поколению специальных знаний, формирования у них умений и навыков, усвоения ими позитивного социального опыта и развития базовых социальных компетенций [2, с. 11]. Гражданское воспитание реализуется как через воспитательно-образовательный процесс, так и посредством демократической правовой организации социальной среды.

Основная цель гражданского воспитания заключается в ориентации подрастающих поколений на ценности отечественной культуры, формировании у них ценностного отношения к Родине, ее культурно-историческому прошлому. Важно прививать детям чувство гордости за свою страну, воспитывать в них уважение к Конституции, государственной символике, родному языку, народным традициям, истории, культуре, природе своей страны; формировать активную гражданскую позицию и самосознание гражданина Российской Федерации. Главный результат данного направления воспитания заключается в развитии нравственной и гражданской ответственности личности, сознательном предпочтении добра как принципа взаимоотношений между людьми, готовности к саморазвитию и нравственному самосовершенствованию.

Критериями результата гражданского воспитания являются: познавательный (знание истории, современности, социально-экономического развития страны, родного края и города, наличие интереса к изучению истории и современности); мотивационно-ценностный (ценностное отношение к родному городу, краю, стране, наличие общественно-значимых мотивов к участию в жизни города); поведенческий (готовность к преобразованию окружающей жизни, наличие опыта участия в общественной жизни).

На первом этапе нами была проведена диагностика по познавательному критерию. С целью изучения ценностного отношения подрастающего поколения к Родине, ее культурно-историческому прошлому и настоящему было проведено анкетирование учащихся младших, средних и старших классов. В нем приняли учащиеся 4, 7, 10, 11 классов муниципальных общеобразовательных учреждений г. Бийска. В анкету вошли вопросы о государственной символике, народных традициях, истории, культуре своей страны, края, города и др. Результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень знаний и представлений учащихся общеобразовательных учреждений по истории и современности страны и края (в %)

Уровень	4 класс	7 класс	10-11 классы
Высокий	2		
Средний	48	32	40
Низкий	50	68	60

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что высокий уровень знаний демонстрируют 2% учащихся начальных классов. Учащиеся средних и старших классов высокий уровень не демонстрируют. На среднем уровне сформированы представления: 48% – учащиеся начальных классов, 32% – учащиеся средних классов, 40% учащиеся старших

классов. Низкий уровень знаний демонстрируют 50% учащихся начальных классов, 68% учащихся средних классов, 60% учащихся старших классов.

Полученные результаты говорят о доминировании низкого и среднего уровней знаний учащихся по истории и современности страны, края и города. Причины невысоких результатов кроются в том, что в образовательных учреждениях воспитательная работа по гражданскому воспитанию не всегда носит системный характер. В последние годы резко снизился воспитательный потенциал таких ведущих институтов воспитания, как семья, учреждения культуры, спорта, социальной защиты. Ослаблен педагогический потенциал средств массовой информации, литературы и искусства. Кроме этого, социальный фонд воспитания детей и молодежи в современной России продолжает оставаться неблагоприятным, что обуславливается как общими негативными тенденциями развития современной цивилизации в целом, так и состоянием российского социума.

Таким образом, в образовательных учреждениях и других социальных институтах должна строиться целенаправленная работа по гражданскому воспитанию школьников. Образовательное учреждение любого типа и вида может конкретизировать представленные общие задачи для более полного достижения гражданско-патриотического идеала с учетом региональных условий и особенностей воспитательной системы учреждения образования.

В основе программы гражданско-патриотического воспитания должны лежать следующие методологические подходы: аксиологический, системно-деятельностный, развивающий.

Аксиологический подход в воспитании утверждает человека как носителя базовых национальных ценностей, как высшую

ценность, способную к принятию и внесению в мир абсолютных ценностей. Он позволяет выстроить на прочных нравственных основах уклад жизни школьника и таким образом противостоять моральному релятивизму социальной среды.

Системно-деятельностный подход является определяющим в воспитании школьников. Один из основателей системно-деятельностного подхода – А.Н. Леонтьев – определял воспитание как преобразование знания о ценностях в реально действующие мотивы поведения, как процесс трансформации через деятельность существующих в культуре ценностей, идеалов в реально действующие и смыслообразующие мотивы поведения детей. Принятие детьми и подростками ценностей происходит через его собственную деятельность, педагогически организованное сотрудничество с учителями и воспитателями, родителями, сверстниками, другими значимыми для него субъектами.

Развивающий подход дает принципиальное понимание системно-деятельностной технологии гражданского развития школьника. Процесс воспитания технологически начинается с определенной ценности и в ней же получает свое относительное завершение, но уже как в «реально действующем и смыслообразующем мотиве поведения ребенка». В сознательном принятии определенной ценности, в движении от знания к личностной гражданской установке и готовности действовать в согласии с ней заключен развивающий характер воспитания. Для достижения развивающего эффекта ценности должны быть понимаемы и принимаемы.

В заключение хотелось бы отметить, что изложенное означает лишь некоторые аспекты гражданского воспитания детей, подростков и молодежи в условиях образовательного учреждения.

Библиографический список

1. Кондаков, А.М. Духовно-нравственное воспитание в структуре Федеральных государственных стандартов общего образования // Педагогика. – 2009. – № 9.
2. Ворожищева, Е.В. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к гражданскому воспитанию дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2010.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 373

И.Н. Чичканова, канд. пед. наук, доц. ГОУВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: artprav-71@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

В данной статье выявляются причины трудностей, возникающие при обучении в вузе, особенности адаптации к вузовским условиям обучения. По мнению автора, преемственность в содержательном и процессуально-действенном компонентах на разных этапах обучения способствует субъектному становлению личности студента вуза, а значит, успешному протеканию адаптации к вузовским условиям.

Ключевые слова: адаптация; трудности в обучении; преемственность; субъектное становление личности.

При поступлении в вуз каждый первокурсник сталкивается с противоречиями между содержанием, средствами, формами, методами обучения в школе и в высшем учебном заведении; между субъективными ожиданиями, запросами и объективно необходимым поведением в условиях нового статуса. Это закономерно, т.к. оказываясь в новой ситуации социального развития, студент не имеет (и не может иметь) достаточных представлений об изменившихся условиях педагогического процесса, об установках и требованиях, объективных и субъективных трудностях, о новом этапе жизни в целом.

От оперативности их разрешения зависит успешность адаптации к новым условиям обучения. Ее суть заключается не в том, чтобы вчерашнему выпускнику школы значительно облегчить условия адаптации к вузу, а в том, чтобы при разумных затратах времени и сил добиться оптимума его развития, т.к. адаптация должна выполнять мобилизующие функции.

Адаптация – (латинск. ad – к; aptus – пригодный; aptatio – прилаживание; позднелатинское – adaptatio – приспособление) – совокупность приспособительных реакций живого организма к изменяющимся условиям [1].

Адаптация личности к социальным условиям, следовательно, к профессиональным условиям – весьма сложное и многоаспектное явление, исследование которого проводится по многим направлениям. Изучение ее социологического аспекта прямо или косвенно осуществлялось в работах социологов Э. Дюркгейма, Г. Тарда, Дж. Мида. Первые исследования в области профессионального педагогического образования по данной проблеме были проведены отечественными психологами П.А. Просецким, М.И. Педоянсом в 50-70-е годы. В современной педагогике вопросы адаптации рассмотрены в работах В.Т. Хорошко, А.Д. Андреевой, В.А. Сластенина, А.Г. Мороза, С.М. Годника и других.

Существует несколько точек зрения на характер протекания процесса адаптации. Первая – адаптация есть лишь приравнивание к новым условиям, адаптироваться, значит освоиться, привыкнуть. Так, в частности, Д.А. Андреева считает, что адаптация есть «преодоление затруднений через привыкание» [2, с. 4]. Вторая – человек, адаптируясь в новой социальной среде, активно взаимодействует с ней.

Исследования, проведенные Н.В. Соловьевой, доказывают, что без специальной целенаправленной работы период адаптации студентов к условиям обучения в вузе может растягиваться до двух лет [3]. На необходимость активного поведения в изменившейся ситуации указывает В.Т. Хорошко, понимая под адаптацией процесс оптимального и активного приспособления студентов к новым вузовским условиям обучения и воспитания посредством организации и самоорганизации деятельности студентов, специально направленной для осуществления данного процесса [4]. Все это требует от индивида осознания специфики новых условий, необходимой активности и творческого подхода к построению своей жизнедеятельности.

Теоретической моделью, позволяющей убедиться в необходимости активного участия личности в адаптации к предметной, а значит и к познавательной деятельности, может служить понимание связи свойств человека как личности и его же свойств как субъекта деятельности, сформулированное Б.Г. Ананьевым в работе «Человек как предмет познания». Он отмечает, что субъект всегда личность, а личность всегда субъект, но субъект не только личность, а личность не только субъект, что «совпадение личности и субъекта относительно даже при максимальном сближении их свойств, так как субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности, а личность – совокупностью общественных отношений» [5, с. 141].

Анализ и обобщение литературных источников, опыта практической деятельности показывает, что без активного самоизменения личности успех адаптации к предметной деятельности не может быть обеспечен.

Для успешного протекания адаптации выпускников школы к вузовским условиям необходима система мер со стороны руководства образовательным процессом. Преподавателям необходимо знать содержание и технологии образования на каждом этапе обучения, отчетливо представлять, какие трудности переживают студенты, оказавшись в изменившихся условиях, какие потребности побуждает вузовская среда, что нужно изменить, чтобы она не казалась враждебной для них, какие ценности нужно привить, обеспечивая творческую адаптацию, что ожидают студенты от учебы в вузе.

Система ожиданий, по мнению С.М. Годника, «фокусирует потребности и мотивы личности, как бы программирует ее притязания и ценностные ориентации, из которых, в свою

очередь, вытекают установки на такую деятельность, которая способствует осуществлению ожиданий, представляет максимальные возможности для реализации потребностей на высшем уровне притязаний» [6, с. 77].

Выпускникам школ, успешно преодолевшим конкурсный отбор по результатам единого государственного экзамена, был задан вопрос: «Что вы ожидаете от учебы в вузе?». Анализ полученных ответов показал, что студенты настроены максимально использовать возможности вуза, готовы приобретать новые знания, необходимые для профессионального становления. Их ответы на тот же вопрос, но после двухмесячного обучения в вузе показывают, что они хотели бы сохранить в вузе все то лучшее, что было во время обучения в школе. Таким образом, ожидания вчерашних школьников преемственны с будущим, а ожидания студентов вуза, в определенной мере, обращены в прошлое.

Это можно объяснить, выявив особенности «вхождения» первокурсников в вузовскую среду. Студентам было предложено ответить на вопросы: 1) Отличается ли учебная деятельность в вузе от учебной деятельности в предшествующем учебном заведении? 2) Подготовило ли ранее оконченное учебное заведение к обучению в вузе? 3) Испытываете ли Вы трудности, связанные с учебной деятельностью в вузе?

Так 73% первокурсников ответили, что учебная деятельность в вузе достаточно отличается от учебной деятельности в предыдущем учебном заведении (в школе), 21,1% студентов указали на то, что часто испытывают трудности, связанные с учебной деятельностью, 52,7% респондентов ответили – не часто, но и не редко. Фактически три четверти студентов испытывают различного рода трудности и не могут сразу полноценно включиться в учебный процесс в вузе. Это обусловлено несоответствием между личностными возможностями студентов и требованиями педагогического процесса в вузе.

При переходе из школы в вуз изменяются статус студентов; цели, задачи, установки, требования к образованию студентов; учебные планы, содержание, формы, методы педагогического процесса; профессиональная квалификация преподавателей и педагогического коллектива в целом. Это приводит к возникновению трудностей при овладении новыми видами учебной деятельности.

С.М. Годник трактует трудности студентов как субъективное ощущение недостаточности условий, необходимых для разрешения противоречий при переходе с одной ступени на другую [6, с. 126]. При наличии педагогических условий, разрешающих эти противоречия, они являются движущими силами педагогического процесса, а при их отсутствии обостряющиеся противоречия чреваты возникновением стрессов и неуправляемых конфликтных ситуаций.

Кроме того, при поступлении в вуз трудности в обучении связаны с особенностью выработки динамического стереотипа. Сформировать заново новую совокупность умений и навыков гораздо легче, чем перестраивать имеющуюся. Поступление выпускников школы в вуз и последующее их приспособление к новым формам и методам обучения является не столько процессом выработки нового стереотипа, сколько перестройки старого. Здесь сказывается явление интерференции (inter – взаимно, ferio – поражаю), которое состоит в том, что один тип обучения препятствует достижению результатов в другом типе обучения [1]. Сложившийся стереотип учебной деятельности при изменении условий не сразу поддается разрушению, а его перестройка требует значительных усилий. Действия и операции учебной деятельности, освоенные на

предшествующем этапе обучения, давали желаемые результаты (результаты единого государственного экзамена оказались достаточными для поступления в вуз), однако их перенос в условия высшего учебного заведения приводит к затруднениям, о чем свидетельствует невысокая результативность сдачи, а иногда и срывы во время первой сессии.

Известно, что субъект лишь тогда может быть удовлетворен учебной деятельностью, когда она осуществляется умело, с максимальной продуктивностью.

Осмысливая цели, задачи, содержание образования при переходе на вузовскую ступень, выпускники школ корректируют возникшие притязания и установки, их исходные притязания трансформируются в реальные ориентации, что способствует появлению стремления к непрерывному общекультурному и профессиональному развитию.

Соблюдение преемственности в содержании, формах, методах обучения на различных ступенях образования является основой взаимопонимания с обучающимися, стимулирования самореализации, самоутверждения личности в качестве подлинного субъекта педагогического процесса.

Понятие преемственности характеризует требования, предъявляемые к знаниям и умениям учащихся на каждой ступени обучения, формам, методам и приемам объяснения нового материала и ко всей последующей работе по его усвоению. По мнению С.М. Годника [7, с.30], преемственность должна рассматриваться как последовательность опосредованного взаимодействия с учащимися, в которой развитие каждого нового этапа обучения и воспитания осуществляется

в диалектической связи с предшествующим, а также с целями и задачами формирования личности. В контексте нашего исследования «предшествующим» является процесс обучения в школе, статус школьника, а «новым» – обучение в вузе, статус студента высшего учебного заведения.

А.В. Брушлинский видит суть преемственности в том, что «каждая следующая стадия процесса [обучения] вырастает из предыдущей, являющейся ее внутренним условием, и потому все стадии неразрывно связаны между собой» [8, с. 95].

На основе многолетних исследований С.М. Годник установил, что каждому этапу преемственности соответствует свой цикл преобразований студентов, в этой связи он отмечает: «В практике учебно-воспитательного процесса обнаруживается определенная последовательность педагогических задач, которые должны определять программируемые этапы воспитания: на уровне объектной фазы студент воспринимает новые установки и требования, осваивает обязанности и виды деятельности, свойственные его новому статусу. На уровне субъектно-функциональной фазы становится субъектом выполнения функций своей социальной роли. На уровне субъекта учебно-воспитательного процесса становится активным его участником [6].

Вышесказанное позволяет сделать вывод о необходимости целенаправленной работы по активному включению личности студента в процесс учебной деятельности в вузе. Решение данной проблемы будет способствовать значительному снижению трудностей в обучении и существенно повлияет на его мотивацию и результативность.

Библиографический список

1. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983.
2. Андреева, Д.А. О понятии адаптации: Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество. – Л., 1978. Вып. III.
3. Соловьева, Н.В. Формирование умений самостоятельной работы слушателей подготовительных курсов как средство их адаптации в вузе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Л., 1986.
4. Хорошко, В.Т. Основы организации процесса адаптации студентов к условиям вуза: дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 1979.
5. Ананьев, Б.Г. О преемственности в обучении // Советская педагогика. – 1953. – № 2.
6. Годник, С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы. – Воронеж, 1981.
7. Годник, С.М. Теоретические основы преемственности средней и высшей школы в условиях непрерывного образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Москва, 1990.
8. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ). – М.: Мысль, 1979.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 37:001.12/.18

А.Ю. Арутюнян, канд. пед. наук, доц. ГОУВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: aarut2@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В КОНТЕКСТЕ НЕКОТОРЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

В статье познавательный интерес, рассматриваясь с позиций принципов диалектической детерминации, структурности, системности, единства сознания и деятельности, деятельности и личности в контексте разных исследовательских направлений, в русле которых интерес связывается с потребностями индивида, личностной направленностью и мотивационной сферой личности, предстает как своеобразное проявление природного и социального, индивидуального и общественного.

Ключевые слова: познавательный интерес, направленность личности, потребность, мотив, мотивация, мотивационная сфера личности.

Условно представим многочисленные точки зрения на сущность познавательного интереса в русле разных исследовательских направлений, в контексте которых интерес связы-

вается с *потребностями* индивида, личностной *направленностью* и *мотивационной сферой* личности.

Позиция, с которой познавательный интерес рассматривается в аспекте *потребности* индивида, имеет значительное количество сторонников исследования интереса. Еще во времена И.П. Павлова считалось очевидным, что познавательная деятельность эффективно протекает на основе предварительно сформированных потребностей. Сам И.П. Павлов придавал большое значение «стартовому» состоянию организма, во многом определяющему эффективное протекание последующей деятельности человека.

С.Л. Рубинштейн, Л.А. Гордон, А.Н. Леонтьев и некоторые другие исследователи характеризуют познавательный интерес как сугубо личностное образование, сопряженное с потребностями, в котором в органическом единстве представлены все важные для личности процессы. Как личностное отношение индивида, интерес в той или иной степени детерминирован индивидуальными психическими проявлениями, поэтому представляет собой не автономный познавательный процесс, но синтетическое образование, включающее в себя интеллектуальные, эмоциональные, волевые особенности. Ни одна из этих составляющих в отдельности не образует основы интереса. Наличие эмоционального фактора определяет привлекательность предмета, интеллектуальные и волевые особенности – познавательную направленность (А.Г. Ковалев, В.Н. Мясисев, С.Л. Рубинштейн и др.).

Таким образом, представляя собой одну из важнейших характеристик личности, интересы выступают как эмоциональное проявление потребностей человека, выражаясь в «сосредоточенности на определенном предмете мыслей, помыслов личности» и являясь «специфическими мотивами культурной деятельности человека» (С.Л.Рубинштейн, 1946). Л.И. Божович определяет интерес как потребность в знаниях, ориентирующую человека в действительности, выделяя его субъективную (выражается в особом эмоциональном состоянии) и объективную (ориентировочная деятельность) стороны [1]. Как видим, она отождествляет, впрочем, как и многие другие исследователи (Е.Ф. Рыбалко, Ю.В. Шаров и др.), категории потребности и интереса. Однако ряд ученых придерживаются дифференцированного подхода (Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев, С.Л. Рубинштейн, Б.А. Теплов и др.). Так, С.Л. Рубинштейн отмечает, что потребность вызывает желание обладать предметом, а интерес – стремление ознакомиться с ним.

Являясь устойчивой чертой характера человека, познавательный интерес способствует формированию личности в целом, поскольку под его влиянием активнее протекает восприятие, острее становится наблюдение, активизируется эмоциональная и логическая память, интенсивнее работает воображение. Исходя из этого, исследователи обнаруживают в интересе определенную *личностную направленность*. Так, Г.И. Щукина определяет интерес как избирательную направленность личности, обращенную к области познания и ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями [2]. Исследователь относит познавательный интерес к особому виду интересов человека. Специфика его как психологического образования состоит в том, что объектом в данном случае выступает сам процесс познания со всеми его характерологическими особенностями: движением к постижению сущности явлений; теоретических, научных основ определенной области знаний

Проблема развития познавательных интересов обнаруживает естественную связь с организацией активной умственной деятельности с целью интенсификации познавательных про-

цессов. В таком аспекте вопрос ставился в теоретических исследованиях как педагогов (П.И. Груздев, М.А. Данилов, Б.И. Осипов, М.Н. Скаткин и др.), разрабатывающих дидактические принципы обучения, так и психологов (Л.И. Божович, Н.Ф. Добрынин, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская и др.), раскрывающих закономерности обучения и воспитания.

Н.К. Постникова справедливо полагает, что познавательный интерес включает не только стремление к познанию. Находясь во взаимосвязи с накопленными фактами, сведениями, он обнаруживает связь с памятью, которая сохраняет знания. Двигателями интереса являются воображение и мышление, посредством которых можно глубже понять и предвидеть результат, проявлять находчивость, инициативу, самостоятельность в деятельности. Таким образом, полагает Н.К. Постникова, познавательный интерес обусловлен многими психологическими процессами и явлениями, в связи с чем для развития интереса необходимо организовать деятельность и одновременно положительно влиять на формирование тех психологических функций, которые находятся с ним во взаимодействии [3, с. 54].

Определение интереса, связанное с направленностью личности, с ее сосредоточенностью на конкретном объекте в целом не вызывает принципиальных возражений. Интерес в данном случае предстает как совокупность проявлений активности (в числе показателей активности выделяют, например, количество задаваемых ребенком вопросов, уровень эмоциональных проявлений и т.п.), однако такой подход является в значительной степени описательным, не вскрывающим собственно механизма возникновения интереса.

Отсюда более продуктивной, на наш взгляд, представляется позиция ученых, сближающих интерес с побуждениями, входящими в *мотивационную сферу* личности. То есть интерес предстает как составляющая системы мотивации, которая наряду с побуждениями, мотивами, потребностями, стремлениями и т.д. определяет направленность активности человека.

Чтобы возбудить интерес, полагал А.Н. Леонтьев, нужно создать мотив, а затем открыть возможность нахождения цели (а точнее – системы целей в изучаемом материале): «Интересный учебный предмет – это и есть учебный предмет, ставший «сферой целей» учащегося в связи с тем или иным побуждающим его мотивом» [4, с. 297].

Н.Г. Морозова определяет интерес (в том числе познавательный) как эмоционально-познавательное отношение к предмету или к непосредственно мотивированной деятельности, отношение, переходящее при благоприятных условиях в эмоционально-познавательную направленность личности [5, с. 11]. Обращаясь к содержанию понятия интерес через категорию мотива, Н.Г. Морозова также указывает на то, что сам интерес представляет собой содержательную сторону мотива и характеризуется, таким образом, непосредственной познавательной мотивацией.

Глубокий анализ зависимости развития познавательного интереса от уровня сформированности мотивационной сферы содержится в трудах А.К. Марковой, одной из первых исследовавшей данную проблему именно в таком ракурсе. В русле детерминистского подхода, понимаемого как наиболее общий и ведущий принцип изучения психологических явлений (Асеев В.Г., Асмолов А.Г., Лакомкин А.И., Мягков И.Ф., Петровский А.В. и др.), она анализирует процесс формирования и генезиса мотивационной сферы, следствием которого становится развитие познавательного интереса личности. Такая

позиция находит подтверждение во многих разработках отечественных ученых, доказывающих, что интерес не возникает сам по себе, а является результатом сложных психологических процессов (В.Г. Леонтьев, Е.В. Шорохова и др.), производным от состояния мотивации, интегральным проявлением многообразных процессов мотивационной сферы.

Обращаясь к процессу формирования мотивации, ученые рассматривали проблему в различных аспектах: психологическом (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, А.К. Маркова, Ю.В. Шаров, П.М. Яковсон и др.), методическом (Р.А. Брандт, Л.Я. Юрцева и др.), единства сознания и деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), теории целостного процесса формирования личности (М.А. Данилов, А.А. Кирсанов и др.) и т.д.

Д.Н. Узнадзе считает, что мотивация есть процесс поиска нужного поведения. За кажущейся простотой определения скрывается глубокий смысл: поведение всегда должно отвечать нашим потребностям, в том числе и тем, которые еще не стали актуальными, то есть в настоящее время действующими, но которые будут иметь большое значение для личности в будущем [3, с. 40]. Х. Хекхаузен определяет мотивацию как процесс выбора между различными действиями, процесс, регулирующий, направляющий действия на достижение специфических для данного мотива целевых состояний и поддерживающий эту направленность. С точки зрения А.Г. Асмолова, мотивация – это побуждения, которые являются источником активности личности и определяют ее направленность. Как движущую силу поведения человека рассматривают мотивацию В.Г. Асеев и В. Шрамль. Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова видят в мотивации побудительный процесс, реализацию в действии тех или иных потребностей, влечений. О мотиве как психологическом, личностном обосновании решения действовать в определенном направлении для достижения определенных целей говорят, в частности Б.И. Додонов, А.В. Брушлинский.

Мотивация, по мнению А.К. Марковой, как и другие высшие психические функции, – «социально обусловленное образование, она складывается и изменяется в жизнедеятельности человека, его общественной практике; мотивационно-потребностная сфера развивается в единстве с интеллектуально-операциональной сферой» [6, с. 13]. А.К. Маркова говорит и о взаимовлиянии этих двух сфер. Мотивация, по ее мнению, складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности, смысл учения, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними [6, с. 14].

При определенных различиях в определениях мотивации в целом исследователи едины в одном: мотивация есть всегда побудительный процесс, реализация в действии и поведении тех или иных потребностей, влечений. Следовательно, проблема развития познавательных интересов личности является в первую очередь проблемой формирования мотивации познавательной деятельности.

В.Г. Асеев рассматривает два пути воздействия на мотивацию. Первый, «сверху – вниз», состоит в том, что проводится работа по осознанию мотивов. Второй путь, «снизу – вверх», состоит в том, что воспитание мотивов происходит через организацию взрослым разных видов деятельности ребенка в условиях познавательной активности самого ребенка.

С.Л. Рубинштейн утверждал, что «вносить» в ребенка познание и нравственные нормы, минуя его собственную деятельность по овладению ими, значит подрывать самые основы здорового умственного и нравственного развития ребенка, воспитания его личностных свойств и качеств. Особую значимость самостоятельного приобретения ребенком знаний подчеркивает А.В. Усова.

Традиционную функционалистскую парадигму познавательных процессов успешно преодолевает разработанная А.М. Матюшкиным концепция творческой, исследовательской познавательной активности с выделением специфических черт последней. Отмечая достоинство данной концепции, например, в преодолении самоограничений, И.Н. Семенов пишет о значении деятельности, в которой раскрывается именно индивидуальность субъекта.

Формирование мотивации через собственную деятельность ребенка имеет в основе многочисленные исследования педагогов и психологов. У всех детей существует потребность в постоянной деятельности, в актуализации отдельных личностных функций, в том числе памяти, мышления, воображения; потребность в новых впечатлениях, переходящая в познавательную потребность, предшествующую деятельности (Л.И. Божович, А.К. Маркова и др.).

Таким образом, собственно интерес мы рассматриваем как сложное личностное образование, производное от состояния мотивации, представляющее собой интегральное проявление многообразных процессов мотивационной сферы, т.е. процесс формирования познавательной мотивации мы связываем с развитием познавательных интересов и наоборот. Определение же сущности ряда психолого-педагогических категорий, их связи и взаимопроникновения, степени изученности разных исследовательских направлений, развивающихся в контексте данных категорий, вполне можно рассматривать в качестве теоретической основы для анализа проблемы развития познавательных интересов.

Библиографический список

1. Божович, Л.И. Познавательные интересы и пути изучения // Известия АПН РСФСР. – М., 1955. – Вып. 73.
2. Шукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979.
3. Постникова, Н.К. Развитие познавательных интересов у старших дошкольников: дис. ... канд. пед. наук. – Ленинград, 1968.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975.
5. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Знание, 1979.
6. Формирование интереса к учению у школьников / под. ред. А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1986.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 371.3

Ю.А. Веряева, канд. пед. наук, доц. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: julaver@rambler.ru; **Т.А. Оглезнева**, асп. ГОУВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: oglezneva_t@mail.ru

КОНСТРУКТИВНЫЙ ПОДХОД К АРХИТЕКТОНИКЕ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ

В статье рассматривается применимость конструктивистского подхода, развиваемого в последние годы в педагогике, по отношению к организационным формам проведения учебных занятий, в частности по отношению к уроку.

Ключевые слова: педагогический конструктивизм, структура урока, архитектура учебного занятия.

В последние десятилетия в педагогической литературе процесс обучения стал рассматриваться в контексте идей конструктивизма. Способствовали тому классические работы Ж. Пиаже, Дж. Брунера, Л.С. Выготского и др. ученых (Ketges 2001, Schulmeister 1997). При этом конструктивизм предполагает ученика активным участником обучения, который формирует («конструирует») свое знание самостоятельно, что часто называется практическим обучением.

Употребление термина «конструирование» в техническом контексте представляется всем понятным – это инженерия вещно-материальных предметов, в гуманитарном контексте – это «инженерия» смысловых или организационных структур.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы изложить некоторые дидактические основания, выполняющие функции ориентиров для тех, кто специально занимается конструированием и построением процесса обучения (и его частей) в проекте и на практике. Кроме того, в работе развивается мысль о том, что конструктивистские идеи применимы не только к описанию процесса добывания нового знания учащимися, на что указывает большинство статей, посвященных конструктивизму в педагогике, но и к формированию организационных форм проведения занятий.

В практике конструктивной деятельности возникает потребность различения между конструированием, проектированием и исследованием. Например, что касается проектирования и конструирования, то их различие носит достаточно относительный характер и более ярко выражено при создании вещественных, осязательных объектов. В этом случае считают, что проектирование – это создание нового объекта «на бумаге», а конструирование – его создание «в железе» или, конструирование – этап проектирования, конструирование – технический способ, дополняющий исследование. Ситуации использования подобного различия нетехнологичны, неконструктивны; подобная позиция не научная, а является элемент «сговора», конвенции, договоренности. Мы придерживаемся той точки зрения, что конструирование – автономный вид познания, отражения и создания педагогической действительности, также как проектирование и исследование.

Поскольку философия конструктивизма в настоящее время находится в стадии становления, то вполне очевидно ожидать, что разные авторы по-разному трактуют ведущие принципы, по-разному расставляют основные акценты. Но, тем не менее, из всего этого многообразия точек зрения можно выделить наиболее общие позиции (Schulmeister 1997, см., например, А.М. Чошанов [1]). Это позволит проанализировать возможность их реализации в обучении, основанном на конструировании знания и на открывающем обучении (discovery learning – метод обучения предполагающий, что обучение происходит лучше, быстрее и эффективнее, если ученики сами участвуют в решении проблемы и «добывают» либо «от-

крывают» необходимые им знания). Итак: принципы конструктивизма:

- знание должно быть сформировано исходя из опыта, накопленного при решении конкретной или аналогичной проблемы;
- материал не должен быть разбит на отдельные независимые модули и секции, а должен быть представлен как единое целое;
- обучающийся может сам управлять процессом обучения. При этом выбранный «путь» обучения, зависящий от каждого ученика, вовсе не должен быть линейным, последовательным, в отличие от классической парадигмы;
- сами обучающиеся являются активными игроками в этом процессе;
- обучающимся предлагаются не общие абстрактные модели, а решения конкретных задач;
- целеобразование осуществляется с опорой на ключевую позицию конструктивизма: знания нельзя передать учащемуся в готовом виде, можно лишь только создать педагогические условия для успешного самоконструирования и самовозрастания знаний учащихся;
- мотивация обучения идет через включение учащихся в поиск, исследование и решение значимых проблем, прежде всего проблем окружающей их действительности, решение которых непосредственно связано с реальной (экологической, экономической, производственной и т.д.) ситуацией из жизни школы, района, города и т.д.;
- проектирование содержания обучения осуществляется с опорой на обобщенные концепции, системные знания и интегративные умения;
- стимулирование умственной деятельности учащихся, мотиваций мышления вслух, поощрение высказывания предположений, гипотез и догадок, организация содержательного общения и обмена мнениями учащихся (как фронтального, так и в малых группах);
- создание условий (выбор методов, форм обучения, средств оценки), подчеркивающих интеллектуальное достоинство каждого учащегося, особую ценность его точки зрения, персонального подхода к решению проблемы, уникального видения ситуации, индивидуального стиля мышления.

В настоящее время педагогика меняет свою методологию, становится педагогикой конструктивизма, когда главное – поиск методов и способов достижения поставленной цели. Педагогике конструктивизма требуются свои методы изучения явлений, и одним из главных методов становится диалог, поскольку он является тем инструментом, который способствует переходу от трансляции знаний, умений и навыков, устаревавших раньше, чем заканчивается процесс обучения, к конструктивной деятельности учителя и учащихся [2].

Конструктивизм с нашей точки зрения тесно связан с компетентностным подходом. Однако данную связь в настоящей статье обсуждать мы не будем. Отметим, только, что диагностировать обученность (сформированность компетентностей) можно единственным образом – успешным решением профессиональных задач разной степени сложности (а не «правильным» пересказыванием учебников). Достигается это путем симуляции реальных профессиональных задач и рефлексией над собственной деятельностью.

Для того чтобы конструктивный фактор начал работать в педагогическом процессе, необходимо выполнение нескольких важных условий. Мы формулируем их с опорой на некоторые ключевые идеи семиотики:

1. наличие базовых или фундаментальных для рассматриваемой предметной сферы (нас, безусловно, интересует педагогика) «кирпичиков» (знаков, А.О. Зязин называет их конструктивами [3]), из которых порождается конструктивный объект или процесс, каждый из кирпичиков, базовых объектов для конструирования должен быть относительно стабильным;

2. наличие разных способов организационного синтеза, возможность вариативного «прилаживания» к одному кирпичику-знаку не строго определенного другого (это бы означало фактическое отсутствие вариативности, и приводило бы к процессуальному детерминизму или структурной заданности составного объекта), а многих возможных, иных кирпичиков-знаков;

3. избыточности сконструированных объектов, организационных структур и возможности отбора среди этого множества оптимальных как когнитивных, пространственных, временных структур, обеспечивающих достижение определенных педагогических целей,

4. наличие разнообразных правил отбора, среди которых, следуя семиотическим традициям можно выделить синтаксические, семантические и прагматические правила.

Обращение к педагогике порождает вопрос о том, что может быть рассмотрено в качестве конструктивного объекта? Ответы могут быть самыми разными. Это может быть педагогический процесс, растянутый на годы. Здесь часто используется метафора образовательной траектории. Это может быть и отдельное занятие, и урок, и процесс получения нового знания, и решение отдельной задачи, предполагающей вариативные множественные направления развития мысли и решения.

Педагогическое конструирование носит субъективный, телеологический характер и подчинено реализации целевой технологической функции, обоснование которой (функции) вытекает из потребностей общественно-исторической образовательной практики. Говорить о технологии педагогического конструирования в целом пока рано, но это не означает, что невозможна технологизация его отдельных элементов. Отметим важность целеполагания, его системообразующий характер. Если при сочленении элементов руководствоваться педагогическим целеполаганием – это скрепляет создаваемую конструкцию, порождает системный объект, который выполняет определенные функции и роль. Но в тоже время можно отметить, что членение реальных педагогических процессов и структур условно.

Наконец, посмотрим, как основные конструктивистские идеи были отражены в педагогической литературе в тот период, когда термин конструктивизм в педагогике еще не употреблялся. В качестве приложения высказанных выше мыслей рассмотрим организацию урока как конструктивного объекта.

Важным при этом является вопрос о минимальных и максимальных структурных единицах учебного занятия. Вопрос может быть трансформирован в следующий: у каких структурных единиц может быть выделена знаковая составляющая (наличие конструктива) и речь может идти об ее оптимизации?

Различными исследователями осуществлялась попытка обнаружить такую минимальную генетическую единицу процесса обучения или урока. Одни называли ее «клеточкой» (Н.А. Половникова), другие – этапом, шагом (А.М. Матюшкин), учебной ситуацией (Б. Битинас), просто единицей (В.С. Ильин), моментом урока (В. Фоменко), познавательной задачей (М.А. Данилов, В.И. Загвязинский) и др. Эти исследования обнаруживают, что в зависимости от того, по отношению к какому целому такая часть служит единицей, она приобретает разный состав и объем. Г.Д. Кириллова считает [4, с. 27], и мы полностью согласны с ее мнением, что единица в построении урока, которая отражает его целостность и развитие, представляет собой: а) акт взаимодействия преподавания и учения; б) акт, который свидетельствует о развитии процесса учения; в) часть, которая связана не с завершением циклом развития процесса учения, а является очередным шагом и обнаруживает путь, которым учитель ведет учащихся к завершению результату; г) шаг, который возникает в связи с перестройкой в системе дидактических средств. От себя добавим, что любой акт взаимодействия преподавателя с обучающимися, соединение преподавания и учения не мыслимы без коммуникации. Не вдаваясь подробно в дискуссию по этому поводу, отметим, что ключевым, с нашей точки зрения, является достижение в течение или ходе реализации минимальной структурной единицы определенных педагогических целей, целей обучения, воспитания или развития.

Подходов к выделению составных частей или элементов такой системы как урок существует несколько. Один из них, например, связан с фрагментацией урока на отдельные временные фрагменты, следующие один за другим и соответствующие этапам усвоения. При этом многочисленные авторы приводят такие аргументы: так как урок является основной формой обучения, при определении компонентов урока следует учитывать основные стороны процесса обучения и процесса учения. Существует и другой подход, в основе которого выделение структурных составляющих другого плана. Так М.Н. Скаткин [5], рассматривая построение урока, выделяет: а) содержание учебного материала; б) методы его изучения, методы управления и контроля за учебной деятельностью учащихся; в) технические средства, учебные пособия, дидактический материал для самостоятельной работы; г) формы организации учебной деятельности учащихся; д) личность учителя.

Протицируем Ю.А. Конаржевского [6, с. 78]: «Как и любая сложная система, урок имеет множество структур (организационная, дидактическая, методическая, психологическая, филологическая) и подробно может быть описан с помощью спектра языков».

Итак, продолжим анализ элементарных минимальных составляющих урока. Отметим относительность понятия элементарности в педагогике. Во-первых, дискретных элементов в учебном процессе много, они составляют целую иерархическую систему, взаимосвязаны. Если использовать специальный естественнонаучный термин, можно говорить о фрактальном строении структуры дискретного в педагогике. Пример: несомненной целостностью обладает урок как таковой.

Но урок может компоноваться из целого ряда законченных фрагментов. Дробиться урок может по разным основаниям. При этом на разных этапах дробления происходит потеря целостности фрагментов, потеря смысла соответствующих локальных элементов. Множественность оснований (признаков) порождает неоднозначные решения проблемы элементарности в педагогике.

С точки зрения лингвистики, урок может быть фрагментирован на отдельные высказывания. В педагогике этот вопрос решается по-иному, более сложно. При рассмотрении процесса обучения выделяют дидактические циклы и звенья (Ю.К. Бабанский, 1977, Л.Я. Зорина, 1983). В рассмотрении циклов, звеньев, этапов процесса обучения вклад внесли многие классики педагогики (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Г. Герbart, Лай и другие). Но вопрос этот, как считают дидакты, прояснен не до конца. Этапы процесса обучения выделяют исходя из логики процесса усвоения знаний. При этом неосознанно предполагается в качестве ведущей деятельности деятельность ученика. Более правильное понимание этапов должно базироваться на рассмотрении процесса обучения как части целостного педагогического процесса. При рассмотрении подэтапов этапа процесса обучения приходят к необходимости рассмотрения понятия «учебная ситуация».

В.М. Кларин (1983) под учебной ситуацией понимает фрагмент процесса обучения, сохраняющий свои основные характеристики, такое целостное образование, которое включает дидактическую задачу, специфические условия обучения, а также специфическую деятельность учителя и учащихся в этих условиях, выступающие в их отношении к подлежащему усвоению фрагменту содержания. Сходная трактовка учебной ситуации дается и психологами.

Представления о том, что элементарным педагогическим актом является учебная задача, развивают В.А. Сластенин, А.И. Мищенко [7, с. 124]. По их мнению, наименьшая единица педагогического процесса – педагогическая задача. Они акцентируют внимание на том, что в ходе последовательного поступательного движения от решения одной задачи к другой изменяются качественные состояния субъектов педагогического процесса. При этом важными являются именно изменения воспитанника. Кроме того, авторы отмечают многозначность толкования термина «задача». Это может быть и конкретизированная педагогическая цель, и «материализованная педагогическая ситуация». В ряде случаев педагогическая задача сводится к педагогическому действию, компонентами которой выступают фазы ориентировки исполнения и анализа. Совершенно верным является следующее замечание авторов: «преодоление возможных смещений понятия «задача» достигается в результате представления последней как системы, имеющей те же компоненты, что и педагогическая система в целом» [7, с. 125].

Не будем далее вдаваться в анализ разнообразных подходов к выделению минимальной структурной единицы учебного периода. Дополнительную информацию можно найти в работе [6, с. 59]. Согласимся с Ю.А. Конаржевским (а он, фактически, развивает и приводит в работе идеи В.Г. Фоменко [8]), что таким атомом, или такой «клеточкой» урока является «учебно-воспитательный момент» – УВМ. Вот его определение: Учебно-воспитательный момент – это наименьшая структурообразующая единица урока, имеющая предел делимости в его границах, представляющая собой целостное образование, в основе – жизнеспособности которого лежит объективно присущее природе урока взаимодействие между нерасторжи-

мыми компонентами: содержанием учебного материала, методами обучения и формами организации познавательной деятельности, подчиненными единой учебно-воспитательной задаче.

УВМ в границах урока – наименьшая и самая простая целостная совокупность, позволяющая получать законченный результат, за ним уже не существует более «простого» целостного образования, дающего таковой в результате своего функционирования.

Каждый УВМ функционально специфичен, что связано со специфичностью его учебно-воспитательной задачи (УВЗ), которая приносит в его жизнедеятельность индивидуальность, качественную отделенность и ограниченность.

Состав элементов УВМ постоянен (УВЗ, содержание учебного материала (СУМ), методы обучения (МО), форма организации познавательной деятельности (ФОПД), однако каждый УВМ имеет специфическое, только ему присущее содержание этих элементов и различный характер их связей, т.е. можно сказать, что каждый УВМ обладает структурной специфичностью.

Свое функциональное назначение УВМ в границах урока система может выполнить при условии взаимосвязи, а иногда взаимодействия с предыдущими и последующими моментами.

В скрытом, свернутом виде в УВМ содержится, как мы убедимся далее при анализе его структуры, большинство действий, присущих системе в целом. УВМ – это «неразвитое» начало развитого целого, он является генетической основой урока.

Движущей силой УВМ является разрешение, противоречия между заданием учителя, заключенным в УВЗ момента, и выполнением этого задания учащимися. Их умственная деятельность, совершаемая на определенном учебном материале, детерминированном УВЗ, с использованием определенных форм познавательной деятельности, приемов и методов учения и составляет основание УВМ.

Структура УВМ представляет собой следующее. Системообразующим компонентом УВМ является его учебно-воспитательная задача, от нее идет конкретизация содержания, смысла и направленности всех остальных компонентов. Ее выполнение является окончанием жизнедеятельности УВМ. Учебно-воспитательная задача, являясь рубежом достижения триединой цели урока (познавательной, развивающей, воспитывающей) так же, как и цель урока, триединна, и это триединство реализуется через взаимодействие: 1) содержание учебного материала; 2) методов обучения; 3) форм организации познавательной деятельности.

В уроке учебно-воспитательные моменты связаны между собой таким образом, что, в основном, последовательно продолжают друг друга. При этом они выступают не как взаимно равнозначимые и равноценные, а как определяющие. Один из них зависит от других, но и сам, в свою очередь, оказывает влияние на другие моменты. Образуется, как считает В.Г. Фоменко, цепь, в которой учебно-воспитательный момент является следствием одного и одновременно причиной другого момента. Если определяемые моменты не соответствуют тому, что требуется определяющим, то такие определяемые моменты как бы выпадают из логической структуры урока, и их содержание, встретившись с чуждым им содержанием прочих учебно-воспитательных моментов, не получает прочного и целостного завершения.

Существуют различные структурные связи, между УВМ. Не будем изображать их графически. Отметим только, что у

таких графических структур есть «вход» – начало занятия и «выход» – естественное его окончание, определяемое временными рамками урока. Структуры могут быть разными, в зависимости от количества центров организации педагогической деятельности на уроке.

Отметим сразу, что как организационная, так и коммуникативная архитектоники урока порождается архитектурой связей между УВМ и осуществляется она посредством высказываний. Реализация УВМ и связок между ними осуществля-

ется в рамках педагогического дискурса. Переход от одного УВМ к другому может быть задан педагогом, учащимися.

Таким образом, применение основных идей философии педагогического конструктивизма к вопросу об архитектонике учебного занятия показывает нетривиальность задачи, множественность ее решения. Но в тоже время философия конструктивизма демонстрирует потенциальную возможность выступить в качестве методологического ориентира в решении столь сложного вопроса.

Библиографический список

1. Чошанов, М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. – 1997. – № 2.
2. Веряева, Ю.А. Коммуникативная архитектура урока: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2008.
3. Зязин, А.О. Исходные представления о предмете педагогического конструирования // Педагог. – 1997. – № 1.
4. Кириллова, Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: уч. пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1980.
5. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1980.
6. Конаржевский, Ю.А. Анализ урока. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003.
7. Сластенин, В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В.А. Сластенин, А.И. Мищенко. – М., 1996.
8. Фоменко, В. Г. Исследование структуры урока. – Душанбе: Ирфон, 1969.

Статья поступила в редакцию 11.10.10

УДК 796.072

М.В. Балчирбай, асп. Тувинского государственного университета, г. Кызыл, E-mail: balchirbay@mail.ru; **Ч.А. Дажы**, канд. пед. наук, доц. кафедры теории и методики физической культуры; **Х.Д-Н. Ооржак**, д-р пед. наук, проф., г. Кызыл, E-mail: herel-ool@mail.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОГРАММЫ ПО СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМУ ТУРИЗМУ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 8-9 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ ТУВА

Спортивно-оздоровительный туризм – самостоятельная и социально-ориентированная сфера, эффективное средство духовного и физического развития личности, воспитания бережного отношения к природе, взаимопонимания и взаимоуважения между народами и нациями, основанной на реальном знакомстве с жизнью, историей, культурой, обычаями народов.

Ключевые слова: спортивно-оздоровительный туризм, инструкторы по туризму, Тува.

Туризм является важнейшим сегментом сферы производства услуг в современном мировом хозяйстве, а во многих странах он сформировался в отдельную, развивающуюся индустрию. По оценочным данным, суммарный доход стран от международного туризма составляет около 7% общего объема мирового экспорта и 30% мирового экспорта услуг. По прогнозам Всемирной туристской организации, международный туризм станет ведущей экспортной отраслью в мире. При сложившихся темпах роста (51% ежегодно) в этом году путешествует около 1млрд человек, в 2020 г. будут путешествовать 1,5 млрд человек [1 с. 139].

Неуклонный рост влияния туризма как на мировую экономику в целом, так и на экономику отдельных стран и регионов является одной из наиболее значительных, постоянных и долгосрочных тенденций, которая сопутствует формированию и развитию мирового хозяйства. Становится очевидным превращение туризма в крупную самостоятельную отрасль национальной экономики, деятельность которой направлена на удовлетворение специфических потребностей населения.

Тува, обладая уникальными природными ресурсами и самобытной культурой кочевого народа, имеет огромный нереа-

лизованный потенциал для развития туризма на международном и региональном рынках. Тувинские земли как магнит притягивает к себе путешественников, туристов. Тува – богатейший регион с нетронутой природой, с разнообразными археолого-историческими памятниками и обладает огромными туристическими ресурсами: высокая степень эстетической привлекательности ландшафта, условия для организации горного приключенческого туризма, курортного лечения, научного и историко-этнографического туризма, рафтинг-сплав по горным рекам, скалолазание, горовосхождение.

Туристический потенциал рекреационных ресурсов и историко-культурного наследия позволяет Туве гармонично интегрироваться в международный рынок туризма и достичь интенсивного развития туризма в стране. Это обеспечит устойчивый рост занятости и доходов населения, стимулирование развития смежных с туризмом отраслей и увеличение притока инвестиций в национальную экономику.

Индустрия туризма в Туве на государственном уровне признается одной из приоритетных отраслей экономики, наряду с сельским хозяйством. Поэтому по инициативе Председателя правительства РТ Шолбана Валерьевича Кара-оола

2010 год в Республике Тыва объявлен Годом туризма. За весь 2010 год проводились различные мероприятия для дальнейшего прорыва в этой сфере. Все предусмотренные финансовые средства были направлены, прежде всего, на создание туристической инфраструктуры – строительство турбаз различной спецификации. Главное, на что рассчитывают власти Тувы, обозначив серьезность намерений в сфере развития туризма – это вызвать интерес к партнерству с другими регионами, частных инвесторов России и зарубежья.

Анализ статистических и эмпирических данных свидетельствует о возрастающем интересе к тувинскому туристическому продукту и благоприятных тенденциях роста количества туристов и расширения рынков сбыта. В 2009 г. посетило два раза больше туристов чем в 2008 году, около 70 тысяч туристов, что означает повышенный интерес к уникальной природе Тувы.

Республика становится более привлекательной для бизнесменов, спортсменов, ученых, любителей экстремального отдыха, а также для людей, интересующихся природой, историей и другими достопримечательностями. Поскольку, большую часть территории Тувы занимают горы (82%), то именно они являются наиболее привлекательным ресурсом для туристов дальнего зарубежья, ведь приключенческий туризм пользуется высоким спросом на мировом туристическом рынке и регион относится к Енисейской туристской зоне, которая расположена в Центральной Азии. Это вторая по площади туристская зона России. Туристская специализация – спортивно-оздоровительно-познавательная. Зона привлекательна прежде всего своей природной аттрактивностью – тайга, степи, полупустыни, многочисленные живописные горные и предгорные ландшафты, водные пространства и реки, главная из которых Енисей, хорошо сохранившаяся флора и фауна [2, с. 433].

Для того чтобы выявить особенности современного этапа развития туризма в Туве, мы изучили историю и становления туризма.

В 30-40 годы в Туве практиковались военные походы, военизированные игры. Инициаторами спортивно-туристской работы выступали комсомольцы. Среди активистов тех лет можно назвать Бердова, А. Толпышева (футболисты), В.В. Чемкова, Н.В. Бражникова (волейбол, легкая атлетика). Всюду активизировалась массовая физическая культура.

Появляются новые формы активных занятий физической культурой. Например, становятся модными длительные пешие и лыжные походы (переходы) по территории республики, которые практиковались и до этого года. Лыжные переходы совершались ежегодно между хошунами (район), сумонами, до Кызыла и из Кызыла.

Но самым значительным событием в физкультурном движении Тувинской Народной Республики был исторический лыжный переход 1942 года по маршруту: Кызыл – Серсерлиг – Туран – Тоора-Хем – Хараал (золотой прииск) – через хребет Академика Обручева Тере-Хол – через Сенгилен (высота 3276 метр над уровнем моря) Качык – Нарын – Эрзин – Самагалтай – через Танну-Ола – Хол-Оожу – Дурген-Бажы – Бай-Хаак – Доора-Хадын – Суг-Бажы – Элегест – Кызыл (всего 2040 км). Кто же они, решившие бросить вызов морозу, бездорожью? Самые обыкновенные араты того времени: Ховалыг Нурсат, Тюлюш Кунгаа из Улуг-Хемского хошуна и Оюн Санчай из Танды.

Каждый туристский поход любой направленности должен иметь цель, для решения которой выбирается район путешествия и разрабатывается маршрут. В 1942 году в необычно-

венном лыжном переходе простые тувинские парни показали отвагу, смелость, мужество, героизм, культурный рост и умение ориентироваться на местности тувинского народа [3, с. 24].

После вхождения ТНР в состав СССР в 1944 году туризм стал наиболее популярным видом спорта. Сыграли в этом большую роль приезжие учителя разных специальностей из-за Саян, такие как Зоя и Федор Журавлевы, Николай Ярославцев и другие. С каждым годом туризм наполнялся новыми формами и содержанием, стал более притязательным, появились новые виды [4, с. 9]. И все таки, самой популярной формой остается поход. На это влияло географическая особенность республики и кочевнический образ жизни тувинцев. Ведь, рельеф Тувы характеризуется наличием мелких межгорных котловин с резко отличающимся от окружающих гор ландшафтом. Горы занимают около 82% территории республики, а равнинные участки – лишь 18%. Именно, поэтому в 1969 году была создана маршрутно-квалификационная комиссия (МКК) и оформлена картотека маршрутов по трем видам туризма (пешеходного, велосипедного, лыжного). В начале ходили с целью ознакомления с родным краем, природой. В основном были пешие туристические группы, в газете «Тувинская правда» (1963 г) корреспондент В. Медведев написал, что 1952-1954 годах было положено начало организованным массовым походам юных туристов. В те годы многодневное путешествие к отрогам Танну-Ола совершили под руководством Л.И. Солоникиной туристы из г. Шагонара. По 260-километровому маршруту г. Кызыл – Тес-Хемский район прошли юные путешественники г. Кызыла руководимые З.И. Журавлевой. Успешно завершили штурм один из высоких вершин Тувы – Мунку-Хайыр-Хан-Ула отряд школьников Бай-Тайги во главе с учителями Тозарашем, Хомушку и Салчаком. Освоили маршрут Кызыл-Мажалык – оз. Кара-Холь юные туристы из Барун-Хемчика (руководитель – А.С. Даржаа). А в 1971 году вышла книга Ф.А. Журавлева «С рюкзаком по Туве», в ней были описаны 7 маршрутов походов выходного дня, 31 маршрутов многодневных путешествий.

В истории туризма в Туве с 1960 по 1980 гг. подготовкой инструкторов по туризму занимался клуб «Демирсал». Руководителем его на протяжении ряда лет был Яков Кромм, журналист телевидения, который погиб с группой туристов при восхождении на гору Белый Клык 2 мая 1980 года. «Демирсал» своими силами построил в районе Ондум турбазу для самостоятельных туристов, где проводились сборы туристов, в основном для начинающих.

До 1990 годов туризм, как самостоятельный и коммерческий развивался постепенно. Несмотря на все экономические трудности в стране в 90-х годах, в республике туризм прошел критическую точку своего падения, и в его развитии наметилась положительная тенденция.

В контексте изложения необходимого и своевременного поиска оптимизированных научных методологических и методических подходов к постановке проблемы дальнейшего эффективного развития туризма в республике Тува, как важнейшего сегмента сферы производства услуг, нами разработана и апробирована программа по спортивно-оздоровительному туризму для учащихся 8-9 классов общеобразовательных сельских школах республики. Спортивно-оздоровительный туризм – самостоятельная и социально-ориентированная сфера, образ жизни значительной прослойки общества; эффективное средство духовного и физического развития личности, воспитания бережного отношения к природе,

взаимопонимания и взаимоуважения между народами и нациями; форма «народной дипломатии», основанной на реальном знакомстве с жизнью, историей, культурой, обычаями народов, наиболее демократичный вид отдыха, характеризующийся специфической формой народного творчества, свободным выбором формы собственной активности всех социально-демографических групп населения [5, с. 19].

В основе этой программы лежит теоретическая и практическая подготовка по туризму учащихся 8-9 классов, как инструкторов и гидов по туризму, учитывающая этнологические аспекты тувинского народа. Так как использование народных обрядов и обычаев в туризме – не просто дополнительные услуги. Это – сфера патриотического воспитания населения, удовлетворение духовных потребностей и запросов современного общества. На сегодняшний день данная задача актуальна не только в педагогическом смысле, но имеет в некоторой степени и политическое звучание. Ведь традиция, правило, предписания являются своеобразными «регулирующими» жизни человека в природе и обществе. Верность традиции, общепринятой норме, выработанной в той или иной национальной культуре, – основные постулаты этнической (традиционной) педагогики. Воспитание национальной памяти означает формирование у детей внимания к духовной культуре своего народа, интереса и уважения к историческому прошлому. Каждое занятие по туризму может дать детям необходимую информацию о народной культуре, из которой складывается целостная картина национальных корней, рождается чувство исторической общности поколений [6, с. 22].

Методологической основой исследования являются труды тувинских ученых Прокопенко В.И., Ооржак Х.Д.-Н., Самбу И.У., Ондар О.Ч., Аг-оол Е.М., Дажы Ч.А. а также отечественных ученых теоретиков и практиков по теории и методике физического воспитания, спортивно-оздоровительного туризма Вяткин Л.А., Сидорчук Е.В., Немытов Д.Н., Константинов Ю.С., Федотов Ю.Н., Александровой А.Ю., Усыскин Г.С.

Целью исследования являлось экспериментальное обоснование эффективности программы по спортивно-оздоровительному туризму для учащихся 8-9 классов общеобразовательных сельских школ республики в повышении

уровня физического состояния и познавательной активности учащихся.

Организация исследования. Исследование было проведено в период с 2008 по 2010 г в три этапа. Эксперимент проводили в четырех группах, с участием 80 учащихся 8-9 классов, разделенных на контрольные и экспериментальные, в одном учреждении образовательной направленности: общеобразовательной школы № 1 поселка Кызыл-Мажалык Барун-Хемчикского кожууна – 4 группы (8а кл., 9а кл. – экспериментальные, 8б кл., 8г кл. – контрольные).

Учащиеся КГ занимались по программе дисциплины «Физическая культура».

В результате проведенного эксперимента нами была отмечена не только достоверная тенденция к улучшению физической подготовленности испытуемых ЭГ во всех пяти контрольных тестах, но и изменения морфофункционального состояния в наблюдаемых ЭГ и КГ.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что занятия по туризму на основе нами разработанной программы оказали благоприятные воздействия на показатели физического развития, умственно-познавательной активности. Также статистически значимо повысился уровень динамической силы ($t = 3,21$, $p < 0,05$ у мальчиков, $t = 3,14$, $p < 0,05$ у девочек), скоростных способностей ($t = 2,14$, $p < 0,05$ у мальчиков, $t = 3,2$, $p < 0,05$ у девочек), координационных способностей ($t = 6$, $p < 0,01$ у мальчиков), выносливости ($t = 2,76$, $p < 0,05$ у мальчиков, $t = 2,78$, $p < 0,05$ у девочек), скоростно-силовых качеств ($t = 3,10$, $p < 0,01$ у мальчиков, $t = 2,11$, $p < 0,05$ у девочек), а также уровень физического состояния в целом ($t = 4,5$, $p < 0,01$).

У учащихся же КГ прирост уровня физического состояния вырос в среднем на 10%.

Таким образом, разработанная программа по спортивно-оздоровительному туризму для учащихся 8-9 классов общеобразовательных сельских школ республики, основанная на этнических аспектах тувинского народа, показала достаточно высокую эффективность и может применяться в учебной деятельности школ в качестве национально-регионального компонента.

Библиографический список

1. Ключников, А.В. Менеджмент туризма. – М: Советский спорт, 2009.
2. Александрова, А.Ю. География туризма. – М: КНОРУС, 2008.
3. Ооржак, Х.Д.-Н. История развития физической культуры и спорта в Туве до 1945 года. – Кызыл: Тувкнигоиздат, 1994.
4. Дажы, Ч.А. Организация многодневных походов и массовых туристических соревнований школьников: учебно-методическое пособие для студентов ФФКиС. – Кызыл: ТывГУ, 2006.
5. Федотов, Ю.Н. Спортивно-оздоровительный туризм / Ю.Н. Федотов, И.Е. Востоков – М: Советский спорт, 2008.
6. Аг-оол, Е.М. Тувинские игры, элементы национальных видов спорта и танцев на уроках физической культуры в начальной школе. – Кызыл: Тувкнигоиздат, 2004.

Статья поступила в редакцию 07.11.10

УДК 376.2

Ю.В. Ребикова, ст. преп. ГОУ ДПО ЧИППКРО, г. Челябинск, E-mail: rebikova08@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

В данной статье рассматривается содержание педагогического понятия – довузовская подготовка и обосновывается необходимость его расширения за счет введения понятия довузовской подготовки детей-инвалидов, которая рассматривается как специфический образовательный процесс, состоящий из определенных взаимосвязанных блоков и компонентов.

Ключевые слова: довузовская подготовка, ребенок инвалид или ребенок с ограниченными возможностями здоровья, непрерывное профессиональное образование, довузовское профессиональное образование, блоки и компоненты довузовской подготовки.

Сегодня Российское общество перешло от восприятия ребенка-инвалида как больного, нетрудоспособного, вынужденного социального изживенца к восприятию его как полноправного члена общества, которому необходимо оказать помощь в самореализации и интеграции в социум, как активного гражданина, имеющего не только среднее, но и высшее профессиональное образование.

По данным министра здравоохранения и социального развития (август 2009 г.), численность детей-инвалидов в России составляет 545 тысяч человек. Из них в 2008-2009 учебном году в обычных школах обучалось порядка 142 тысяч детей-инвалидов, в коррекционных классах обычных школ около 148 тысячи детей-инвалидов, в коррекционных школах и школах-интернатах – 210 тысячи детей-инвалидов или детей с ограниченными возможностями здоровья, но при этом есть дети данной категории, которые не посещают школы (45 тыс.). Еще хуже обстоят дела с получением профессионального образования. Процент выпускников указанных выше образовательных учреждений, которые продолжили свое обучение для получения профессии, очень мал, как и процент в целом трудоустроенных инвалидов. Подобные статистические данные говорят о проблеме реализации Федерального закона РФ «О социальной защите детей-инвалидов в Российской Федерации», в котором утверждается, что одним из наиболее эффективных механизмов повышения социального статуса и защищенности инвалидов, их социализации в обществе является получение ими полноценного образования, в том числе и профессионального.

Для решения данной проблемы и расширения возможности получения образования в нацпроект "Образование" на 2009-2012 годы внесена программа развития дистанционного обучения детей-инвалидов на базе специально организуемых центров дистанционного образования, где данная категория детей смогла бы получить основное или среднее общее образование. При этом мы понимаем, что часть интеллектуально одаренных детей смогла бы продолжить обучение и в ВУЗах, но продолжению обучения препятствует ряд проблем педагогического характера. Дети с ограниченными возможностями здоровья достаточно часто страдают пробелами в знаниях, несформированными общеучебными умениями и навыками, а также навыками самостоятельной работы из-за частых пропусков уроков по болезни. Наличие физической ущербности часто приводит не только к дефициту общения, недоразвитию коммуникативных качеств личности, но и сужению окружающего социума, с которым ребенок-инвалид строит взаимодействие. Вследствие этого, ребенок не только не знаком с окружающей жизнью, но и не имеет представления о специфике обучения в высшей школе. Существуют проблемы, связанные и с психологическим состоянием ребенка-инвалида: пассивность, высокая тревожность, неадекватная самооценка, конфликтность и как следствие – слабо развитая способность владения способами саморегуляции, самокоррекции.

На наш взгляд, решить данные проблемы можно при помощи специально организованной довузовской подготовки на базе конкретного высшего учебного заведения, в котором созданы условия для получения высшего профессионального образования детьми-инвалидами.

Термин «дovuзовская подготовка» был введен в педагогическую науку в период конца 80-х – начала 90-х годов прошедшего века. Для России это период реформирования систе-

мы образования, характеризующийся процессом пересмотра некоторых положений педагогики, педагогических понятий и появлением большого количества новых педагогических понятий и терминов, которые не всегда теоретически корректно сформулированы, а порой отличаются и противоречивостью толкований.

При анализе научно-педагогической литературы мы выявили, что большая часть научных педагогических исследований, которые рассматривают данное педагогическое понятие, посвящены юношам и девушкам с обычным состоянием здоровья. При этом формы организации довузовской подготовки могут быть различными: подготовительные курсы, школы при вузах (физико-математическая школа, воскресная школа), центры обучения абитуриентов, но практика обучения детей-инвалидов на таких курсах эксклюзивна.

Анализ научных исследований Самаркиной Н.М. [1], Сумской Т.А. [2], Федоровой Н.А. [3], Филиппова Д.Е. [4] дают нам возможность рассматривать понятие «дovuзовская подготовка» как сложное, целостное, динамичное явление, детерминированное внутренними и внешними факторами, как систему, имеющую свою структуру. Возможно так же рассматривать ее как часть системы непрерывного образования, как специфическую педагогическую категорию, обозначающую собой особый образовательный процесс, имеющий следующие компоненты довузовского образования, как: профессиональный, адаптационный, познавательный и процессуальный.

Нам близка позиция Н.М. Самаркиной, которая рассматривает довузовскую подготовку как форму образования, осуществляющего обучение учащихся для поступления в ВУЗ на базе высшего учебного заведения, но не на базе общеобразовательных школ или среднеспециальных учреждений [1].

Т.А. Сумская предлагает рассматривать довузовскую подготовку как профессиональное консультирование и обучение будущего студента или выпускника профильной школы. Она определяет ее не просто как обучение, необходимое для сдачи зачетов и экзаменов, а обучение наиболее эффективно-му становлению будущего профессионала по избранной специальности [2]. Мы согласны с ее позицией, что довузовская подготовка учащихся направлена на профессиональное самоопределение учащихся, и должна предоставлять, когда это необходимо, дополнительную подготовку, чтобы они обладали знаниями, способностями и навыками, позволяющими им работать по широкому кругу специальностей. Вместе с тем мы считаем, что такое понимание сужает смысл довузовской подготовки, сводя ее только к профессиональной ориентации.

Д.Н. Филиппов, на наш взгляд, уточняет понятие довузовской подготовки, вводя понятие довузовского образования, которое он рассматривает как специфическую педагогическую категорию и представляет как процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний, познавательных умений и навыков; формирование на этой основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности; развитие ее творческих сил и способностей в особом образовательном пространстве, в котором не только надстраивается базовый компонент среднего образования, но и ведется работа по профессиональной ориентации учащихся, поиску талантливой и одаренной молодежи. Ценным для нас является то, что им определяются возрастные рамки получения довузовского образования как периода осознанной подготовки молодежи к

поступлению в вуз. Хронологически период довузовского образования соответствует этапу обучения в старших классах средней школы и на выпускных курсах средних профессиональных учебных заведений, или просто времени самостоятельной подготовки после получения полного среднего образования [4]. Мы считаем, что этот период характерен и для получения высшего образования детьми с ограниченными возможностями здоровья в период довузовской подготовки.

Н.А. Федоровой при рассмотрении процесса довузовской подготовки определяются принципиальные подходы к осуществлению довузовской подготовки за счет применения на практике теории развивающего обучения и индивидуального подхода. Мы согласны с тем, что обучение на подготовительных курсах должно быть не только развивающим, но и субъектным. Под субъектом довузовской подготовки, Н.А. Федорова, понимает слушателя подготовительных курсов, который не просто усваивает знания, но и адаптирует их, избирательно реагирует на педагогическое воздействие с учетом личного опыта и уровня психического развития. Значимым для нас в исследовании Н.А. Федоровой является то, что помимо процесса обучения довузовская подготовка, должна включать в себя и процессы воспитания [3].

Мы считаем важным уточнить, что при организации довузовской подготовки детей с ограниченными возможностями целесообразно под воспитанием понимать – относительно осмысленное или целенаправленное взращивание человека, последовательно способствующее адаптации человека в обществе и создающее условия для его обособления в соответствии со спецификой целей групп и организаций, в которых оно осуществляется в рамках теории социального воспитания, рассматриваемого А.В. Мудриком [5, с. 16].

Помимо выше названных подходов к понятию «дovuзовская подготовка», существует и тот, который рассматривает «дovuзовскую подготовку» как промежуточное звено системы непрерывного образования. В частности эту точку зрения высказывает В.С. Сенашко [6]. Его позицию поддерживает и В.Г. Рындак, которая утверждает, что довузовская подготовка должна не только обеспечить образовательную преемственность между звеньями «школа – довузовская подготовка – вуз» и профессиональную подготовку, но и способствовать общекультурному, гуманистическому становлению личности, создавать условия для осознанного выбора каждым человеком самообразования в наибольшей мере соответствующего ее интересам, мотивам и ценностным ориентациям [7].

Исследуя понятие непрерывное образование, мы выявили, что оно расширяется понятием «непрерывное профессиональное образование» внутри которого дополнительно вводится понятие допрофессиональной подготовки. В работах А.М. Новикова непрерывное профессиональное образование на довузовском, вузовском и послевузовском этапе соотносится с тремя объектами (субъектами): личностью, образовательными программами и организационной структурой образования [8].

Введение первого объекта (субъекта) – личности, А.М. Новиков определяет тем, что человек учится постоянно и им выделяется три вектора движения в образовательном пространстве: «вектор движения вперед», «вектор движения вверх» и «вектор движения по горизонтали». В первом случае подразумевается, что человек совершенствует свое профессиональное мастерство, оставаясь на одном и том же профессиональном уровне (строитель, повар, плотник). Во втором случае рассматривается получение человеком образования через прохождение им определенных образовательных уров-

ней: школа, техникум, ВУЗ. При этом предполагается, что индивид может перепрыгивать некоторые уровни, например, школа-ВУЗ или наоборот вводит дополнительные уровни – довузовской подготовки. В третьем случае имеется в виду возможность не только продолжения образования, но и смены профиля образования, т.е. специальности. Это может быть обусловлено и личностными потребностями и изменившимися социально-экономическими условиями. Данную позицию при рассмотрении довузовской подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья, на наш взгляд, необходимо расширить введением личности педагогов, которые сопровождают ребенка на данном этапе, облегчая процесс его адаптации к обучению в новых условиях.

Рассматривая второй объект – образовательные программы, А.М. Новиков акцентирует внимание на то, что программы должны предполагать преемственность содержания образования на этапах: допрофессионального, среднего и высшего профессионального уровня. При этом они должны быть согласованными, не дублирующими друг друга, а углубляющими и развивающими [8]. Мы полностью разделяем эту позицию. На наш взгляд, на этапе перехода школа-ВУЗ данные программы в отношении детей-инвалидов должны не только расширять имеющиеся у них знания, но способствовать выявлению пробелов и ликвидации их. Важной на данном этапе так же является проблема адаптации рассматриваемой нами категории детей к новой системе и условиям обучения в ВУЗе, которую довузовская подготовка может решить, обеспечив совместимость психолого-педагогических основ организации учебного процесса школы и ВУЗа за счет преемственности форм и методов обучения используемых при реализации образовательных программ.

Третий объект непрерывного профессионального образования, по мнению А.М. Новикова, предусматривает наличие организационной структуры образования, т.е. наличие сети образовательных учреждений и их взаимосвязь, которая с необходимостью и с достаточностью создает пространство образовательных услуг, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как у отдельного человека, так и общества, и конкретного региона [8]. Таким образом, при рассмотрении организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья должны существовать специально организованные центры. Если мы говорим о получении высшего профессионального образования, то довузовская подготовка данной категории должна организовываться на базе высших образовательных учреждений.

Рассматривая понятие довузовской подготовки, мы делаем акцент на организацию обучения детей-инвалидов, или детей с ограниченными возможностями здоровья, которые являются в нашей стране одной из самых незащищенных категорий граждан. Обладая правом на получение образования, в том числе и высшего, большая часть не может его получить, не только по объективным социально-экономическим условиям жизни, но и проблемам педагогического характера, указанных нами в начале статьи.

Осознавая, что становление личности, в том числе развитие ее профессионально значимых качеств, развитие личности как субъекта профессионального самоопределения происходит на протяжении всего жизненного и трудового пути, мы понимаем, что для того, чтобы этот процесс был наиболее эффективным в самом начале профессионального становления, необходимо чтобы ребенок, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, сделал не только осознанный выбор

желаемой будущей профессии, но и был бы подготовленным к его «получению». Мы придерживаемся позиции Е.А. Мартыновой, которая считает, что процесс довузовской подготовки должен быть не процессом стандартного включения детей-инвалидов в учебный процесс, а процессом, подразумевающим использование «особых условий обучения», «вспомогательных услуг» и «поддержки» [9, с. 252]. При организации данного образовательного процесса довузовского образования помимо классического учебного процесса, обязательно должны быть учтены процессы комплексной реабилитации (профессиональной, психолого-педагогической, медицинской, средовой). Должны быть курсы, развивающие информационные и коммуникативные компетенции, курсы, способствующие развитию личностного самопознания и самоактуализации

личности, а так же курсы, способствующие выбору будущей профессии [9].

Таким образом, довузовская подготовка – это есть специфический образовательный процесс, являющийся одним из этапов непрерывного профессионального образования, состоящий из трех взаимосвязанных блоков: личности (ребенок с ограниченными возможностями здоровья и педагог, сопровождающий его), образовательных программ и организационной структуры образования. Специфичность образовательного процесса на этапе довузовской подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья определяется наличием таких компонентов, как: учебный, профориентационный, реабилитационный, психологический и воспитательный (социальное воспитание).

Библиографический список

1. Самаркина, Н.М. Педагогические условия довузовской подготовки учащихся: на базе юридического института: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Оренбург, 1999.
2. Сумская, Т. С. Довузовская подготовка в условиях модернизации образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 2002.
3. Федорова, Н.А. Довузовская подготовка как этап становления социальной зрелости старшеклассника: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Тюмень, 2004.
4. Филиппов, Д.Е. Социально-педагогические условия функционирования системы довузовского образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Челябинск, 2000.
5. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов. – М., 2003.
6. Сенашко, В.С. Преемственность общего среднего образования и высшего профессионального образования // Высшее образование в России. – 1997. – №1.
7. Рындак, В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя: теория взаимодействия. – М., 1997.
8. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе. – М., 2000.
9. Мартынова, Е.А. Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступного высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями. – Челябинск, 2002.

Статья поступила в редакцию 01.10.10

УДК 373.2

ББК 74.100+74.584

Л.А. Емельянова, ст. преп. ГОУ ДПО ЧИППКРО, г. Челябинск; E-mail: emelianova07@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫХ) В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ

В данной статье обоснована актуальность формирования профессиональной готовности педагогов к работе в условиях интеграции ВИЧ-инфицированных детей в образовательную среду. Рассмотрено состояние проблемы интеграции в теории и практике образования.

Ключевые слова: профессиональная готовность, интеграция, интегрированное (инклюзивное) образование, дети-инвалиды, ВИЧ – инфицированный ребенок, дети с ограниченными возможностями.

Растущая озабоченность отечественного образования необходимостью внедрения интегрированного (инклюзивного) обучения и незначительность успехов двадцатилетнего периода с начала этого процесса (90-е годы XX в.) в нашей стране, делают актуальной проблему формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) в условиях интеграции в образовательную среду. О востребованности названной проблемы могут свидетельствовать и результаты проведенного нами анализа научной литературы [1]. Если вопросам интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду в педагогике уделялось и уделяется значительное внимание, то возможность обеспечения готов-

ности детей ВИЧ-инфицированных к инклюзивному обучению разработана недостаточно и требует более глубокого, обстоятельного изучения.

Системный анализ роли педагога в успешной интеграции ВИЧ-инфицированных детей позволил выявить противоречия между объективной необходимостью специальной подготовки педагога к работе с ними и отсутствием научно обоснованных и апробированных на практике организационных форм, содержания работы, условий и способов её осуществления, технологии подготовки педагога к этой деятельности, а также недостаточно полным и систематизированным комплексом дидактически обоснованных описаний практики работы образовательных учреждений в этом направлении.

Чтобы обеспечить готовность педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) в условиях интеграции в образовательную среду, нужно подробно изучить и обосновать данный процесс: определить его компоненты, охарактеризовать их, проследить, как они взаимодействуют между собой, каким образом должны быть упорядочены и организованы, чтобы составлять некую управляемую устойчивую определенность, функционирование которой позволит достичь поставленной цели. Другими словами, этот процесс должен быть систематизирован.

Разработка в нашем исследовании системы формирования готовности педагогов к обучению детей ВИЧ-инфицированных опирается на современные теории педагогики. К ним относится, во-первых, теория развивающего обучения, обоснованная в трудах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Н.А. Менчинской, Д.Б. Эльконина и др., согласно которой обучение и развитие составляют систему диалектически взаимосвязанных сторон одного процесса. А во-вторых, мы используем теорию личностно ориентированного обучения, в котором создаются условия для развития и становления личности, реализации ее внутренних ресурсов (Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, И.С. Якиманская и др.) [2, 3].

Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе, **но в большей мере перестройку всего процесса массового образования как системы** для обеспечения образовательных потребностей всех детей. Отечественная образовательная интеграция внедряется сегодня без серьезной специальной подготовки педагогов и психологов системы образования к работе в условиях интеграции детей, затронутых эпидемией ВИЧ. Проведенный нами анализ образовательных программ показал, что педвузы и педагогические колледжи не владеют сегодня технологиями подготовки к работе в условиях инклюзивного образования ни воспитателей, ни учителей массовой школы, ни специальных педагогов разных специальностей. Данный факт находит свое отражение в вопросе осведомленности педагогов о ВИЧ-инфекции. Об этом свидетельствуют результаты, проведенного нами исследования [1]. Реализация новых концептуальных подходов возможна при условии существенного повышения уровня педагогической культуры, профессионализма и личной ответственности педагога. В связи с этим остро встает вопрос о готовности педагога к работе с детьми-инвалидами.

Готовность является аспектом квалификации, значит, формирование готовности педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования возможна в процессе повышения квалификации при обучении по программе дополнительного образования.

Анализ теоретических подходов В.А. Сластенина [4] и В.В. Серикова [5] к данному понятию позволяет выделить общие положения. Готовность – это система знаний, умений и навыков; мотивационно-ценностное отношение к работе с детьми; постоянное самосовершенствование необходимых личностных качеств; способность самостоятельно строить методику работы с детьми, используя новые технологии; самореализация на основе внутренней профессиональной мотивации; рефлексия своего личностного и профессионального поведения. Исходя из этого, мы выделяем следующие содержательные компоненты готовности педагогов к работе с детьми, затронутых эпидемией ВИЧ/СПИД: система знаний о ВИЧ-инфекции, а также связанных с профессиональной дея-

тельностью; мотивационно-ценностное отношение к работе с детьми-инвалидами; способность самостоятельно строить методику работы с детьми, используя новые технологии.

Рассматриваемая нами система готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) в условиях интеграции в образовательную среду относится к социальным системам, для которых будут характерны следующие признаки:

- целостность – система состоит из компонентов, но она не является простой их суммой, а представляет собой органическое единство, внутри которого существует четкая взаимосвязь и взаимодействие;
- структурность – наличие упорядоченных связей и отношений совокупности элементов, обусловленных местом каждого элемента в системе;
- иерархичность, то есть любая система может быть рассмотрена как элемент системы более высокого порядка, в то время как ее элементы могут выступать как элементы в качестве системы более низкого порядка;
- динамизм. Любая система имеет свою историю. Развиваясь во времени, система проходит определенные этапы, для каждого из которых характерны свои особенные специфические свойства системы;
- открытость. Система может адаптироваться к условиям внешней среды, сохраняя при этом свои характерные особенности.
- взаимодействие с внешней средой, с системами более высокого порядка. Ни одна система не может существовать сама по себе.
- управляемость. Наличие управления в системе делает необходимой постановку в процессе анализа и разработки понятия цели, целесообразности, характера систем, их связей и поведения. В связи с управлением и необходимостью целесообразного характера поведения систем во многих случаях возникает проблема соотношения функционирования и развития.

Рассматривая проблему готовности педагогов к обучению детей ВИЧ-инфицированных в условиях интеграции в образовательную среду, мы будем руководствоваться определением Н.В. Кузьминой [6], которая под системой понимает совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами. Данная формулировка позволяет нам определить основные компоненты системы.

В соответствии с рассмотренными общими признаками системы и на основании определения педагогической системы Н.В. Кузьминой, мы предлагаем под *системой* формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) в условиях интеграции в образовательную среду, понимать совокупность взаимосвязанных целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, развития педагогов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование готовности педагогов к работе с ВИЧ-инфицированными детьми. В соответствии с данным определением названная система будет включать в себя следующие компоненты: целевой, управленческий, содержательный, организационный и результативный. Рассмотрим компоненты предлагаемой системы.

Целевой компонент рассматриваемой системы определяет назначение системы, а также содержание и структурные связи остальных ее компонентов. Целью функционирования системы является формирование готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) в условиях интеграции в образовательную среду на основе взаимодействия групп доминантных профессионально значимых качеств и качеств менее выраженных.

Следующим компонентом предлагаемой является *управленческий*. Теория управления педагогическими системами в нашей стране интенсивно разрабатывалась В.И. Загвязинским, В.С. Лазаревым, Л.И. Фишман и др. Согласно данной теории к основным управленческим функциям относятся: планирование, организация, руководство и контроль.

Содержательный компонент системы формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) в условиях интеграции в образовательную среду представлен составляющими профессиональной деятельности учителя: организаторской деятельностью, конструктивной, проектировочной, гностической и коммуникативной деятельностью [6]. Данный компонент системы позволяет включить в процесс подготовки педагогов виды деятельности, характерные для рассматриваемых групп профессионально значимых качеств.

Организационный компонент системы включает формы, методы и средства формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) в условиях интеграции в образовательную среду. В соответствии с существующими классифи-

кациями нами были определены следующие формы организации рассматриваемого процесса: индивидуальные (учебные игры, дискуссии, творческие работы и т.д.), групповые (групповая познавательная деятельность, имитационные игры, театрализация и т.д.) и массовые (творческие и учебно-методические семинары, коллективная творческая деятельность крупных форм и т.д.). В качестве методов формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) в условиях интеграции в образовательную среду использовались репродуктивные, частично-поисковые, исследовательские методы и методы самостоятельной работы слушателей. Средства достижения поставленной цели представлены современными средствами обучения и воспитания, а также достижениями педагогической науки.

Результативный компонент разработанной системы позволяет диагностировать достижение поставленной цели. Нами были выделены и подтверждены группой экспертов критерии сформированности готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) в условиях интеграции в образовательную среду. К ним мы отнесли: системность профессионально значимых качеств, мотивацию профессиональной деятельности, ответственность принятия решений.

Таким образом, рассмотренные компоненты раскрывают содержательную новизну описываемой системы формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) в условиях интеграции в образовательную среду.

Библиографический список

1. Емельянова, Л.А. Формирование профессиональной готовности педагогов к работе с детьми, затронутыми эпидемией ВИЧ/СПИД, в системе повышения квалификации // Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики: Материалы II межрегиональной научно-практической конференции: в 3 ч. – Челябинск: изд-во ИИУМЦ «Образование», 2010. – Ч. 3.
2. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Личностно-ориентированное образование: учеб. пособие / под. ред. Л.М. Кустова. – Челябинск: ЧИРПО, 2003.
3. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. – М.: АПО, 2002.
4. Сластенин, В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М., 1982.
5. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технология: монография. – М.: Терра-Спорт, 2000.
6. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: Изд. ЛГУ, 1967.

Статья поступила в редакцию 01.10.10

УДК 37.0

Н.Н. Журба, ст. преп. ГОУ ДПО ЧИППКРО, г. Челябинск, E-mail: zhurba_nn@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В данной статье представлены теоретические аспекты взаимодействия семьи и школы. Уточнены причины и цели их взаимодействия, определены его особенности, сформулированы критерии педагогических взаимодействий. На основе анализа педагогической литературы сделаны наблюдения об изменении мотивов взаимодействия семьи и школы за последние полвека.

Ключевые слова: взаимодействие, педагогическое взаимодействие, социальное взаимодействие, дидактическое взаимодействие, воспитательное взаимодействие, критерии и мотивы взаимодействия школы и семьи.

Актуальность проблемы исследования обусловлена активной необходимостью формирования единой воспитательной среды. Изменения, произошедшие в обществе и в

системе школьного образования, кризис семьи, выражающийся в резком снижении её основных функций, в том числе воспитательной, все это негативно отразилось на взаимодействии

школы и семьи: спектр вопросов сузился до обсуждения сторонами проблем обучения ребенка, отклонений в его поведении и материальной поддержки школы. Формализация процесса взаимодействия с семьей со стороны школы, нежелание педагогов менять сложившиеся стереотипы в данной сфере обуславливают кризис существующей системы взаимодействия «школа-семья». В целях его разрешения возникла необходимость совершенствования процесса сотрудничества семьи и школы через создание технологии их эффективного взаимодействия.

Сегодня школа и родители осознают острую потребность в эффективном взаимодействии друг с другом в процессе воспитания ребенка. Данная задача, ее решение созвучны принципам современного образования, нашедшим отражение в таких документах, как: новая редакция Федерального Закона «Об образовании», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации, в которых говорится о необходимости усиления роли родителей в сфере воспитания ребенка и актуализации взаимодействия школы и семьи в педагогической поддержке ребенка.

Для реализации поставленных задач рассмотрим понятия «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», «социальное взаимодействие», «дидактическое взаимодействие».

Явление взаимодействия имеет универсальный характер, оно относится к такому типу связей, которые объединяют явления и предметы окружающего мира и обнаруживаются на всех уровнях организации материи.

Одним из первых философов, обратившихся к рассмотрению взаимодействия, был И. Кант. Разрабатывая трансцендентальную логику в "Критике способности суждения", он разделил суждения на четыре группы: количества, качества, отношения, модальности. Философ подчеркивал, что третья группа возникает всегда из соединения первой и второй (тезис — антитезис — синтез). Примечательно, что категория взаимодействия «возникает» именно в третьей группе. И. Кант рассматривал «отношения» через присущность и самостоятельность существования, причинность и зависимость, общение, или взаимодействие. Связывая взаимодействие с практикой или «опытом», И. Кант выводит «закон взаимодействия»: «...Все субстанции, поскольку они могут быть восприняты в пространстве как одновременно существующие, находятся в полном взаимодействии» [1, с. 101].

Опираясь на философские труды И. Канта, Г.В.Ф. Гегеля и других выдающихся мыслителей, российский исследователь В.Д. Семенов выделяет следующие основные признаки взаимодействия как общенаучной категории:

- одновременность существования объектов;
- двусторонность связей взаимопереходов субъекта в объект и объекта в субъект;
- закономерность связей на уровне сущности;
- взаимообусловленность изменения сторон;
- внутренняя активность объектов.

Подводя итог рассуждениям, В.Д. Семенов определяет взаимодействие как «процесс, происходящий, по меньшей мере, между двумя системами в некотором определенном промежутке времени, когда изменение состояний систем происходит не просто по согласованию... а взаимообусловлено» [1, с. 102].

Этим определением автор подчеркивает, что само явление взаимодействия необходимо рассматривать как процесс; оно всегда имеет некоторую протяженность во времени; оно

связано с динамикой в изменении состояний объектов, включенных во взаимодействие; причем эти изменения взаимно обусловлены и могут носить как субъективный (внутренний), так и объективный (внешний) характер.

В философском слове **взаимодействие** определяется как «процесс взаимного влияния тел друг на друга путем переноса материи движения, универсальная форма состояния тел. Взаимодействие определяет существование и структурную организацию всякой материальной системы, ее свойства, ее объединение наряду с другими телами в систему большего порядка. Без способности к взаимодействию материя не могла бы существовать» [2, с. 50-51].

В этом смысле Ф. Энгельс определяет взаимодействие как конечную причину всего существующего, за которой нет других более фундаментальных определяющих свойств.

Во всякой целостной системе взаимодействие сопровождается взаимным отражением телами свойств друг друга, в результате чего они могут меняться. В объективном мире существует множество форм взаимодействия (всеобщая связь явлений, движение, изменение, функциональная зависимость и пр.).

Взаимодействие как философская категория отражает процессы воздействия объектов друг на друга, а также обуславливает порождение одним объектом другого [2].

Взаимодействие выступает и как согласованные действия нескольких общественных систем для выполнения определенных задач. При этом действия систем четко организуются.

Таким образом, мы понимаем, что во взаимодействии важно взаимное влияние участников процесса, имеющего свою структурную организацию, состоящего из компонентов, их свойств, отношений, связей и зависимостей, согласованных действий, без которых взаимодействие, как процесс, невозможен.

Определение взаимодействия как процесса характерно не только для философского толкования данного явления, но и для точных отраслей науки, а также для социальных. Однако когда речь идет о более частных видах взаимодействий (например, педагогических), возникают иные определения: «Взаимодействие — особая форма связи между людьми, процессами, действиями, явлениями, — считает В.С. Безрукова, — в результате которой происходят изменения их исходных качеств или состояний» [1, с. 102].

Социальное взаимодействие можно рассмотреть в виде множества «цепочек»: общество — группа — личность, воспитатель — коллектив, воспитатель — микрогруппа, воспитатель — воспитанник и т.д. Содержание и характер взаимодействия общества, групп и личностей в процессе воспитания обусловлены социальными целями и ценностями, идеологией и общественной психологией. Идеи, представления данного общества определяют жизненность различных типов и видов социальных общностей, в т.ч. групп и коллективов, а, в конечном счете, отношение к миру и к самому себе.

В одних «цепочках» взаимодействие непосредственное, в других — опосредованное. Существует понятие асимметричности взаимодействия в процессе воспитания, проявляющееся в различной мере активности субъектов воспитания.

Современная педагогика исходит из того, что процесс воспитания представляет собой не прямое воздействие на воспитанника (как традиционно считалось), а социальное взаимодействие различных субъектов: индивидуальных (конкретных людей), групповых (микрогрупп и коллективов) и условно-социальных (институтов воспитания).

Подводя итог вышесказанному, мы констатируем, что социальное взаимодействие нацелено не только на передачу знаний и опыта одним субъектом другому, но и на создание условий для самоактуализации личности в социуме. Причем в учебном процессе мы акцентируем внимание на асимметричности взаимодействий, которая выражается в ведущей роли учителя, в воспитательном же взаимодействии отмечаем равенство позиций субъектов.

Особое значение имеет определение специфики категории «педагогическое взаимодействие». В педагогическом процессе принято различать дидактическое (т.е. обучающее) и воспитательное взаимодействие (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, Х.Й. Лийметс, В.Д. Семенов и др.). **Дидактическое взаимодействие** понимается как система взаимно обусловленных индивидуальных действий субъектов образовательного процесса в рамках образовательной среды, которое осуществляется с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации. Следовательно, обучение невозможно без одновременной деятельности учителя и обучаемых, без их дидактического взаимодействия. Как бы активно ни стремился сообщать знания учитель, если при этом нет активной деятельности самих учеников по усвоению знаний, если учитель не обеспечил мотивацию и организацию такой деятельности, то процесс обучения фактически не протекает — дидактическое взаимодействие реально не функционирует. Поэтому в процессе обучения происходит не просто воздействие педагога на ученика, а именно их взаимодействие, реализуется единство обучающих и личностных влияний педагога, внутреннего отражения, преломления этих влияний учеником, возникновение самостоятельных усилий ученика по овладению знаниями, умениями, навыками, определенными элементами воспитанности и развитости.

Взаимодействие преподавателей и обучаемых может протекать как в непосредственной, так и опосредованной форме. При непосредственном взаимодействии преподаватель и обучаемые совместно реализуют задачи обучения. При опосредованном взаимодействии обучаемые выполняют задания и инструкции, данные учителем ранее. Процесс учения может протекать и без преподавателя в данный момент, например, когда ученики самостоятельно овладевают новыми способами учебной деятельности, решают творческие задачи без заданий и инструкций учителя. Процесс же преподавания обязательно предполагает наличие активного процесса учения.

Процесс обучения вместе с тем не является механической суммой процессов преподавания и учения. Это качественно новое, целостное явление, суть которого отражает дидактическое взаимодействие в его разнообразных формах. Целостность этого процесса кроется в общности целей преподавания и учения, в невозможности существования преподавания без учения как такового.

Целью дидактических взаимодействий является раскрытие закономерностей обучения, обобщение многочисленных связей элементов процесса образования: взаимосвязь принципов обучения (Б.П. Есипов); взаимообусловленность обучения и преподавания (М.А. Данилов, И.Н. Решетень); неразрывность воспитания и обучения (Ю.К. Бабанский, С.П. Баранов); необходимость и закономерность перерастания обучения в самообучение, образования в самообразование, воспитания в самовоспитание (В.А. Сластенин, В.С. Безрукова и др.).

Воспитательное взаимодействие нацелено не столько на процесс передачи опыта прошлых поколений, сколько на усвоение и творческое переосмысление этого опыта подрас-

тающей личностью с целью самоактуализации, саморазвития и оптимальной социальной адаптации в динамических ситуациях. И характер, и конечный результат этих взаимодействий отличаются от учебных, более строго регламентированных.

Дидактика определяется как отрасль педагогической науки, раскрывающая теоретические основы обучения. Учитывая общее и различное в учебных и воспитательных взаимодействиях, можно выделить следующие **критерии педагогических взаимодействий**:

1) с точки зрения **мотивированности**, готовности субъектов педагогического взаимодействия к контакту выделяются такие показатели, как добровольный и вынужденный характер (при воспитательном взаимодействии воспитателю проще создать условия для добровольного включения воспитанника в совместную деятельность, чем в более регламентированных условиях учебного взаимодействия);

2) по **характеру протекания процесса** учебное взаимодействие в большей степени, чем воспитательное, отличается плановостью (хотя моменты импровизации возникают и на уроке, свободное, воспитательное общение просто насыщено ими);

3) по **длительности контакта** педагогическое взаимодействие характеризуется и долговременностью (от 1 года до 11 лет), и дискретностью, прерывностью, отграниченностью друг от друга (школа – дом, сменяемость уроков внутри школы, сменяемость педагогов и т. д.), поэтому взаимодействие может рассматриваться как долговременное, так и кратковременное;

4) по **способу осуществления** (со стороны учителя) педагогическое взаимодействие может рассматриваться как непосредственное, происходящее в «живом» контакте, так и опосредованное, с использованием прямых или косвенных установок и воздействий: метод параллельного действия, метод «упреждения», метод снятия сопротивления и т. д. (по Я.С. Турбовскому);

5) по **способу присвоения** знаний, умений, учебных и нравственных навыков (со стороны ученика) педагогическое взаимодействие может рассматриваться как продуктивное (творческое овладение), так и репродуктивное (подражательное);

6) и с точки зрения **достижения намеченной цели** педагогическое (как и любое другое) взаимодействие может рассматриваться как результативное (эффективное) и нерезультативное (неэффективное или малоэффективное).

Взаимодействие в процессе воспитания представляет собой обмен между его субъектами информацией, типами и способами деятельности, ценностными ориентациями, социальными установками, отбор и усвоение которых имеет добровольный избирательный характер. Такое взаимодействие в значительной мере социально дифференцировано, индивидуально и вариативно, поскольку конкретные участники взаимодействия, являясь членами определенных этнических, социальных и социально-психологических групп, более или менее осознанно и целенаправленно реализуют во взаимоотношении друг с другом тот тип поведения, который одобряется в этих группах и имеет свою специфику.

В целом взаимодействие – диалог воспитателей и воспитанников, и его воспитательная эффективность определяется тем, какие личности в нем участвуют, в какой мере они сами ощущают себя личностями и видят личность в каждом, с кем общаются.

Уточним причины и цели взаимодействия семьи и педагогического коллектива школы, а также определим его особенность.

Авторы ряда исследований Л.Е. Артамонова [3], Т.В. Воликова [4], И.Д. Демакова [5], Р.М. Капралова [6], Б. Кобзарь [7], Н.Е. Кожанова [8], и др. первопричиной педагогического взаимодействия считают наличие недостатков, как в семейном, так и в общественном (социальном) воспитании, а целью – устранение недостатков и содействие гармоничному развитию личности ребенка. Семья вместе со школой призвана создать тот важнейший комплекс факторов и условий воспитывающей среды, который определяет эффективность всего образовательного процесса через формирование активной педагогической позиции родителей, вооружение семьи педагогическими знаниями и умениями, усвоение теоретических знаний и приобретение практических навыков, через взаимодействие социальной службы с семьями и вовлечение родителей в органы школьного самоуправления.

Анализ большого количества публикаций за последние 50 лет на тему взаимодействия родителей и учителей, размещенных в журнале «Семья и школа», начиная с 60-х годов и по сегодняшний день, позволил сделать важные наблюдения в изменении мотивов взаимодействия.

Нами было выделено шесть главных подходов: четыре, в основном, со стороны педагогов и два – со стороны родителей. Конечно, они не взаимоисключают друг друга.

1. В 60-е годы распространено убеждение, что на уровень интеллекта детей огромное влияние оказывает их окружение. Видя, что некоторые дети находятся в неблагоприятных условиях в семье, учителя испытывают потребность исправить положение. Но прием управления «неблагополучными» семьями срабатывает далеко не всегда. Школа брала на себя большую часть забот по воспитанию ребенка из такой семьи, по сравнению с родителями. Данное обстоятельство явилось причиной установки работать не только с детьми, но и с их родителями.

2. В 70-е годы в социальной сфере все больше стало утверждаться мнение, что трудности, с которыми сталкиваются дети, нельзя рассматривать в отрыве от проблем семьи. Но без убежденности других членов семьи в необходимости положительных перемен вероятные причины не могут быть устранены. Данный аргумент взаимодействия родителей и школы также основан на конечной цели оказания педагогической помощи детям.

3. В 80-е годы все чаще публикуют мнения о том, что учителя могут добиться больших результатов в воспитании и обучении детей при поддержке со стороны родителей и про-

должении занятий дома. Опыт работы школ в этом направлении показал, что родители не только не препятствуют такой системе упражнений, но и всецело способствуют ей. А при грамотном инструктировании родителей на консультациях по оказанию помощи детям при подготовке домашних заданий в «родительские субботы», их помощь способствует быстрым успехам детей. При этом и родители овладевают новыми навыками и компетенциями.

4. В конце 80-х годов родители все чаще заявляют свои права на информированность в области воспитательных и образовательных тенденций. Не случайно даже в «Реформе образования в СССР» появились строки не только о праве выбора родителями учителя, школы, но и о родительском контроле за учебно-воспитательным процессом.

5. В начале 90-х годов наметился явный отход от мнения, что родители ничего определенного образованию предложить не могут. У некоторых родителей произошли перемены в оценке самих себя. Появляется многообразие инициативных групп, которые от школ и курсов для родителей выросли до возникновения детских садов и школ, живущих по концепциям методики М. Монтессори, Р. Штайнера, П. Иванова и т.д.

6. В начале нового тысячелетия в России все больше внимания уделяется семье, семейному воспитанию, обобщению и презентации опыта семейных традиций. В образовании происходят большие перемены: вводятся новые программы, новые подходы к получению образования, новые методики, приемы, формы организации обучения. Управление школой носит теперь государственно-общественный характер, т.е. мнение, прежде всего, родительской общественности становится определяющим. И, как следствие, тема сотрудничества школы и семьи, создание системы работы с родителями, тема развивающегося взаимодействия становится актуальной.

Названные подходы к совместной работе родителей и учителей привели к изменениям в практике взаимодействия. Все эти действия и направлены на создание организационного единства педагогического и родительского коллективов при мобилизующей, и воспитывающей роли в нем и администрации школы и педагогического коллектива, как исполнителей.

Таким образом, организация взаимодействия есть процесс определения области общих целей и интересов, места и роли каждого участника взаимодействия, достижения поставленных задач на основе диалогического общения, обеспечивающего равенство позиций взаимодействующих субъектов в ходе их сотрудничества, совместной экспертизы полученных результатов, определение целей и задач дальнейшей совместной деятельности.

Библиографический список

1. Понятийный аппарат педагогики образования: Сб. науч. тр./ Отв. ред. М.А. Галагузова. – Екатеринбург: Изд-во «СВ-96», 1998. – Вып. 3.
2. Философский словарь. А-Я. / под ред. И.Г. Фролова. – М.: Политическая литература, 1987.
3. Артамонова, Л. Все болезни общества проявляются в семье // Народное образование. – 1994. – № 9-10.
4. Воликова, Т.В. Учитель и семья. – М.: Просвещение, 1979.
5. Демакова, И.Д. Родители и учитель: сложности и перспективы отношений // Семья и школа. – 1986. – № 2.
6. Капралова, Р.М. Работа классного руководителя с родителями. – М.: Просвещение, 1980.
7. Кобзарь, Б.Е. Эффект взаимодействия // Семья и школа. – 1982. – № 2.
8. Кожанова, Н.Е. Подготовка учителя к сотрудничеству с семьей // Начальная школа. – 1996. – № 6.

Статья поступила в редакцию 01.10.10

УДК 378.046

Н.Е. Скрипова, зав. кафедрой ГОУ ДПО ЧИППКРО, г. Челябинск, E-mail: nscripova@mail.ru

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В данной статье рассматривается организация и развитие рефлексивной образовательной среды. Раскрываются сущность, содержание и структура рефлексивной образовательной среды в системе повышения квалификации педагогов начальной школы.

Ключевые слова: непрерывное образование, среда, образовательная среда, компоненты образовательной среды, рефлексивная образовательная среда, особенности рефлексивной образовательной среды, развитие рефлексивной образовательной среды, повышение квалификации.

Важным приоритетом современной образовательной политики является обеспечение качества, доступности и эффективности образования, в том числе путём создания системы непрерывного образования. Однозначно, развитие педагога в процессе включения его в систему повышения квалификации требует создания ряда условий: мотивационных, стимулирующих, образовательных и способствующих развитию основных составляющих компетентности педагога таких как профессиональная, информационная, коммуникативная, правовая. Особая роль в этом принадлежит образовательной среде учреждения системы повышения квалификации.

Анализ практики повышения квалификации педагогических кадров свидетельствует о содержательных и организационных проблемах: курсовая и межкурсовая подготовка педагогических работников зачастую прерывается из-за слабых связей между практической деятельностью, обучением и самообразованием.

Ряд учёных [1; 2; 3; 4] отмечают, что развитие педагога как личности и как профессионала в процессе включения его в систему повышения квалификации требует создания специфической образовательной среды. Рассматривается, что в практике обучения взрослых роль образовательной среды чаще всего осмысливается с позиций качественного обогащения учебного процесса, интенсификации образовательной деятельности субъектов при расширении её социокультурного контекста. В связи с этим система дополнительного профессионально-педагогического образования должна ориентироваться на подготовку специалиста, способного работать не на уровне действий и операций (когда цель задана и рефлексии не подлежит), а на уровне деятельности (когда цель освещается смыслом и у человека возникает возможность выбора). Речь идёт не просто о повышении уровня образованности и самостоятельности слушателей, а о формировании у них рефлексивных способностей.

На педагогическом уровне рефлексия уже неоднократно становилась предметом исследования [5; 6; 7; 8; 9]. основополагающий взгляд, вытекающий из работ названных авторов, состоит в том, что если анализировать педагогический процесс в контексте «субъект-субъектной парадигмы», то результативность воздействия педагога на обучаемых значительно повышается благодаря рефлексивным процессам. Интеллектуально активный слушатель владеет навыками самонаблюдения и самооценки собственных состояний, чувств, поведения. Следовательно, собственно деятельность возможна при развитой потребности и способности к рефлексии. Для этого требуется создание в системе повышения квалификации рефлексивной образовательной среды. На основании вышеиз-

ложенного ставится задача: раскрыть сущность, содержание и структуру рефлексивной образовательной среды в системе дополнительного профессионально-педагогического образования.

Для раскрытия задачи мы рассмотрим понятия «среда», «образовательная среда» и «рефлексивная образовательная среда».

Понятие «среда» в самом общем смысле понимается как окружение. В энциклопедическом словаре даётся следующее объяснение понятию «среда»: «окружение, совокупность природных и социально-бытовых условий, а также совокупность людей, связанных с общностью этих условий в которых протекает деятельность человеческого общества» [10, с. 1221].

Понятие «среда» в педагогической науке соединяется с другим, не менее значимым по важности, понятием «образование», роль которого в современном обществе неуклонно возрастает. Такая взаимозависимость понятий «среда» и «образование» требует отдельного рассмотрения.

Проблема отбора и построения образовательной среды на протяжении многих лет привлекала внимание учёных и практиков. Уже в работах Я. А. Коменского, Д. Локка, А. С. Макаренка, И. Песталоцци, Г. Спенсера и других педагогов были сделаны шаги к определению «образовательной среды». Так Ж.-Ж. Руссо под образовательной средой понимает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможности для её развития [9, с. 42].

Изучение современной педагогической литературы показывает, что происходит дальнейшее развитие представлений об образовательной среде: от «... среда как фактор воспитательной системы» [9, с. 23] до «образовательная среда учреждения как условие образования и развития человека» [6, с. 101]. Следовательно, современные подходы к среде в педагогике лежат в русле развивающей функции образования (развивать способность менять самого себя и своё бытие).

Анализ работ С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской позволяет отметить новые подходы к раскрытию феномена образования, рассмотрению его в качестве сферы социальной жизни. В этом контексте образование не сводится только к специальной деятельности по освоению ценностей культуры. Учёные определяют, что любое место встреч, рабочее место, общественное здание и др. могут стать местом для образования. «Расширение» мест образования приводит к реформированию классической системы образования, когда планирование, проектирование, исследования не замыкаются в рамках самих педагогических систем, а затрагивают другие субъекты культуры и разные социальные институты, социокультурные процессы и движения [1, с. 17]. Такой подход даёт основание

рассматривать понятие образовательной среды как отражение единства социокультурной жизни общества и непрерывной системы образования.

Анализ педагогической литературы показывает, что проблема организации образовательной среды привлекает внимание учёных и практиков. В.Г. Воронцова указывает, что образовательная среда отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих формирование человека. Предполагается присутствие обучающегося в образовательной среде, взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом. Далее автор указывает, «...когда речь идёт об образовательной среде, то имеется в виду влияние условий образования на обучающегося (точно также как и влияние обучающегося на условия, в которых осуществляется образовательный процесс)» [3, с. 12].

Так Д. Голд отмечает, что «образовательная среда» – это «часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательного процесса» [4, с. 53].

Нам представляется очевидным, что ряд учёных [11; 6], рассматривая понятие «образовательная среда» как объект педагогического исследования, исходят из положения неразрывности образовательного процесса и воспитания. Мы согласны с точкой зрения вышеперечисленных исследователей, которые под образовательной средой понимают естественное и искусственно созданное социокультурное окружение человека, включающее в содержание различные виды средств образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность обучаемого, управляя процессом развития личности посредством создания благоприятных для этого условий, к которым относятся мотивация обучающихся, личность воспитателя и многое другое.

На основании изучения литературы нами установлено, что под термином «образовательная среда» в педагогике понимают совокупность условий, влияющих на формирование и функционирование человека в обществе, на предметную и человеческую обстановку личности, её способностей, потребностей, интересов [7, с. 25]. Мы соглашаемся с данной точкой зрения.

Далее нам представляется необходимым рассмотрение компонентов образовательной среды. Изучение педагогической литературы [2; 12] позволило нам выделить следующие компоненты образовательной среды: 1) социальный компонент, обеспечивающий нагрузку по обеспечению возможностей удовлетворения и развития потребностей субъектов образовательного процесса в ощущении безопасности, в сохранении и улучшении самооценки, в признании со стороны общества и в самоактуализации; 2) пространственно-предметный компонент развивающей образовательной среды как основной принцип организации пространственной структуры образовательной среды, включающей «гетерогенность» и сложность среды, связность различных функциональных зон, гибкость и управляемость среды как носителя символического общения; 3) психолого-педагогический компонент, составляющий педагогическое обеспечение развивающих возможностей, который представляет собой оптимальную организацию связей между элементами образовательной среды.

Очевидно, что на основе изложенного предоставляется возможность рассмотреть понятие «образовательная среда» применительно к системе повышения квалификации и выяснить значимость образовательной среды. Однозначно, что образование в течение всей жизни становится необходимым и всё более значимым элементом современных образовательных

систем. Все большую роль в них играет как неформальное образование (курсы, тренинги, короткие программы, которые могут предлагаться на любом этапе образования или профессиональной карьеры), так и информальное (спонтанное) образование, которое реализуется за счет самообразования граждан в насыщенной культурно-образовательной среде.

Речь идёт не просто о повышении уровня образованности и самостоятельности слушателей, а о формировании у них рефлексивных способностей, что, на наш взгляд, требует создания особой образовательной среды. В данном случае учёные считают, что составляющей процесса становления образовательной среды является рефлексивная деятельность.

В самом широком контексте рефлексивная среда представляет собой психологическое понятие для обозначения комплекса факторов, обуславливающих рефлексивные акты. Особенная часть понятия есть описание факторов, где субъект является не только носителем рефлексии, но и объектом воздействия, фактором объективного и случайного характера. Одно из определений «рефлексивной образовательной среды» дано Т.М. Давыденко. Под рефлексивной средой понимается система условий развития личности, открывающая последней возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов [2, с. 130]. Проведённый анализ литературы позволил нам выделить особенности рефлексивной образовательной среды:

- она соразмерна развивающейся в ней личности, при этом педагог и слушатель в ней выступают в роли субъектов;
- организация рефлексивной образовательной среды носит социально-личностный характер и должно быть обязательно внутреннее противоречие или субъективное затруднение (связанное с педагогической или учебной деятельностью самого субъекта);
- рефлексивная образовательная среда вариативна и представляет собой совокупность внешних и внутренних условий. Слушатель и педагог имеют возможность строить образовательную среду на основе своих потребностей и в соответствии со своим направлением развития. Предполагается выбор таких обучающих методик, в которых упор делается не на содержание, а на способы деятельности педагога и слушателя. Рефлексивная образовательная среда направлена на формирование у её субъектов всех видов рефлексии и развитие всех четырёх её уровней: нарративного (повествование) – констатирует появление возможности осознания субъектом ранее неосознанного материала; диалогического (реплика) – проявляется высказывание собеседника; когнитивного – наблюдение и анализ собственных мыслей и переживаний; аксиологического – отношение (с позиции личных ценностей) к собственным мыслям, переживаниям, их сущности и возможным причинам.

Выделенные особенности позволяют нам дать определение рефлексивной образовательной среде как совокупности внешних и внутренних педагогических условий, в которых осуществляется активное формирование культуры педагогической деятельности, то есть с помощью рефлексии возникает возможность выбора личностью целей, содержания и методов самообразования и саморазвития, происходит изменение представлений о себе как о личности и о профессионале. Следовательно, главная цель рефлексивной образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования – «ввод» слушателя в осмысление культурных норм и образцов. Полагаем, что ведущей задачей преподавателя выступает не только воздействие на личность слушателя посред-

ством выдвижения педагогических требований, а пути и способы его освоения. Объективно это должно ориентировать преподавателя на необходимость создания условий для саморазвития и самовоспитания слушателя.

Таким образом, рефлексивная образовательная среда представляет собой целесообразно отобранную совокупность педагогических условий образовательного процесса, способствующих познанию обучающимися самого себя как профессионала, анализу своих мыслей и переживаний в связи с профессиональной педагогической деятельностью, размышлению о самом себе как о личности, преобразованию собственного педагогического опыта.

В нашей статье мы рассматриваем некоторые из форм создания рефлексивной образовательной среды в режиме курсовой подготовки учителей начальных классов в системе повышения квалификации, которые необходимы для творческого осмысления профессиональных проблем и освоения способов их решения. Мы исходим из того, как дифференциация образовательной деятельности, так и индивидуальный подход к разработке и осуществлению образовательных маршрутов повышения квалификации учителя в процессе курсовой подготовки способствует созданию и рефлексивной образовательной среды.

На наш взгляд, рефлексивная образовательная среда в условиях краткосрочных курсов повышения квалификации, краткосрочных курсов повышения квалификации на основе стажировки на базе образовательных учреждений, реализующих инновационные образовательные программы, а также модульно-накопительная организация образовательного процесса может создаваться за счёт следующего:

1. Возможностью выбора учителем содержания, форм и методов образовательной деятельности на основе самоанализа профессиональных запросов, которые определяются с помощью единой формы диагностики уровня подготовки слушателей [9, с. 178]. Диагностика отражает рефлексивную позицию самих слушателей. Входная диагностика отражает как самооценку слушателями собственных знаний и позиций по ос-

новным разделам образовательных программ (анкета), так и выявляет реальный уровень владения слушателями вопросов, отражённых в образовательных программах повышения квалификации (тест). Анкета инвариантна по содержанию для всех категорий слушателей Института, а третья часть теста разработана кафедрой начального образования.

2. Совместной (слушатель – преподаватель) разработкой индивидуального образовательного маршрута на основе сочетания инвариантного, вариативного блоков образовательной программы и организации самостоятельной работы.

3. Отбором способов реализации образовательного маршрута, способствующих его самореализации в образовательной деятельности и развитию внутренней мотивации к педагогическому творчеству.

4. Особым подведением результатов итоговой аттестации слушателей. Главное педагогическое требование к контрольно-оценочной деятельности на современном этапе: контроль должен быть мотивирующим и диагностирующим, а оценка – рефлексивной и прогностической. В связи с этим единый междисциплинарный экзамен, разработанный преподавателями кафедры начального образования, включает два этапа: первый – выполнение тестовых заданий, второй – самопроверка и самооценка. В ходе самопроверки и самооценки слушатель определяет для себя направления работы в межкурсовый период, тему для самообразования. Такая форма самопроверки даёт возможность каждому слушателю увидеть слабые стороны своей деятельности, разглядеть границу своего знания – незнания, а дальше сделать выбор своей проблемы для самообразования.

Таким образом, рефлексивная образовательная среда – это, прежде всего, пространство свободы. Она позволяет приобретенные классические методы образования творчески переносить на конкретную ситуацию. Практика показывает, что решение проблемы повышения педагогического мастерства возможно только на основе развития его профессиональной рефлексии, которая не только обеспечивает возможность приращения компетенций, но и является основой их совершенствования.

Библиографический список

1. Вершловский, С.Г. Теоретико-методологические проблемы изучения образовательной среды // Проблемы организации развивающей среды в постдипломном образовании: Материалы I международной науч.-практ. конф. – СПб., 2001.
2. Давыденко, Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика. – М. – Белгород: БГПУ, 1995.
3. Воронцова, В.Г. Образовательная среда как фактор развития личности // Проблемы организации развивающей среды в постдипломном образовании: Материалы I международной науч.-практ. конф. – СПб., 2001.
4. Голд, Д. Management Development=Как усовершенствовать работу менеджеров: стратегии действий /Д. Голд, А. Мамфорд. – М.: НРРО, 2006.
5. Исаев, И.Ф. Школа как педагогическая система: основы управления: учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений. – Белгород: Изд-во БелГУ, 1997.
6. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985.
7. Сухобская, Г.С. Мотивационно-ценностные аспекты познавательной деятельности взрослого человека: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Л., 1976.
8. Управление качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионально-педагогического образования: монография / М.И. Солодкова, Д.Ф. Ильясов и др.; науч. ред. В.Н. Кеспикиов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009.
9. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.
10. Большой энциклопедический словарь /гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Большая рос. энцикл., 1998.
11. Беляева, А.П. Региональная система профессионального образования // Педагогика. – 1993. – № 4.

Статья поступила в редакцию 01.10.10

УДК 378

Е.В. Тарасенко, методист ГОУ ДПО «ЧИППКРО», г. Челябинск, E-mail: tarasenko-ipk74@mail.ru

СЕТЕВОЕ ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ САМООБРАЗОВАНИЕМ УЧИТЕЛЯ

В статье обоснованы актуальность разработки технологии управления самообразованием учителя и возможность использования в качестве средства ее реализации сетевого портфолио учителя. Автором предлагается структура сетевого портфолио, соответствующая задачам управления самообразованием учителя.

Ключевые слова: самообразование учителя, управление самообразованием учителя, портфолио учителя.

Актуальность проблемы самообразования учителя в настоящее время существенно возрастает под влиянием концепции непрерывного образования. Об этом свидетельствуют как публичные выступления ученых-педагогов, так и наличие многочисленных психолого-педагогических исследований в этой области. Однако, несмотря на высокую степень разработанности проблемы, сложность в ее изучении заключается в том, что она содержит известное внутреннее противоречие.

С одной стороны, анализируя существующие определения понятия «самообразование», мы можем выделить его первичный признак – самостоятельность субъекта в организации и осуществлении самообразовательной деятельности. С другой стороны, ученые все чаще обозначают проблему управления самообразованием, так как её решение может способствовать повышению эффективности непрерывной подготовки учителя. Таким образом, самообразование сегодня начинают рассматривать одновременно, как субъектную деятельность педагога, так и в качестве объекта внешнего управления. Поэтому при определении понятия необходимо учитывать его противоречивые стороны, которые составляют диалектическое единство.

В предлагаемой статье самообразование учителя рассматривается как его самостоятельная, определяемая сущными профессиональными затруднениями и направленная на решение практической профессиональной задачи, познавательная деятельность, которая циклично и системно организуется и контролируется внешним субъектом на основе непрерывного мониторинга способности и готовности учителя к самообразованию [1].

Для определения возможностей управления самообразованием учителя нами были рассмотрены его отдельные способы, которые прослеживаются в истории становления проблемы самообразования в отечественной педагогике. В результате среди средств управления самообразованием учителя, известных науке, можно выделить следующие: адаптация научного знания к возрастным особенностям обучающихся; индивидуализация содержания самообразования; контроль результатов самообразовательной работы; ее методическое сопровождение; соблюдение благоприятных временных и санитарно-гигиенических условий; организация взаимодействия субъектов; обеспечение доступа к источникам самообразования; рефлексия субъектов; социальное и материальное стимулирование успешной самообразовательной работы; цикличности содержания самообразования; популяризация научного знания; предоставление информации о технологии самообразования и его

источниках; пропаганда самообразования как необходимого условия социализации личности; создание возможностей для практического применения результатов самообразования; создание преемственности с имеющимся образованием; стимулирование познавательного интереса личности; формирование потребности и мотивации к самообразованию.

Для объединения и систематизации существующих разрозненных способов нами была предпринята попытка разработки технологии управления самообразованием учителя.

Определение термина «технология» в отечественной педагогике исследовалось многими современными учёными, рассматривавшими проблемы организации обучения. Однако для нас представляет интерес рассмотрение понятия «технология» С.И. Змеёвым. Учёный рассматривает его применительно к обучению взрослых, как термин андрагогики, и определяет как «систему научно обоснованных действий активных элементов (участников) процесса обучения, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения» [2, с. 122].

Соответственно, для описания технологии внешнего управления профессионально-педагогическим самообразованием учителя необходимо описание 1) целевых ориентаций технологии, 2) субъектов технологии, 3) содержательного компонента технологии, 4) форм и методов взаимодействия субъектов и 5) средств обучения.

Настоящая статья посвящена рассмотрению средств реализации технологии, хотя мы вкратце охарактеризуем и другие компоненты для описания в обобщённом виде технологии управления самообразованием учителя как таковой.

1. Общая *цель технологии* заключается в повышении уровня самообразовательной деятельности учителя. Современными учёными определяются следующие функции управления: прогнозирование, программирование, планирование, организация, регулирование, контроль, анализ, корректирование, стимулирование [3, с. 154]. В соответствии с этим общая цель технологии управления самообразованием учителя распадается на ряд следующих задач: диагностика профессиональных затруднений учителя, определение направления самообразовательной работы учителя, содержательное обеспечение самообразования учителя, обобщение результатов самообразовательной работы, оценка результатов самообразовательной работы.

2. Характеристики *субъектов технологии* определяются нами на основе сущности процесса управления.

Исходя из специфики роли обучающего в реализации технологии управления профессионально-педагогическим самообразованием учителя, термин «обучающий» может быть сужен до термина «тьютор», поскольку тьютор в современной педагогике — это учитель-консультант и координатор. Его цель создать образовательную среду, которая позволит обучаемому максимально самостоятельно получать знания и навыки, обучаясь в удобном для него режиме [4].

Характеристики обучаемого рассматриваются нами как характеристики взрослого обучающегося. Важно отметить, что понятие «взрослость» не связывается с возрастом, значимо выполнение человеком профессиональной деятельности учителя, хотя его собирательные социально-психологические характеристики и учитываются при рассмотрении его как субъекта образовательного процесса. В связи с этим, позиция С. И. Змеёва, согласно которой взрослый человек — «лицо, обладающее физиологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточным для самоуправления поведения» [2, с. 69], является определяющей для дальнейшего исследования проблемы управления профессионально-педагогическим самообразованием учителя.

3. *Содержание самообразовательной деятельности* отдельного учителя на отдельном этапе реализации технологии управления самообразованием учителя является сугубо индивидуальным, поскольку оно определяется только исходя из действительных профессиональных затруднений учителя. Характер содержания самообразования в нашем случае не вносит существенных изменений в процесс реализации разрабатываемой технологии, что подтверждает её гибкость и универсальность.

4. Используемые в рамках разрабатываемой технологии *формы и методы* ограничиваются методами тестирования, экспертной оценки, бесед, консультирования, проводимыми в индивидуальной форме.

5. Говоря о *средствах технологии* внешнего управления профессионально-педагогическим самообразованием учителя, прежде всего, отметим, что педагогические средства в «Словаре по педагогике» определяются как «материальные объекты и предметы духовной культуры, предназначенные для организации и осуществления педагогического процесса и выполняющие функции развития учащихся» [5, с. 322-323].

Используемые в реализации технологии средства должны быть неразрывно и органично связаны с остальными её компонентами, образно говоря, завершать логическую последовательность от целевых установок к избираемым формам и методам, а от них к средствам. Таким образом, разрабатываемая нами технология должна быть оснащена такими средствами, которые позволяли бы решать её задачи и применять её формы и методы, позволяли бы эффективно, то есть с максимальным результатом и минимальными усилиями, реализовать, во-первых, диагностику профессиональных затруднений учителя и оценку результатов его самообразовательной работы в индивидуальной форме методами тестирования и экспертной оценки и, во-вторых, определение направлений самообразовательной деятельности учителя, её содержания и способов обобщения её результатов также в индивидуальной форме методами бесед, консультирования.

Первое из положений определяет необходимость использования в реализации технологии управления самообразова-

нием учителя технологии контроля, второе — коммуникационных технологий. Объединением таковых нам и представляется сетевое портфолио учителя, то есть мы предполагаем, что использование в качестве педагогического средства сетевого портфолио учителя является необходимым условием эффективной реализации технологии управления самообразованием учителя.

Портфолио в педагогике рассматривается как технология аутентичного оценивания учебных достижений. Так в «Словаре по педагогике» портфолио определяется как «система оценивания знаний, распространённая в США. Суть — организуется накопление, отбор и анализ образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности ученика, соответствующих информационных материалов из внешних источников (от учителей, одноклассников, родителей, общественности и др.). Проводится всесторонняя количественная и качественная оценка уровня обученности каждого ученика и дальнейшая коррекция процесса обучения» [5, с. 258-259].

В письме МОиН РФ «О различных вариантах моделей «портфеля образовательных достижений» («портфолио») выпускников основной школы» портфолио определяется как «способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника в определённый период его обучения. Портфолио активно применяется в зарубежных системах образования, относящих его к разряду «аутентичных» индивидуализированных оценок, ориентированных на новые формы оценивания, а также самооценивания» [6].

Применительно к профессиональной деятельности учителя портфолио рассматривается в отечественной педагогике как основа для аттестации. Портфолио — это «систематизация опыта и знаний, накапливаемых специалистом путём сбора самой разнообразной информации и материалов, отражающих его деятельность, позволяющая дать объективную оценку его профессионального уровня» [4]. Таким образом, опять же приоритетное значение придаётся функции портфолио как средства оценки.

Однако очевидно, что портфолио не только является современной эффективной технологией оценивания, но и помогает решать другие важные педагогические задачи. Из них Е.С. Полат отмечают следующие применительно к школьному образованию: «поддерживать высокую учебную мотивацию школьников; поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения; развивать навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности учащихся; формировать умение учиться — ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность; содействовать индивидуализации (персонализации) образования школьников; закладывать дополнительные предпосылки и возможности для успешной социализации» [7, с. 254]. М.А. Пинская, разработчик портфолио учащегося профильной школы, отмечает, что «поскольку форма, в которой происходит самооценивание, чёткость и конкретность вопросов и последовательность шагов при выработке плана позволяют портфолио выполнять ещё и обучающую и организационную функцию» [8, с. 32].

Сетевая организация портфолио в Интернет, на наш взгляд, является целесообразной. Дистанционное взаимодействие учителя с тьютором позволяет преодолеть такие трудности как оперативные (преодоление барьеров в пространстве и времени, получение актуальной информации, быстрая об-

ратная связь); информационные (доступность образовательных ресурсов); коммуникационные (увеличение числа потенциальных участников обучения); педагогические (интерактивность, индивидуализированность); психологические (создание более комфортных эмоционально-психологических условий, снятие психологических барьеров); экономические (экономия транспортных расходов, затрат на содержание помещений, на тиражирование пособий, оплату приглашенных преподавателей); эргономические (возможность распределять время занятий по удобному для себя графику и темпу без отрыва от основной работы, выбирать наиболее подходящую технику и компьютерное оборудование) [9, с. 18].

Для определения оптимальной структуры портфолио учителя как средства управления его самообразованием вернёмся к задачам совместной деятельности учителя и тьютора, выделенным нами в рамках общей цели управления самообразованием учителя: диагностика профессиональных затруднений учителя, определение направления самообразовательной работы учителя, содержательное обеспечение самообразования учителя, обобщение результатов самообразовательной работы, оценка результатов самообразовательной работы в соответствии с определёнными для аттестации учителя критериями.

Исходя из этих задач структура портфолио должна включать следующие разделы с взаимосвязанным содержанием:

1. Информационный раздел, включающий в себя традиционные для портфолио подразделы данных об образовании учителя, повышении его квалификации, методических и педагогических достижениях его профессиональной деятельности. Эта страница портфолио может быть доступна для просмотра не только тьютору, но и коллегам, и администраторам образовательных учреждений, равно как и экспертам аттестационных комиссий. То есть в этом разделе реализуется привычная функция портфолио как «папки достижений» в следующих подразделах:

- Динамические показатели предметных компетенций учащихся, т.е. динамика среднего балла успеваемости учащихся по предмету по четвертям или полугодиям. Эти показатели являются одними из важнейших, поскольку отражают результаты собственно профессиональной деятельности педагога по решению профессиональных проблем, а не влияние

результатов исходного уровня подготовленности детей или конкретной социальной ситуации развития.

- Абсолютные показатели предметных знаний учащихся, т.е. сведения об их участии в предметных олимпиадах, в предметных проектах различного типа.

- Отзывы учащихся и их родителей о деятельности учителя, представляющие ценность как отражающие соответствие результатов образования ожиданиям общества.

- Самоанализ учителя, на основе которого тьютором анализируется его самообразовательная деятельность и делается заключение о её уровне.

2. Диагностический раздел, основной функцией которого является выявление области наиболее существенных профессиональных затруднений педагога и определение его самообразовательной программы, включающей описания направлений самообразовательной работы, планируемых результатов, способов их реализации и форм обобщения полученного опыта. Необходимо отметить, что, в отличие от остальных разделов, ведущая, определяющая роль в данном разделе принадлежит тьютору и среде портфолио. Работа учителя с разделом включает в себя

- тестирование владения учителем содержания преподаваемого предмета,

- тестирование владения учителем знаниями нормативных и психолого-педагогических основ профессиональной деятельности,

- тестирование знаний учителем методики преподаваемого предмета.

3. Ресурсный раздел, включающий в себя

- списки литературы и интернет-источников,

- обобщения опыта других учителей,

- электронные учебные пособия и методические рекомендации.

Таким образом, все разделы портфолио оказываются взаимосвязаны между собой по содержанию и выстроены в реверсивной последовательности, когда результаты одного этапа самообразования учителя обнаруживают другие проблемы в том же или в другом направлении, обеспечивая таким образом непрерывное самообразование учителя и управление им.

Библиографический список

1. Тарасенко Е.В. Понятие самообразования учителя как объекта внешнего управления / Е.В. Тарасенко, О.П. Осипова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2010. – № 9.
2. Змеёв, С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007.
3. Сластёнин, В.А. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластёнин, Е.П. Белозёрцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков [и др.]; под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
4. Педагогический толковый словарь [Э/р]. – Режим доступа: <http://www.dictionary.fio.ru>
5. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ Март; Ростов н/Д: ИЦ Март, 2005.
6. Письмо МОиН РФ «О различных вариантах моделей «портфеля образовательных достижений» («портфолио») выпускников основной школы» от 25.08.2003 [Э/р]. – Режим доступа: – <http://mon.gov.ru/>
7. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М: Академия, 2000.
8. Пинская, М.А. Портфолио как инструмент оценивания образовательных достижений учащегося в условиях профильного обучения: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.
9. Хуторской, А.В. Дистанционное повышение квалификации. – М.: ЦДО Эйдос, 2004.

Статья поступила в редакцию 01.10.10

УДК 378

*З.А. Федосеева, канд. пед. наук, проректор по учебно-методической работе ЧИРПО, г. Челябинск,
E-mail: chelirpo@mail.ru*

АТТЕСТАЦИЯ НА ВЫСШУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ КАТЕГОРИЮ КАК ФАКТОР НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье поставлен вопрос о необходимости непрерывного повышения ИКТ-компетентности педагога, предложен опыт использования процедуры аттестации в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации), позволяющий формировать систему непрерывного повышения квалификации, проанализированы результаты влияния аттестации на уровень ИКТ-компетентности педагога.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность педагога, непрерывное повышение ИКТ-компетентности в процессе аттестации.

Актуальность проблемы повышения ИКТ-компетентности педагогических работников определяется рядом оснований. *Во-первых*, информатизация в настоящее время рассматривается как важнейший механизм реформирования образовательной системы, направленный, прежде всего, на повышение качества, доступности и эффективности образования. *Во-вторых*, реализуемый в Челябинской области проект «Информатизация системы образования» (2006-2008 г.) был ориентирован на изменение способов педагогической деятельности, перестройку содержания, методов, организационных форм учебной работы с целью повышения их качества, подготовки выпускников к жизни в условиях информационного общества, а это, прежде всего, возможно только в том случае, когда педагог ИКТ-компетентный. *В-третьих*, – ИКТ-компетентность в настоящее время нормативно определена как квалификационные требования педагогического работника (Приказ Минздравсоцразвития Российской Федерации от 14 августа 2009 г. N 593), поэтому это становится нормой педагогической деятельности. Таким образом, ИКТ-компетентность педагога становится непременным условием развития современной российской системы образования.

При рассмотрении поставленной проблемы необходимо учитывать еще одно обстоятельство. Современные ИТК находятся в состоянии постоянного развития, в связи с чем возникает угроза морального устаревания знаний педагогов в этой сфере в случае отсутствия механизмов их регулярного обновления. Поэтому одной из задач педагогической науки и практики становится выявление факторов, которые могли бы стимулировать непрерывность повышения ИТК-компетентности у педагогических работников.

Среди таких источников воздействия на ИТК-компетентность опыт Челябинского института развития профессионального образования позволяет выделить процедуру проведения аттестации педагогов на первую и высшую категории. Задачей аттестации является стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения профессиональной компетенции работников образования, что позволяет включить в ее проведение требования к уровню владения педагогом ИКТ.

ИКТ-компетентность рассматривается в первую очередь как готовность и способность использовать средства ИКТ для решения образовательных задач. Поэтому при аттестации на высшую квалификационную категорию педагогические работники представляют документы о том, что они прошли обучение и демонстрируют свой уровень ИКТ-компетентности путем самостоятельной разработки цифрового образовательного ресурса (ЦОР) или применения готового ЦОР при реше-

нии педагогических задач. Оценка ЦОР является составляющей общей оценки, осуществляемой на одном из этапов аттестации.

Процедура аттестации выстроена последовательно и непрерывно с системой повышения квалификации, причем целенаправленно осуществляется сопровождение аттестации педагогических работников.

Так, с 1 января 2006 года в рамках проекта «Информатизация системы образования», реализуемого в системе профессионального образования Челябинской области было обучено более 50% педагогических работников учреждений НПО. После его завершения с 2008 года в образовательные программы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) для всех категорий слушателей был включен отдельный модуль «Информационно-коммуникационные технологии педагогической деятельности» в объеме 24 часов, который входит в состав блока дисциплин, изучаемых слушателями по выбору. Как правило, выбирают его те, кто не обладает достаточным уровнем ИКТ-компетентности, поэтому занятия организуются исходя из конкретного уровня подготовки слушателей и ориентированы на создание у них представлений об использовании ИКТ-технологий в практической деятельности. За период с 2008 по 2009 год по данным модулям было обучено 442 человека – это более 50% от общего количества слушателей, проходивших повышение квалификации по комплексной программе.

При организации научно-методической деятельности данное направление является приоритетным. Научно-методическая деятельность нами рассматривается как этап, обеспечивающий непрерывность повышения квалификации в межаттестационный период и является связующим звеном между повышением квалификации и аттестацией. Наиболее распространенными формами научно-методической деятельности ЧИРПО являются научно-методические, практические семинары, мастер-классы. Ежегодно проводится более 70 семинаров, по различным темам, из них, третья часть посвящается разработке и реализации информационно-коммуникационных технологий в практике образовательного процесса. Для подготовки практической части программы семинаров привлекаются педагогические работники, чей опыт заслуживает внимания. Такая форма работы позволяет систематизировать и распространять лучший опыт, накопленный в системе профессионального образования области, а также стимулировать активность научно-методической деятельности педагогов, так как при аттестации на высшую категорию научно-методическая деятельность оценивается самим педагогом

методом самооценки, а при оценке квалификационной работы, учитывается, где этот опыт представлялся и обобщался. Эффективность данной формы работы постоянно отслеживается через проводимые институтом научно-методические мероприятия.

В 2009 году среди учреждений НПО проходил Областной конкурс информационных источников сложной структуры (ИИСС). ИИСС – это электронные ресурсы специально организованные в учебно-методический комплекс. Информационные источники сложной структуры прошедшие экспертизу могут быть представлены на получение грифа МО и Н Челябинской области «Рекомендовано».

Победители конкурса в соответствии порядком аттестации имеют право проходить аттестацию, представляя обобщение опыта, что является определенным стимулом для участников конкурса. Их опыт по использованию ИИСС в образовательном процессе распространяется через мастер – классы, открытые уроки.

Проводимое нами исследование результатов аттестации с 2007 по 2010 годы показало наличие определенной тенденции роста предпочтений педагогов, как в выборе тем квалификационных работ, так и в выборе тем для обобщения опыта связанных с ИКТ.

Таблица

Динамика выбора аттестуемыми педагогическими работниками квалификационных работ по проблеме ИКТ

Уч. год	Количество аттестованных на высшую категорию (чел.)	Количество квалификационных работ и обобщенных материалов с опытом работы, по проблеме ИКТ	%
2007-2008	301	30	10
2008-2009	278	35	13
2009-2010	119	23	19
ИТОГО:	698	88	12,6

Наличие данной тенденции свидетельствует о том, что овладение ИКТ-компетентностью педагогические работники оценивают как лучшее достижение в своей практической деятельности от предыдущей аттестации к последующей и наличие потребности в получении оценки со стороны коллег и педагогической общественности.

В проводимом исследовании нами целенаправленно изучалось «Как влияет аттестация на высшую квалификационную категорию на повышение информационно-коммуникационной компетенции педагогов учреждений профессионального образования?».

По результатам аттестации 2008-2009 учебного года было выявлено, что в тех учреждениях, где большее количество работников имеют высшую категорию, уровень владения ИКТ-компетентностью выше.

Оценивая уровень ИКТ-компетентности педагогов высшей квалификационной категорией, 50 % от опрошенных руководителей считают его высоким и 50 % руководителей – средним, низкую – не поставили никто. Самооценка уровня ИКТ-компетентности, данная самими педагогами выглядит следующим образом: «низкий уровень» оценили 4,6 % от участвующих в опросе педагогических работников, 56,9 % – «средний уровень» и 38,5 % – «высокий уровень». Таким образом, по самооценке, сделанной педагогами, 95,4 % респондентов имеют высокий и средний уровень ИКТ-компетентности, то есть мнение руководителей и педагогов совпадает. 40 % директоров учреждений профессионального образования, отмечают, что наличие высокого уровня использования ИКТ наблюдается именно у педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию.

Каждый второй педагог (53,8 %), участвовавший в опросе, использует информационно-коммуникационные технологии для подготовки к учебным занятиям. Каждый пятый (18,5 %) – всегда использует ИКТ для подготовки. 23,1 % педагогов иногда используют. 1,5 % от опрошенных редко используют ИКТ в этих целях. Ответ «никогда не используют» дали 3,1 % респондентов.

Около 45 % педагогов с высшей квалификационной категорией часто или всегда создают ИИСС самостоятельно, что подтверждает достаточно высокий уровень владения ИКТ-

компетентностью. 38,5 % педагогов отмечают, что разработкой информационных источников самостоятельно занимаются иногда.

При изучении мнений директоров учреждений профессионального образования и педагогов, прошедших аттестацию на высшую квалификационную категорию в 2008-2009 учебном году, о влиянии аттестации на изменения в педагогической системе, соответственно 80 % и 89,2 % опрошенных такие изменения отметили.

Первые пять ранговых позиции отданы таким изменениям как, появление более широкой возможности включения в учебно-воспитательный процесс разнообразных дидактических средств, большей возможности проявления творчества педагогов и обучающихся, оптимизации самостоятельной работы, систематизации знаний, организации сотрудничества педагогов и обучающихся, позволяющего выйти за рамки традиционного урока и внеклассного мероприятия.

В качестве изменений деятельности педагогов руководители УПО отмечают, что использование ИКТ способствует оптимизации учебного времени, повышению эффективности подготовки к занятиям, расширению применения различных форм и методов проведения занятий, оптимизации работы с учебной документацией.

По мнению педагогов, целесообразность и эффективность применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе подтверждается их личным опытом. Они отмечают, что активизировалась познавательная деятельность обучающихся (53,8%), повысился интерес обучающихся к предмету (64,6%), повысился уровень знаний обучающихся (40,0%).

Наличие положительного результата деятельности педагога, прослеживается и в процессе опроса обучающихся. 87% из них подтвердили, что ИКТ позволяет успешнее учиться, а 53% стали использовать компьютер при подготовке домашних заданий, что повысило их успеваемость.

Проведенное исследование позволило выявить и основные причины, повлиявшие на повышение ИКТ-компетентности. Среди них были названы:

- обучение на курсах ИКТ вызвало и развило интерес повышения своей ИКТ-компетентности;

- произошло осознание на практике реальной помощи от ИКТ;
- установлено автоматизированное рабочее место;
- чтобы получить высшую категорию нужно владеть ИКТ.

В заключении можно сделать вывод, что аттестация реально обеспечивает оценку результата уровня владения со-

временными педагогическими технологиями, непрерывно влияет на развитие ИКТ-компетентности, стимулирует мотивацию к развитию всей профессиональной компетентности. Использование ИКТ в образовательном процессе становится систематической деятельностью, а не случайным явлением и, по мнению обучающихся приносит безусловную пользу.

Статья поступила в редакцию 01.10.10

УДК 372.3/4

Т.Н. Богуславская, канд. пед. наук, методист лаборатории методологии управляемого развития образования Центра качества образования Департамента образования, г. Москва, E-mail: art_hist@bk.ru

РАЗВИТИЕ СОДЕРЖАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ КОНЦА XX ВЕКА

В данной статье анализируются основные предпосылки перестройки дошкольного образования в конце XX века. Представлена периодизация процесса создания вариативных программ дошкольного образования. Определены и обоснованы подходы к классификации программ для дошкольных учреждений. Реализован ретроспективный анализ процесса создания программ для дошкольных учреждений в контексте развития теории и практики воспитания.

Ключевые слова: дошкольное образование, содержание дошкольного образования, вариативные программы, комплексные и парциальные программы.

Обращение на рубеже 1980-90-х годов к личностно-ориентированной педагогике, отход от жестко регламентированных форм воспитания и обучения детей характеризовали общие тенденции перестройки дошкольного образования того времени. Принятие «Концепции дошкольного воспитания» (1989 г.) положило начало интенсивному обсуждению вопросов теоретического и прикладного характера, связанных с обновлением содержания дошкольного образования, апробацией в широкой практике работы новых педагогических технологий, овладением педагогами новыми методами и формами работы.

Перестройка системы дошкольного образования в 1990-е годы была сопряжена с преодолением многих объективных и субъективных трудностей, поскольку обновление педагогического сознания – процесс длительный, сложный и болезненный. Гуманизация образования была связана, прежде всего, с изменением отношения к цели дошкольного воспитания, в центре которого теперь находился ребенок, становление его субъектности. Осознание педагогами дошкольных учреждений смысла происходящих процессов в немалой степени было обусловлено принятием ими идеологии вариативности дошкольного образования, стремлением к обновлению его содержания и технологий, пониманием тех позиций, которые препятствуют существенному реформированию системы.

В первой половине 1990-х годов система отечественного дошкольного образования строилась на принципах динамизма, вариативности организационных форм, гибкого реагирования на потребности общества и личности. Переход от единообразия типов дошкольных учреждений к созданию гибкой многофункциональной системы, включающей новые виды государственных и негосударственных учреждений, позволил реагировать на разнообразные образовательные потребности населения и удовлетворять их, обеспечивая широкие образовательные услуги.

Отметим, что процесс подготовки и публикации вариативных программ в течение девяностых годов последовательно набирал темпы. Следует подчеркнуть, что многие программы были разработаны серьезными учеными или большими научными коллективами, которые в течение многих лет апробировали экспериментальные программы на практике. Коллективами дошкольных учреждений в содружестве с квалифицированными методистами тоже создавались авторские программы.

Появление новых программно-методических документов освобождало творческую энергию воспитателей. Вместе с тем комплекс данных документов поставил перед работниками дошкольных учреждений достаточно ответственную задачу – выбрать такую программу работы с детьми, которая не только могла быть успешно реализована педагогическим коллективом, но и способствовала бы эффективному развитию и воспитанию детей.

В данной связи существенными становятся задачи: охарактеризовать основные тенденции в разработке программно-методических материалов в рассматриваемый период; определить ключевые положения программ, дать их типологию и классификацию.

В процессе создания вариативных программ дошкольного образования можно выделить два взаимосвязанных этапа: 1991-1996 и 1997-2000 годы. Если для первого этапа было характерно формирование *нормативно – правовой базы* для создания программ, то на втором этапе – *содержательном* – в связи с изменением нормативно-правовой базы возникла необходимость в подготовке разнообразных программ, которые наряду с Типовой, могли быть предложены практике.

Начало процесса подготовки вариативных программ дошкольного образования можно отнести к 1991 г., когда постановлением Совета министров РСФСР было утверждено прогрессивное для своего времени «Временное положение о дошкольном учреждении». На направленности и в духе «Поло-

жения» рельефно проявилось влияние Концепции дошкольного воспитания (1989) года.

В нем в частности отмечалось, что существовавшая единая программа неизбежно приводила к единообразию форм, содержания и методов педагогического процесса без учета индивидуальных особенностей развития детей. В данной связи «Положение» отменяло статус Типовой программы, как обязательного единого документа, и предоставляло возможность *каждому дошкольному учреждению самостоятельно выбирать из имеющихся документов «Программу обучения и воспитания», вносить в нее собственные дополнения, создавать авторские программы, использовать разнообразные формы работы.*

В дальнейшем Государственная политика в области дошкольного образования была отражена в Законе Российской Федерации «Об образовании» (1992), который в п. 5 ст. 14 и п. 2 ст. 32 закрепил право дошкольных учреждений работать по разнообразным программам. Так была заложена законодательная база вариативности программного обеспечения дошкольного образования.

Позднее, постановлением Правительства Российской Федерации № 677 от 1 июля 1995 г. было утверждено «Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении». В нем в п.19 закреплялось право, что дошкольное образовательное учреждение самостоятельно в выборе программы из комплекса вариативных программ, рекомендованных государственными органами управления образованием, во внесении изменений в них, а также в разработке собственных (авторских) программ в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта.

Этот пункт конкретизировался затем в письме Минобразования РФ от 02.06.98 № 89-34-16 «О реализации права дошкольного образовательного учреждения на выбор программ и педагогических технологий». В этом же ракурсе расширения пространства вариативности программ дошкольного образования, выделим также еще два методических письма Министерства образования РФ: «Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования» (от 25.03.94 N 35-М) и «О программно – методическом обеспечении дошкольного образования – в контексте педагогики развития» (от 24.03.95 N 42/19-15).

В целом, «Временное положение о дошкольном учреждении», а затем и «Типовое положение о дошкольном учреждении» внесли существенные изменения: педагогам предоставлялась свобода в выборе программ и в организации педагогического процесса. Открывались широкие возможности для использования различных образовательных моделей и технологий.

В условиях модернизации образования многообразие программ рассматривалось как важнейшее условие соблюдения Закона РФ «Об образовании». Только реализация принципов дифференциации образования и вариативности его содержания могли обеспечить развитие индивидуальности ребенка, учесть образовательные запросы каждой семьи, уровень и направленность работы ДООУ, способствовать развитию инициативы и творчества воспитателей.

Педагоги были впервые поставлены в ситуацию выбора своего «крёдо» в педагогической работе. Стремление к новизне содержания и инноватике в технологиях объяснялось желанием ДООУ отойти от устаревших форм работы, обрести

собственное лицо, выделиться из общей массы, «завоевать» родителей [1, с. 18].

Усилия педагогических коллективов ДООУ также были направлены на применение программ нового поколения (часто называемых в то время авторскими). На Совете трудового коллектива или педагогическом Совете должно было быть принято решение о внедрении той или иной программы в работу дошкольного учреждения. В Устав детского сада записывалась выбранная детским садом программа.

При этом выбранная программа должна была отвечать поставленным задачам дошкольного образовательного учреждения. Выбор программ зависел от вида дошкольных образовательных учреждений: детский сад; детский сад с приоритетным осуществлением одного или нескольких направлений развития воспитанников; детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников; детский сад пристрахотра и оздоровления с приоритетным осуществлением санитарно-гигиенических, профилактических и оздоровительных мероприятий и процедур; детский сад комбинированного вида; центр развития ребенка — детский сад с осуществлением физического и психологического развития, коррекции и оздоровления всех воспитанников, прогимназии – для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Вначале переход от жестко регламентированной работы детского сада к вариативности и творчеству был связан с некоторыми гносеологическими трудностями, которые необходимо было решать всему педагогическому коллективу. Осознание и принятие программы должно было сопровождаться ее изучением, выделением в целом педагогическом процессе структурных составляющих, которые несут основные развивающие цели и одновременно с этим организуют реальную жизнь детей. Кроме того, в инновационном педагогическом процессе важно было осознать место и роль взрослого в реализации развивающих задач. Все это придавало новый импульс для развития инициатив и творчества, психологов, ученых – педагогов, методистов, в том числе и по разработке вариативных программ.

Однако достаточно быстро практические работники ощутили сложность работы над новыми программами, высокую ответственность за их качество. Администрация и работники дошкольного учреждения нередко были дезориентированы в ценностях разнообразных программ и методик дошкольного образования. Выбор программ зачастую проводился случайно, без учета специфики педагогического коллектива. Это отрицательно сказывалось на отношении педагогов к введению инновационных технологий в свою работу.

С целью защиты ребенка от некомпетентного педагогического воздействия в условиях вариативности образования Министерством образования РФ в 1995 г. было опубликовано методическое письмо «Рекомендации по экспертизе образовательных программ для дошкольных образовательных учреждений Российской Федерации», в котором запрещалось использование в работе с детьми программ, не прошедших соответствующей экспертизы на федеральном или городском уровне.

В этом документе были сформулированы основные требования и принципы, которым должны отвечать программы. Согласно «Рекомендациям» по экспертизе программ ДООУ программы должны были строиться на принципе личностно-ориентированного взаимодействия взрослых с детьми, и наце-

лены на развитие любознательности как основы познавательной активности у дошкольника; развитие способностей ребенка; формирование творческого воображения; развитие коммуникативности. Программы также должны предусматривать возможность реализации индивидуального и дифференцированного подходов в работе с детьми.

Существенным достижением авторов «Рекомендаций» являлась первичная классификация программ. Отмечалось, что программы классифицируются на вариативные и альтернативные; базовые, федеральные, региональные, муниципальные; основные и дополнительные; примерные; комплексные и парциальные программы. В свою очередь разъяснялось, что вариативные и альтернативные программы различаются по философско-концептуальным основам (взгляды авторов на ребенка, на закономерности его развития, а, следовательно, и на создание условий, которые способствуют становлению личности).

Экспертиза программ осуществлялась Федеральным экспертным советом по общему образованию Министерства образования РФ. В случае положительной оценки программа рекомендовалась к использованию дошкольными образовательными учреждениями Российской Федерации. Региональные (местные) органы управления образованием могли создавать экспертные советы (комиссии) по экспертизе программ дошкольного образования для определенного региона (города, района). Экспертиза набора специализированных (парциальных) программ в свою очередь осуществлялась Советом педагогов дошкольного образовательного учреждения для использования набора программ в работе этого учреждения; комиссией по аттестации дошкольного образовательного учреждения в процессе комплексной экспертизы его деятельности.

В 1996 г. приказом Министра образования Российской Федерации были установлены «Временные (примерные) требования к содержанию и методам воспитания и обучения, реализуемым в дошкольном образовательном учреждении». Предусматривалось, что они будут действовать до введения государственного образовательного стандарта дошкольного образования, работа над которым начала осуществляться с середины 1990-х годов. Характерно, что эти требования относились как к образовательным программам и педагогическим технологиям, так и к характеру взаимодействия персонала с детьми.

В данной связи подчеркнем, что проблема выбора программ для дошкольных образовательных учреждений во второй половине 1990 – х. годов продолжала оставаться очень актуальной и сложной. Для оптимизации этого процесса Министерство общего и профессионального образования разработало и довело до органов управления образованием Инструктивное письмо от 2 июня 1998 г. №89/34-16 «О реализации права дошкольных образовательных учреждений на выбор программ и педагогических технологий». Государственные органы управления образованием, в том числе Министерство образования России, призваны были обеспечивать разработку примерных образовательных программ.

Для того чтобы коллективы дошкольных образовательных учреждений могли знакомиться с новыми программными разработками на страницах педагогических журналов постоянно публиковалась информация о новых программах. Так, например, перечень программ, прошедших экспертизу федерального уровня, содержался в информационных письмах Министерства образования России.

В 1999 году вышел каталог – справочник «Дошкольное образование в России» [2], где также давался перечень рекомендуемых программ и новых технологий для дошкольных учреждений, которые соответствовали требованиям государственного образовательного стандарта дошкольного уровня образования.

Разработка новых программ, которая осуществлялась в отечественном дошкольном образовании на протяжении ряда лет и вводила в практику работы новое содержание образования и педагогические технологии, требовала от авторов, прежде всего, определения концептуального подхода к развитию ребенка, историко-педагогической эрудированности, научной добросовестности, методической грамотности, творческого потенциала.

При создании новых программ была неизбежна опора на теоретические работы исследователей и использование элементов традиционных технологий, обеспечивавших позитивные сдвиги в развитии ребенка. При этом важным являлась теоретическая компетентность авторов и уважительное отношение к предшественникам, их вкладу в теорию и практику дошкольного образования. Сочетание инновационных подходов и традиций не уменьшает достоинств новых программ, а указывает на дальнейшее развитие педагогической мысли.

В данной связи, для того чтобы видеть и понимать различия в теоретических основах и технологических особенностях программ, ориентироваться в основных направлениях работы по разным программам, прогнозировать путь их включения в деятельность дошкольного учреждения необходим анализ их структуры.

Опираясь на массив программно-методических материалов можно представить такую примерную структуру по следующим смысловым параметрам:

- теоретические основы (концептуальные положения) изучаемой программы (задачи развития, воспитания и обучения детей дошкольного возраста);
- принципы построения программы;
- структура программы, характеристика ее основных компонентов;
- методическое обеспечение программы, его характеристика;
- отличительные особенности изучаемой программы;
- субъективная оценка достоинств и спорных позиций программы;
- вид учреждения, которому может быть рекомендована данная программа;
- прогноз возможных затруднений для педагогического коллектива при реализации программы;
- содержание профессиональной подготовки педагогов к работе по изучаемой программе.

В литературе имеются несколько подходов к классификации программ. При этом подчеркивается, что программы могут быть систематизированы по нескольким показателям, т. е. можно получить несколько классификаций.

Среди основных параметров программ можно выделить следующие основания для классификации:

- философско-концептуальные основы программ;
- статус;
- объем и направленность содержания;
- структурно-содержательные особенности;
- открытость.

Охарактеризуем предложенные во второй половине 90-х годов подходы к классификации программ.

1. Выявление философско-концептуальных основ программ позволяет выделить две группы программ: *вариативные и альтернативные*. Это обусловлено тем, что в основе той или иной программы лежит определенный взгляд авторов на ребенка, на закономерности его развития, а, следовательно, и на создание условий, которые способствуют становлению личности, оберегают ее самобытность и раскрывают творческий потенциал каждого воспитанника.

2. Объем и направленность содержания программы на целостный педагогический процесс позволяют выделить следующие два вида программ: *комплексные и парциальные*. При этом можно выделить то общее, что объединяет программы, и установить своеобразие каждого вида.

3. Статус программ определяет их «подчиненность» и территориальное распространение, и соответственно можно выделить *базовую, федеральную, региональную, муниципальную программы*.

4. При создании классификации программ можно использовать и структурно-содержательный принцип. Для этого анализу подвергается весь пакет программно-методических материалов. При этом можно установить, что одни материалы имеют лишь *концептуальные положения*; другие содержат четко выраженную *установку действий*, в которой образовательные и развивающие задачи имеют свою определенную логику построения; третьи, кроме того, имеют еще и *методические рекомендации* для педагогов; четвертые *обеспечены опубликованными и широко распространенными в практике работы методическими пособиями*. Наличие или отсутствие полного пакета программно-методических материалов не означает, что сама программа высокого или низкого качества, для чего должна быть проведена специальная экспертиза. Это говорит лишь о степени разработанности программы, возможности внедрения ее в работу дошкольных учреждений, а также показывает перспективы дальнейшего совершенствования программно-методического аппарата.

5. Образовательные программы могут быть проанализированы и систематизированы по принципу открытости – закрытости. Это, прежде всего, характеризует отношение авторов программы к ее «модернизации» со стороны практических работников: *дополнению, включению иных, чем предлагает автор, форм организации работы с детьми*, использованию новых педагогических технологий и учебно-методических материалов. В одних программах авторы допускают изменение отдельных фрагментов содержания в соответствии с «местными» условиями; в других настаивают на целостности подхода к содержанию; в – третьих рекомендуют сохранить общие тенденции, а выбор технологий и методов работы с конкретным ребенком остается за педагогом [3].

Основываясь на представленной классификации совокупность программ дошкольного образования, разработанных и апробированных в отечественной психологии и педагогике 1990-х годов можно представить в виде следующей типологии.

1. Комплексные (Основные) программы. Особенностью этих программ являлось то, что содержание такой программы отвечало требованиям комплексности, т.е. включало все основные направления развития личности ребенка: физическое, познавательно-речевое, социально-личностное, художественно-эстетическое, и содействовало формированию разносторонних способностей ребенка (умственных, коммуникативных, двигательных, творческих), становлению специфических видов детской деятельности (предметной, игровой, теат-

рализованной, изобразительной, музыкальной, конструирования и др.).

Таким образом, основная программа определяла весь спектр общеразвивающих (в том числе коррекционных) задач и все содержательные аспекты образовательной деятельности ДОУ в рамках реализации основных образовательных услуг.

Базируясь на данном определении, к комплексным программам дошкольного образования рассматриваемого периода могут быть отнесены: «Гармония развития» (Д.И.Воробьева); «Детский сад — дом радости» (Н.М. Крылова), «Детство» (В.И. Логинова, Т.И. Бабаева и др.); «Золотой ключик» (Г.Г. Кравцов и др.); «Истоки» (под ред. Л.Е. Курнешовой), «Из детства — в отрочество» (под ред. Т.Н. Дороновой), «Кроха» (Г.Г. Григорьева, Е.Г. Кравцова и др.); «Программа воспитания и обучения в детском саду» (под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой); «Программа для групп кратковременного пребывания в детском саду: старший дошкольный возраст» (под ред. Т.Н. Дороновой, Н.А. Коротковой); «Радуга» (под ред. Т.Н. Дороновой); «Развитие» (под ред. О.М. Дьяченко).

2. Среди парциальных (специализированных) программ выделим следующие: «Красота. Радость. Творчество» (А.В. Антонова, Т.С. Комарова и др.); «Росинка. В мире прекрасного» (Л.В. Куцакова, С.И. Мерзлякова); «Художественный труд» (Н.А. Малышева); «Природа и художник» (Т.А. Копцева); «Камертон» (Э.П. Костина); «Гармония», «Синтез» (К.В. Тарасова, Т.В. Нестеренко); «Малыш» (В.А. Петрова); «Музыкальные шедевры» (О.П. Радынова); «Ритмическая мозаика» (А.Н. Буренина); «Программа развития речи детей дошкольного возраста» (О.С. Ушакова); «Программа математического развития детей дошкольного возраста в системе "Школа-2000"» (Л.Г. Петерсон); «Росинка. Расту здоровым» (В.Н. Зимонина).

3. Также существовали и дополнительные программы дошкольного образования. К дополнительным относились образовательные программы различной направленности: художественно-эстетического цикла, этнокультурные, культурологические, интеллектуально-развивающие, коммуникативно-речевые, экологические, физкультурно-оздоровительные, различной коррекционной направленности и др. В отдельных случаях в качестве дополнительных могли использоваться парциальные программы дошкольного образования.

При этом дополнительные образовательные программы не могли реализовываться взамен или в рамках основной образовательной деятельности за счет времени, отведенного на реализацию основных образовательных программ дошкольного образования (прогулки, дневного сна, основных занятий, игр).

Использование дополнительных программ дошкольного образования (далее — дополнительные программы) стало возможным с развитием новых гибких форм образования дошкольников в творческих студиях, кружках, секциях и т.п., организуемых как в дошкольном учреждении, так и за его пределами. В ряде территорий Российской Федерации (Краснодарский, Ставропольский края, Архангельская, Вологодская, Нижегородская, Ростовская области и др.) использование дополнительных программ позволило в то время выстроить целостную систему образования детей с детского сада до вуза.

Таким образом, можно констатировать, что, несмотря на трудности переходного периода, изменения, происходящие в сфере образования, созданные в 1990-е годы программы до-

школьного образования сохраняли лучшие традиции российской системы дошкольного образования и имели, несомненно, положительные черты.

Как отмечалось в аналитических материалах начальника Управления дошкольного образования Минобразования России Р.Б. Стеркиной, в программах соблюдался принцип комплексности – педагогический процесс охватывал все основные направления развития ребенка (физическое, ознакомление с окружающим миром, развитие речи, художественно-эстетическое и др.).

Среди позитивных последствий применения вариативных программ указывались следующие:

- происходит развитие новых, нетрадиционных направлений содержания работы дошкольного образовательного учреждения, таких, как обучение хореографии и ритмике, иностранному языку, новым разнообразным техникам изобразительного творчества, компьютерное обучение, приобщение к национальной культуре;
- делается больший акцент на создание условий для самостоятельного экспериментирования и поисковой активности самих детей, побуждая их к творческому отношению к выполняемой деятельности, самовыражению и импровизации в процессе ее выполнения;
- интеграция разных видов деятельности, комплексность содержания способствуют раскрепощению образовательного процесса в детском саду;

- предпринимаются попытки эмоционального насыщения атмосферы в процессе обучения, что позволяет успешно преодолевать учебно-дисциплинарные приемы и методы в работе педагога;

- происходит овладение новыми педагогическими технологиями с учетом личностно-ориентированного взаимодействия – переход на новый стиль общения и игры с ребенком;

- зарождаются новые формы и содержание сотрудничества педагогов с родителями, что способствует преодолению формализма в преемственности в обучении и воспитании ребенка в условиях детского сада и семьи;

- использование новых моделей устройства помещения и его оборудования обеспечивает потребность ребенка к совместной деятельности со сверстниками, и вместе с тем создаются условия для индивидуальных занятий, что важно для осуществления реального действенного индивидуального подхода к детям [4].

В целом осуществленные ретроспективный обзор процесса создания программ для детских садов в контексте развития отечественной теории и практики дошкольного воспитания в 1990-е годы, анализ переходного периода к вариативности программного обеспечения в работе дошкольных учреждений, оценка достижений и трудности полипрограммности в работе дошкольных учреждений создают возможность для дальнейшего сравнительно-сопоставительного анализа программ.

Библиографический список

1. Михайленко, Н.Я. Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова // Вестник образования. – 1991. – № 12.
2. Каталог-справочник: Дошкольное образование в России: программы, пособия для педагогов и детей, дидактические игровые материалы, аудио-видеокассеты / под ред. Р.Б. Стеркиной. – М.: Агентство «Издательский сервис», 1999.
3. Ерофеева, Т.И. Изучение студентами образовательных программ для дошкольных учреждений / Т.И. Ерофеева // Современные образовательные программы для дошкольных учреждений. – М., 1999.
4. Стеркина, Р.Б. Качество дошкольного образования и основные тенденции его изменения / Р.Б. Стеркина // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 6.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 658.512.2:001.895

В.Д. Васильева, доц. ВолГТУ, г. Волгоград, Email: vasilyevavd@yandex.ru

ИННОВАЦИИ В УЧЕБНОМ ИНЖЕНЕРНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ

В статье рассмотрены проблемы современного учебного инженерного проектирования в техническом вузе, сформулированы основные направления его совершенствования в соответствии с новыми образовательными целями, предложены инновационные элементы в структуре учебного проекта.

Ключевые слова: инженер, инновация, учебное инженерное проектирование, техническое решение.

В соответствии с новыми федеральными государственными стандартами (ФГОС) высшего профессионального образования основная задача высшей технической школы – подготовка инженеров новой формации, способных выполнять свои профессиональные функции адекватно современной социокультурной и технической реальности, социально и профессионально ответственных за результаты своего труда, готовых к быстрому обновлению знаний и освоению новых сфер деятельности, т.е. обладающих как профессиональными, так и общекультурными компетенциями. Новые ФГОС инженерной подготовки смещают акценты в подготовке будущих инжене-

ров с требований к знаниям специалиста на требования к его умениям творчески *применять* эти знания в своей профессиональной деятельности. Для решения этой задачи студент должен быть *активным субъектом* учебной деятельности, в процессе учебы в вузе приобретать не только дисциплинарные знания и умения, но и ценный *опыт квазипрофессиональной инженерной деятельности*.

Интегрирующим стержнем учебной квазипрофессиональной деятельности будущих инженеров является проектная деятельность – выполнение курсовых и дипломных проектов. Методология проектного обучения студентов технических

специальностей отрабатывалась в российской высшей школе в течение многих десятилетий. На практике доказана эффективность учебного инженерного проектирования как незаменимого средства формирования профессиональных компетенций будущего инженера, которое обладает большим учебно-воспитательным потенциалом.

Однако, реализуемая сегодня технология учебно-инженерного проектирования нуждается в инновационных подходах, способных придать ему методологическую осмысленность и современное содержательное наполнение, адекватное и существующей технической реальности, и требованиям компетентностно ориентированных ФГОС высшего профессионального образования нового поколения.

В чем же состоят основные проблемы современного учебного инженерного проектирования и каковы направления совершенствования данного вида учебной деятельности?

Прежде всего, размышляя о методологии современного учебно-инженерного проектирования, стоит обратиться к проблемам целеполагания. В соответствии с требованием времени в иерархии целей данного вида учебной деятельности, обязательно включающей формирование специальных профессиональных компетенций будущих инженеров, ведущая роль должна принадлежать формированию в сознании будущего инженера понимания глубинного *смысла* инженерной проектировочной деятельности.

Инженерно-проектировочная деятельность и инженерная деятельность в более широком смысле направлены не только на технику и технологии, как традиционно считают, а на человека и на общество в целом. В инженерной деятельности тесно переплелись проблемы технического, социального и биологического бытия социума. Любое техническое внедрение имеет социальную и биологическую подоплеку, поскольку меняет и социум, и природу (во всех масштабах, в т.ч. все-ленских), и биологический статус самого человека (изменение физиологических характеристик человека, образа жизни, появление новых заболеваний и т.п.). В процессе инженерного творчества создаются новые виды материальных потребностей, которые меняют затем и способы жизнедеятельности, и способы (каналы) коммуникации и приводят, в конечном итоге, к трансформации окружающей действительности [1; 2].

Исходя из этих посылок, цель учебно-инженерного проектирования должна состоять не только в том, чтобы студента научить самостоятельно разрабатывать проекты, рассчитывать параметры производства (что, безусловно, очень важно), а в том, чтобы сформировать у будущего инженера умение и готовность прогнозировать и нести ответственность за последствия принимаемых им в инженерной проектной деятельности решений, особенно в области кратко- и долгосрочного влияния после их внедрения на жизнь общества и каждого человека в отдельности. Задача преподавателя здесь состоит в такой организации самостоятельной работы студента над проектом, чтобы донести до будущего студента и сделать его личностным достоянием суть инженерного проектирования как процесса, связанного с преобразованием «естественного» в «искусственное». Как поведет себя в нашей жизни это «искусственное», на сколько изменит природу и окружающий мир, для чего делается проект, в чем его ценность для общества, согласуется ли он с ценностными установками проектировщика и идеалами человечества – вот вопросы, над которыми должен размышлять будущий инженер в поисках смысла своей профессиональной деятельности.

Традиционно учебное инженерное проектирование осуществляется в форме индивидуальной самостоятельной работы студентов, реализация которой планируется и контролируется преподавателем-консультантом (руководителем проекта) преимущественно в форме индивидуальных консультаций. Технология учебного инженерного проектирования представляет собой систему поэтапного решения поставленной образовательной цели с участием всех субъектов этого процесса (студента и преподавателя). Она включает: 1) получение предварительного задания на проектирование объекта технологического процесса: стадии, узла и т.п.; 2) формирование информационной базы по теме проекта (изучение промышленного аналога и способа его получения, ознакомление и анализ материалов, связанных с развитием и совершенствованием изучаемого объекта (отчеты НИИ, НИЦ предприятий и др.), патентно-информационный поиск и др. интеллектуальные операции); 3) анализ результатов патентно-информационного поиска и структурирование информации с целью выявления объективной необходимости и фактической возможности совершенствования объекта проектирования, недостатков (узких мест) и перечня новых технических решений, рекомендуемых для совершенствования объекта; 4) анализ и выбор конкретного технического решения для использования в проекте, редактирование окончательного задания на проектирование; 5) проведение необходимых инженерных (техничко-технологических, математических, графических и др.) расчетов; 6) оформление пояснительной записки и графической части проекта; 7) защита проекта. В настоящее время данный порядок выполнения учебного междисциплинарного курсового и дипломного проектов действует в технических вузах независимо от специальности (профиля) подготовки и во многом моделирует реальный процесс инженерного проектирования технических объектов.

При всей специфике выполнения проектов студентами различных инженерных специальностей, которая находит свое отражение в профессионально детерминированных (техничко-технологических, конструкторских и др.) разделах проекта, главным элементом процесса учебного инженерного проектирования, несущим основную смысловую нагрузку данного вида учебной деятельности, является этап анализа и выбора нового технического решения, впоследствии реализуемого в проекте. Однако на практике, как показал опрос, проведенный нами среди старшекурсников Волгоградского государственного технического университета (ВолгГТУ), имеющих опыт учебного проектирования (междисциплинарный курсовой проект, дипломный проект и т.п.), выполнение проектов не всегда (только в 65 % проектов в среднем по вузу) связано с использованием в проекте новых технических решений. Под этим термином студенты понимают либо собственное решение, либо известное запатентованное, но не реализованное на практике техническое решение, либо используемое ранее на качественно иных объектах и т.п. При этом основными принципами, которыми студенты руководствовались при выборе технического решения, являлись технико-экономические показатели объекта проектирования (в 43 % случаев), или выбор осуществлялся по аналогии с решениями, принимаемыми ранее в подобных проектах (29 %). Экологические аспекты или возможный вред человеку и обществу принимали во внимание при выборе технического решения только 13 % и 16 % студентов соответственно.

Как следствие, большинство будущих инженеров имеют низкий уровень проектной культуры [3], который выражается

во фрагментарном восприятии инженерного проекта вне его многочисленных взаимосвязей с технической и социальной окружающей действительностью. Проектная культура инженера – это профессионально-личностное качество субъекта, включающее: совокупность профессиональных знаний, соответствующих современному уровню науки и техники; адекватные им функциональные умения и навыки проектирования; психологическую готовность проявлять в практическом проектировании инновационные подходы, находить нестандартные и креативные решения инженерно-проектировочных задач; морально-личностные качества, определяющие готовность специалиста действовать в условиях неполноты проектных данных и риска, прогнозировать последствия принимаемых проектировочных решений (в том числе, социально-гуманитарные), не только осознавать, но и быть готовым нести ответственность за последствия своих профессиональных действий.

Актуальным сегодня является привнесение в практику выполнения междисциплинарных курсовых и дипломных проектов действительно *новых*, имеющих научную и практическую ценность *технических решений*, а также поиск *новых процессуальных элементов*, способных существенно изменить качество проектов, а студенту – приобрести и актуализировать профессиональные знания и умения на практике, проявить креативность в поиске и принятии проектного решения и свои личностные качества, сформировать компетентность, связанную с прогнозом влияния результатов внедрения проектов на глобальные и локальные процессы в природе, обществе, в жизни каждого человека.

В качестве нового структурного элемента учебного инженерного проектирования может выступить студенческая *групповая экспертиза* технических решений, моделирующая в учебном процессе реальную социогуманитарную экспертизу инженерно-проектировочных решений, на необходимость проведения которой указывают многие авторы [4-7]. На практике такая экспертиза может быть организована в виде экспертного совета (консилиума) на этапе анализа и выбора проектного решения следующим образом. Студент-проектант получает задание на проектирование и разрабатывает исходные данные для выбора способа достижения цели проектирования и проблем, которые необходимо решить для ее достижения. Используя все свои знания в профессиональной сфере и области социально-гуманитарных наук, а также личностный опыт, проектант формирует гипотезу о том, какие социальные и гуманитарные последствия будет иметь внедрение предложенного им способа достижения цели. На этой основе он формирует список альтернатив, которые необходимо будет изучить. Для этого по согласованию со своим консультантом по проекту он формирует группу экспертов. Каждому эксперту поручается досконально изучить одну из альтернатив и дать свое научно обоснованное заключение. Группа экспертов формируется из таких же студентов-проектантов. Каждый из них может выступить экспертом по одной какой-либо проблеме у своих товарищей-проектантов. Предлагаемое проектное решение обсуждается консилиумом экспертов. В качестве модератора выступает преподаватель, так как у него для этого достаточно и знаний, и опыта. Консилиум определяет, к каким социальным и гуманитарным последствиям различного масштаба может привести реализация предлагаемого технического решения. Если проектное решение не нарушает целостность и существующую гармонию окружающего мира, то такое решение получает рекомендацию для дальнейшего ин-

женерного воплощения. Если консилиум в результате обсуждения приходит к выводу, что внедрение технического проекта приведет к фатальным (неисправимым) последствиям для человека, общества в целом, природы (в региональном, глобальном и планетарном масштабе), то такое решение блокируется, а проектанту предлагается искать другое техническое решение проблемы, другие пути достижения цели проектирования.

Учебная групповая экспертиза инженерно-проектировочных решений будет являться, по нашему мнению, тем важным звеном, которое соединит социогуманитарное и профессиональное знание будущего инженера воедино, даст ценный опыт погружения студентов в квазипрофессиональную ситуацию, связанную с выбором, который сопряжен с морально-нравственной сферой субъекта выбора и совершением поступка. Участие в такой квазипрофессиональной экспертизе позволит самому проектанту глубже понять смысл своей проектировочной деятельности, экспертам – освоить новые для себя области знания, сопряженные с будущей профессией, и всем участникам консилиума – приобрести опыт антропоориентированной инженерно-проектировочной деятельности.

Следующая проблема учебно-инженерного проектирования лежит во внепроектной области учебной деятельности студентов. К сожалению, в учебных планах современных технических вузов недостаточно учебных дисциплин, которые могли бы подготовить студента к практической проектировочной работе. В роли ведущей дисциплины, в значительной степени помогающей преодолеть разобщенность отдельных наук в подготовке будущего инженера к проектной деятельности, выступает дисциплина «Основы проектирования» («Инженерное проектирование»). Ее инвариантное ядро, по нашему мнению, должно сводиться к следующим укрупненным дидактическим единицам: 1) содержание и принципы инженерного проектирования, его уровни; системный подход; 2) общие и специализированные показатели качества, их модели; 3) техническое противоречие; идеальный конечный результат; 4) основные качества объекта проектирования, их анализ; техническое задание; 5) методы поиска идей; от идеи – к конкретным техническим объектам; 6) векторная оптимизация, принятие решений; 7) системные модели, алгоритмы и программы, отражающие функционирование физических объектов; 8) численные методы и модели имитации испытаний и условий эксплуатации; 9) методы оценки качества и приемлемости инженерно-проектировочного решения.

Однако, не всегда при близком ознакомлении данная дисциплина имеет такое содержательное наполнение – о методологии и технологии проектирования, как вида инженерной деятельности, в ней речи не идет. При этом недостаточно учебных дисциплин, в которых студентов обучали бы самому главному творческому акту в проектной деятельности – формированию замысла, выявлению проблем и задач, анализу материальных потребностей общества и путей их реализации, прогнозированию влияния проектируемых технических объектов на жизнь общества и отдельного человека. Для этого необходимы учебные курсы широкого методологического плана, специальные курсы с включением творческих задач и обсуждением их решения.

Наконец, менее осознаваемой, но не менее важной является проблема, заключающаяся в готовности преподавателей вузов организовывать учебное инженерное проектирование в соответствии с новыми требованиями времени. Проблема

даже не в том, что не существуют учебные пособия универсального характера по содержанию и методике учебного проектирования. Каждая кафедра издает собственные методические руководства в соответствии со своей спецификой и сложившимися традициями. Мы сами – преподаватели – не хотим ничего менять. Изменение алгоритма проектирования, поиск и апробация новых организационных форм проектной работы, освоение новой методологии проектирования – все это психологические нагрузки (не говоря уже о времени и физических напряжениях), которыми изобилует профессиональная жизнь современного преподавателя, и которых он сознательно или бессознательно стремится избежать. В этой связи проблема подготовки преподавателей приобретает особое значение. Новая методология проектирования – это не просто изменение методики, это в определенном смысле ломка сложившихся профессиональных стереотипов. Поэтому, прежде всего, преподаватель должен сам интериоризировать новые подходы к проектированию, сделать их своим личностным достоянием. Без доброй воли человека этот процесс невозможен.

Таким образом, из изложенного с очевидностью вытекает, что постулируемое новыми ФГОС формирование профессиональной компетентности будущих инженеров в проектных

видах деятельности должно обеспечиваться новой, адекватной современной технической реальности, технологией подготовки учебно-инженерных проектов, которая обеспечивает:

- освоение технологии выполнения реального инженерного проекта от стадии постановки проблемы, предпроектного исследования, выполнения самого проекта до прогноза наступающих последствий его реализации (в т.ч. социально-гуманитарных);
- воспроизведение способов решения инженерно-проектировочных задач, в т.ч. проблем, не имеющих типового (стандартного) решения и требующих для своей реализации актуализации личностного потенциала проектировщика, использования его личностного профессионального опыта и интуиции;
- моделирование профессиональных отношений и коммуникативных тактик в процессе обсуждения и принятия инженерно-проектировочных решений;
- формирование профессионально важных личностных качеств и внепроизводственных резервов личности специалиста (единство слова и дела, следование этическим нормам профессиональной деятельности, дисциплинированность и ответственность, обязательность и взаимопомощь и т.д.).

Библиографический список

1. Степин, В.С. Философия науки и техники / В.С. Степин, В.Г. Горохов, М.А. Розов. – М.: Контакт-Альфа, 1995.
2. Энгельмейер, П.К. Философия техники: библиогр. очерк // Бюл. политехн. о-ва. – 1905. – № 3.
3. Васильева, В.Д. Проблема формирования проектной культуры будущего инженера / В.Д. Васильева, Р.М. Петрунева // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 3 (22).
4. Багдасарьян, Н.Г. К проблеме социально-гуманитарной экспертизы технологий обеспечения безопасности населения // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности. – М.: Смысл, 2006.
5. Леонтьев, Д.А. Комплексная гуманитарная экспертиза: методология и смысл / Д.А. Леонтьев, Г.В. Иванченко. – М.: Смысл, 2008.
6. Петрунева, Р.М. К проблеме социогуманитарной экспертизы инженерно-проектировочных решений / Р.М. Петрунева, В.Д. Васильева // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – Вып. 3.
7. Петрунева, Р.М. О методологии комплексной социогуманитарной экспертизы инженерно-проектировочных решений / Р.М. Петрунева, В.Д. Васильева // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 2.

Статья поступила в редакцию 03.11.2010

УДК 378

В.А. Дякина, преп. Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, г. Елец, E-mail: dyakinav@rambler.ru

СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО МАТЕМАТИКА-СИСТЕМНОГО ПРОГРАММИСТА

В статье представлена структурная модель информационно-технологической культуры будущего математика-системного программиста и подробно рассматриваются её составляющие: когнитивная, технологическая, личностная, коммуникативная, эмоционально-ценностная компоненты.

Ключевые слова: культура, информационно-технологическая культура будущего математика-системного программиста.

В условиях кардинальных изменений социокультурных отношений в мире и в стране, информатизации общества перед высшим профессиональным образованием стоит задача повышения его качества, предполагающая результатом высокий уровень культуры выпускников, соответствие их профессионализма требованиям потенциальных работодателей, готовность к самообразованию и самосовершенствованию.

Всё это отражено в законодательных документах. Так, в законе РФ «Об образовании», «Концепции модернизации рос-

сийского образования на период до 2010 года», «Национальной доктрине образования», обозначена доминирующая цель высшего профессионального образования: подготовка конкурентоспособных специалистов, ответственных, свободно владеющих будущей профессией, способных к постоянному профессиональному росту в условиях жесткой конкуренции [1].

Как отмечают отечественные ученые (Н.М. Борытко, А.В. Вербицкий, В.В. Кузнецов, А.М. Новиков, Н.К. Сергеев, А.П. Тряпицына, Ю.В. Шаронин), в настоящее время недостаточно уделяется внимания таким аспектам высшего профес-

сионального образования, как развитие культуры специалиста, его творческого потенциала.

Анализ психолого-педагогической и теоретической литературы показал отсутствие в науке обобщенных знаний о компонентном составе информационно-технологической культуры будущего математика-системного программиста. Принимаясь за более детальное рассмотрение этого понятия, определимся сначала с трактовкой понятия «культура». В настоящее время существуют различные подходы к содержанию этого термина.

В Российской педагогической энциклопедии дается следующее определение: «...содержание понятия культура включает исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [2, с. 486].

Как считают некоторые ученые (А.И. Арнольдов, Н.А. Бердяев, В.С. Библер, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, М. Мид, И.Ф. Кефели, А. Орлова, А.Н. Ростовцева, Х.Г. Тхагапсоева, П.Ф. Флоренский) культура – это цель и результат гуманистического учебно-воспитательного процесса и нравственного воспитания личности: духовной, гуманной, свободной, творческой. Мы согласны с мнением Б.С. Гершунского, который считал, что уровень культуры следует рассматривать как результат всего образовательного процесса. Рассматривая связь культуры с образованием, он определяет культуру как «высшее проявление человеческой образованности и компетентности. Именно на уровне культуры может в наиболее полном виде выразиться человеческая индивидуальность» [3, с. 24].

Заметим, что если образование понимается современными исследователями как процесс передачи накопленных знаний и культурных ценностей последующим поколениям, то именно культура делает возможным сохранение и передачу этих ценностей от поколения к поколению, от общества к личности. Таким образом, «культура» – содержание образования в широком смысле слова. Поэтому, в настоящее время все более активно разрабатываются культурологические модели образования (Е.В. Бондаревская, С.Ю. Курганов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). В свою очередь, содержание образования пополняется из мирового культурного наследия.

Анализируя различные трактовки понятия «культура» и выделив ее сущностные характеристики, приходим к следующему определению: *культура есть определенный уровень развития общества, творческих способностей человека, выраженных в деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях, являющаяся важнейшим фактором духовно-нравственного развития человека, раскрытия и самореализации его творческих сил и способностей.*

В настоящее время понятие «информационно-технологическая культура» однозначно не определено. Так, под информационно-технологической культурой Л.Ф. Соловьева понимала «владение современными приемами и способами получения, отбора, обработки, представления и передачи информации, а также ее применения в учебной, профессиональной и других видах деятельности, в определенной системе материальных и духовных ценностей» [4, с. 90].

Л.Е. Шмакова определяет под «информационно-технологической культурой деятельности студента определенный уровень владения информационными технологиями, ха-

рактеризующийся информационной, технологической и культурологической составляющими и обеспечивающий оптимальное осуществление информационной деятельности» [5, с. 126]. Иную трактовку понятия дает В.И. Земцова, включая в содержание информационно-технологической культуры будущего специалиста «знания, опыт, компетентность, мастерство и ценностное отношение к труду, нравственно-волевые качества, определенное отношение к процессу, средствам, результатам и участникам труда, себе как субъекту труда» [6, с. 8].

Вопросами компонентного состава информационно-технологической культуры занимались С.В. Воробьев, В.И. Земцова, В.Е. Медведев, Л.Ф. Соловьева, В.В. Трофимова, Л.Е. Шмакова и др. Проведя анализ педагогической литературы, мы пришли к пониманию того, что информационно-технологическая культура является неотъемлемой частью общей, профессиональной, духовной культурой будущего математика-системного программиста и представляет собой ценностно-нормативную систему.

Итак, под информационно-технологической культурой будем понимать такую характеристику будущего математика-системного программиста, которая включает когнитивную, технологическую, личностную, коммуникативную и эмоционально-ценностную компоненты.

Когнитивная компонента включает: знание фундаментальных понятий в различных областях информатики и математики, а также их взаимосвязь; знание основ информатики и математики (информация; передача, представление, хранение и обработка информации; алгоритм; программа; база данных; процессор и др.); знание истории информатики и математики, развития средств информационных и коммуникационных технологий; знание уровня и направления развития компьютерной техники; знание аппаратной составляющей, возможных неисправностях компьютерных систем и приемах их устранения; знание основных объектов баз данных, алгоритма ее создания; знание современных экспертных систем; знание основных принципов алгоритмизации и программирования на языках высокого уровня; знание общих принципов функционирования компьютерных сетей, программного обеспечения, адаптации программ; знание основ современной компьютерной графики; знание web-технологий, разработки и поддержки web-сайтов; знание квалификационных требований, предъявляемых к современному ИТ-специалисту.

Технологическая компонента информационно-технологической культуры будущего математика-системного программиста содержит умения, навыки и способности, позволяющие осуществлять профессиональную деятельность, творчески сочетая и обновляя имеющиеся технологии в соответствии с требованиями времени. Она носит практический характер профессиональной деятельности и включает: умения применять различные информационные технологии, локальные и глобальные компьютерные сети для самостоятельного нахождения профессионально значимой информации и оперировать ею; умения переноса информационно-технологических знаний из одной сферы учебной деятельности в другую с целью решения профессиональных задач; умения конспектировать, составлять тезисы, доклады, получать нужную информацию в конкретной предметной области, самостоятельно решать учебные и профессиональные задачи; умения пользоваться различными приемами анализа, сравнения, обобщения, оценки информации; умения отлаживать, тестировать, модифицировать программы, написанные на языках высокого уровня или Ассемблере; способность ставить объективные цели и

задачи, определять последовательность выполнения работы и прогнозировать результаты своей деятельности; способность определять объем выполняемых заданий, рационально распределять время для их выполнения, адекватно оценивать качество профессиональной деятельности; способность самостоятельно устанавливать и изучать новое программное средство профессиональной направленности; способность работать в операционных системах, на компиляторах и утилитах для решения пользовательских задач.

Личностная компонента информационно-технологической культуры включает в себя: опыт работы с различными операционными системами, компьютерной техникой; опыт анализа современных достижений в области использования средств информационных и коммуникационных технологий; опыт оценки текущего состояния и перспектив развития информационных технологий для прогнозирования своей дальнейшей профессиональной деятельности, выработки стратегии применения и адаптации программных комплексов к изменяющимся условиям; опыт написания программ для научных исследований, инженерных разработок; опыт оптимизации кода, архитектуры баз данных.

Коммуникативная компонента является важной составляющей содержания информационно-технологической культуры. Будущий математик-системный программист должен обладать таким набором знаний, который позволил бы ему конструктивно сотрудничать с коллегами. К ним можно отнести, например, знания о том, как устанавливать контакт друг с другом, о способах поддержания положительного психологического контакта в общении. Также в содержание коммуникативного компонента мы включаем знания о ценностно-смысловой стороне общения, о личностных качествах специалиста, способствующих или препятствующих общению, об эмоциях и чувствах, всегда сопровождающих его. Это обусловлено тем, что в настоящее время каждый потенциальный работодатель, кроме фундаментальных знаний, предъявляет повышенные требования к личным качествам специалиста.

Необходимо выделить в составе коммуникативной компоненты коммуникативные умения. Это, во-первых, умения находить контакты с коллегами и начальством, предвидеть и предотвращать конфликты с ними, организовывать деятельность подчиненных, строить логическую систему доказательств, при необходимости убеждать коллег в правильности принятых решений; во-вторых, это умения ясно излагать свои мысли, общаться на профессиональном языке, передавать научные сведения и рекомендации.

Коммуникативную компоненту будущего математика-системного программиста можно подразделить на коммуникацию при непосредственном взаимодействии субъектов и Интернет-коммуникацию при удаленном взаимодействии субъектов. Коммуникация при непосредственном взаимодействии субъектов предполагает её формирование как на бытовом уровне, так и на профессиональном. Коммуникативная компонента обусловлена необходимостью осуществлять диалог в условиях делового общения и предполагающая высокий уровень владения рефлексией в межличностном общении. Мы считаем, что формирование информационно-технологической культуры студентов происходит между студентами, между студентами и преподавателями в процессе обучения и во внеучебное время.

Интернет-коммуникация при удаленном взаимодействии субъектов формируется посредством работы и обсуждения профессионально-ориентированных проблем и задач в чате,

на форуме. В этом случае формирование информационно-технологической культуры студентов осуществляется между индивидом и интерактивным источником информации (виртуальным партнером).

Развитость коммуникативной компоненты оказывает существенное влияние на результат деятельности студента. От степени сформированности коммуникативной компоненты во многом зависит процесс социально-психологической адаптации молодого специалиста на рабочем месте. Коммуникативная составляющая информационно-технологической культуры относится не только к условиям благополучия будущего специалиста, но и к ресурсам его жизнедеятельности.

Следующей компонентой информационно-технологической культуры будущего математика-системного является *эмоционально-ценностная компонента*. И.Я. Лернер определяет эмоционально-ценностный компонент как систему норм отношений к миру, к деятельности, к людям, которая характеризуется тем, что предполагает усвоение эмоционального опыта, накопленного человечеством, и освоение системы ценностей, программируемой обществом [7].

На основе анализа литературных источников и собственного опыта работы в Елецком государственном университете им И.А. Бунина по подготовке будущих математиков-системных программистов становится понятно, что для того, чтобы полученные знания, умения, навыки, опыт имели активный отклик у студента, необходимо, чтобы они стали значимыми для него, стали бы его потребностью и к ним у будущего специалиста сложилось бы позитивное отношение. Иначе, все те знания, умения, навыки, опыт, которые приобретает студентом во время обучения в университете, по выражению психолога В.П. Зинченко, — «мертвые знания».

Итак, эмоционально-ценностная компонента информационно-технологической культуры будущего математика-системного программиста включает: понимание необходимости применения современных информационных технологий; чувство потребности в усвоении новейших достижений современного информационного общества; свободную ориентацию в сфере профессиональной деятельности; чувство комфорта во всех жизненных ситуациях в условиях технической цивилизации. Наличие этого компонента в структурной модели информационно-технологической культуры ведет к наполнению личностными смыслами знаний, умений, построению личностной системы ценностей будущего специалиста, их ценностных ориентаций, развитию эмоционально-чувственной сферы.

Каждый из перечисленных компонентов содержания информационно-технологической культуры имеет свое сущностное наполнение и выполняет свою особую роль в формировании будущего специалиста. Так, когнитивная компонента ориентирует студентов на профессиональную деятельность. Без знаний невозможно совершать какие-либо действия, например, произвести сборку компьютера. Знания являются способом жизнедеятельности. Технологическая компонента дает человеку возможность воспроизводить окружающую действительность. Личностная компонента способствует переносу усвоенных знаний, навыков в неизвестные ситуации, формированию способности и готовности предвидеть и оценивать результаты той или иной деятельности, создавать что-то новое. Эмоционально-ценностная компонента способствует выстраиванию собственной жизненной позиции на основе оцененных и отобранных ценностей. Именно эта компонента помогает будущему специалисту постигать законы и законо-

мерности жизни в обществе, определять нормы и правила общения.

Все вышеперечисленные компоненты информационно-технологической культуры будущего математика-системного программиста взаимосвязаны, взаимозависимы, взаимодополняют друг друга. Так, например, умения развиваются на базе знаний, опыт формируется на основе умений, а эмоционально-ценностное отношение делает эти знания, умения, более на-

сыщенными, что является очень важным для будущего специалиста.

Таким образом, рассмотрев структурную модель информационно-технологической культуры будущего математика-системного программиста можно сделать вывод, что её формирование необходимо рассматривать как одну из главных целей подготовки специалиста в классическом университете.

Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: приложение к приказу Минобрнауки России. – № 393 от 11 июня 2002 г.
2. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / под гл.ред. В.В. Давыдова. – М.: Российская педагогическая энциклопедия, 1993. – Т. 1.
3. Гершунский, Б.С. Философия образования двадцать первого века. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998.
4. Соловьева, Л.Ф. Проектная деятельность учащихся на уроках «Информатики и ИКТ» // Проектная деятельность на уроке с использованием информационных технологий / под. ред. О.В. Брыковой. – СПб: изд-во ГОУ ДПО «Региональный центр оценки качества образования и ИТ», 2007.
5. Шамакова, Л.Е. Модель формирования информационно-технологической культуры деятельности студентов // Инновационные недр Кузбасса. IT-технологии: сб. науч. тр. / под общ. ред. К.Е. Афанасьева. – Кемерово: ИНТ, 2007.
6. Земцова, В.И. Теоретические основы методической подготовки учителя физики: автореф. дис. ...д-ра пед. наук. – СПб., 1995.
7. Лернер, И.А. Человеческий фактор и функции содержания образования // Советская педагогика. – 1987. – Вып. № 11.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 80:165:378

Е.В. Тимофеева, ст. преп. кафедры иностранных языков ФГОУ ВПО «Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, E-mail: pressa@asau.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ

Целью данной статьи является представление новых путей решения проблемы активизации познавательной деятельности учащихся и студентов. Выделены основные проблемные методы при обучении иностранному языку, активизирующие познавательную деятельность учащихся и студентов.

Ключевые слова: проблемные методы обучения, информационное обеспечение, активизация познавательной деятельности, метод проектов, дискуссионный метод, ролевая игра.

В основе обучения иностранным языкам лежит деятельностный подход, это означает, что процесс обучения максимально приближен к будущей профессиональной деятельности обучаемого. Работа с информацией на любом языке требует формирования определенных интеллектуальных способностей при анализе информации, отборе необходимых фактов, выстраивании их в логической последовательности, выдвижении аргументов и контраргументов и прочее. Как правило, начиная работать по специальности, при общении со своими иностранными коллегами молодой специалист сталкивается с необходимостью решения проблем теоретической и практической значимости, требующих четкой и ясной мысли, умения сформулировать эту мысль устно или письменно на иностранном языке. Поэтому процесс обучения иностранному языку можно эффективно актуализировать путем проблематизации учебного процесса с использованием информационных источников. Формирование специалиста нового уровня, обладающего творческими способностями, критическим мышлением, профессиональной компетентностью, способным вырабатывать и принимать решения в неустойчивой быстротеменяющейся ситуации, предполагает применение методов акти-

визации и проблематизации языкового образования. Речь идет об использовании целого ряда проблемных по своему характеру методов: исследовательских, поисковых, дискуссионных, метода проектов. Эти методы позволяют будущим специалистам формировать модели принятия решений, которые они смогут применить в дальнейшей профессиональной деятельности.

Проблемность в обучении иностранному языку проявляется, как при отборе информационного обеспечения учебного процесса, так и в процессе контакта с носителями языка, при сопоставлении культур родного и иностранного языка, что позволяет формировать наряду с коммуникативной и прагматической, социокультурную компетенцию.

Метод проектов является высшим уровнем реализации проблемного обучения, в основе которого лежат методы активизации обучения, исследовательская деятельность. Е.С. Полат считает, что метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и

предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности [1].

Обращение к этому методу обусловлено тем, что он дает возможность сосредоточить внимание обучаемого не на самом языке, а на проблеме, переместить акцент с лингвистического аспекта на содержательный, исследовать и размышлять над решением проблем на иностранном языке.

Метод проектов, таким образом, можно считать эффективным средством формирования критического мышления. Проект отличается от иных проблемных методов тем, что в результате определенной поисковой, исследовательской, творческой деятельности учащиеся не только приходят к решению поставленной проблемы, но и создают конкретный реальный продукт, показывающий возможность и умение применить полученные результаты на практике, при создании этого продукта. В процессе работы над проектом обучаемые самостоятельно (индивидуально или, что чаще, в малых группах), без помощи преподавателя или при минимальной его помощи, выделяют из проблемной ситуации проблему, расчленяют ее на подпроблемы, выдвигают гипотезы их решения, исследуют подпроблемы и связи между ними, а затем возвращаются к основной проблеме предлагают пути ее решения. В ходе защиты проекта предусматривается широкое обсуждение предлагаемых решений, оппонирование, дискуссия. Поэтому от участников проекта требуется умение аргументировать свою точку зрения, выдвигать контраргументы оппонентам, поддерживать дискуссию, приходить к компромиссу. Все это умения, отражающие специфику коммуникативной компетентности. Если к этому добавить знание речевого этикета носителей языка, социокультурный аспект обсуждаемой проблемы, становится очевидным продуктивный характер данного метода, отвечающего особенностям современного понимания методики обучения иностранным языкам. Проектный метод позволяет сформировать у обучаемых навыки самостоятельного ведения исследования в заданной области, что поможет им в дальнейшем реализовывать более сложные проекты в их профессиональной деятельности [2].

Следует отметить, что исследовательский проект предполагает широкое использование информационных ресурсов при решении проблемы, при сборе информации по проблеме. Ведь не секрет, что правильность принятого решения зависит от информационного обеспечения процесса принятия решения. Чем объективней и всесторонней информация об исследуемом объекте, тем больше вероятности принятия адекватного решения по проблеме. Здесь реализуется принцип открытой системы, где устойчивость и адаптивность системы во внешней среде обусловлены ее открытостью для различной информации. Однако, проект предполагает использование информации не только обучаемым, но и преподавателем, поскольку проект сам по себе предполагает решение различных задач, различных уровней лингвистической и коммуникативной сложности и сам является открытой демократичной системой обучения. Это всегда совместная исследовательская деятельность. Преподаватель же, организуя проект, производит операции над информацией, организуя ее в проблемные задачи, которые в свою очередь были выделены И.Л. Бим в единицу проблемного обучения. Она же выделила виды проблемных задач: 1. Экстралингвистические задачи по усвоению и переработке предметного содержания текстов на иностранном языке. 2. Вербальные задачи лингвострановедческих текстов. 3. Лингвистические задачи на усвоение языковых форм и их значений. Особый интерес в связи с этим

представляет 1 и 2 вид, поскольку они предполагают развитие мыслительных способностей обучаемых на аутентичном материале. Проект, таким образом, призван активизировать познавательную деятельность обучаемых на пути формирования критического мышления [3].

Важное место в методе проектов занимают дискуссии. Умение вести дискуссию в форме диалога или полилога – необходимое условие успешной совместной работы учащихся над проектом в малых группах. В ходе дискуссии наиболее эффективно формируется социолингвистическая и прагматическая компетенции. В процессе обсуждения выявляются противоречия социокультурного плана, выдвигаются аргументы и контраргументы, выстраивается логика доказательности позиции выступающего. Вместе с тем, треугольный подход позволяет обучающимся рассматривать проблему со всех сторон, рассуждать и формулировать свою точку зрения. При таком подходе обучаемые четко представляют то, что от них требуется, а именно выводы по проблемам изучения, а не перечисление фактов, аргументированность и лаконичность ответов, а не размытые рассуждения, где не видно сути. Эти требования к ведению дискуссии позволяют постепенно формировать культуру речи, умения выслушивать собеседника до конца не перебивая, задавать вопросы, опровергать суждения оппонентов или, напротив, соглашаться с ним, развивая мысль.

Дискуссионный метод позволяет также формировать сознательное отношение к рассмотрению выдвигаемых проблем, активность в ее обсуждении, речевую культуру, умения выявлять причины возникающих проблем и установку на их решение в дальнейшем. В дискуссии активно реализуется принцип формирования критического мышления у обучаемых, а язык при таком обучении является одновременно и целью, и средством обучения. Дискуссионный метод помогает обучающимся не только овладевать всеми четырьмя видами речевой деятельности, но посредством языковой ситуации на фоне проблемы в социокультурной сфере обнаружить причины возникших ситуаций и попытаться решить их. Интерес к самостоятельному решению проблемы является стимулом, движущей силой процесса познания.

Поскольку обсуждение и решение проблем происходит в процессе управляемого группового общения, то у участников вырабатывается умение действовать в интересах группы, появляется заинтересованное уважение к собеседникам и ведет к формированию коллектива. Применение этого метода в совокупности с методом проектов позволит сформировать думающего и владеющего не только иностранным языком, но и разбирающегося в различных проблемах специалиста, способного ориентироваться в быстро меняющихся информационных потоках.

Не менее интересной методикой активизации познавательной деятельности обучаемых является методика ролевой игры, которая также может при определенной ее организации отражать принцип проблемности и позволяет решать проблемные ситуации различной степени сложности. Она может использоваться как самостоятельно, так и в контексте метода проектов, особенно в качестве специфичной формы защиты проекта. Обучаемые применяют свой опыт накопленных знаний, результатов исследования в процессе работы над проектом в реализации социально значимых ролей, возрастающих по значимости с прохождением цикла занятий. Такое моделирование ситуаций профессионально-делового межкультурного общения помогает обучаемому вжиться в различные ситуации

будущей деятельности, с которыми он может столкнуться в реальной жизни. Проблемность ролевой игры реализуется через моделирование ситуаций, в которых та или иная проблема может найти определенное решение. Войдя в роль, обучаемый решает проблемные ситуации, наглядно демонстрируя в полном объеме коммуникативной компетентности практическое решение проблемы. Конечно, такой способ защиты должен быть адекватным исследуемой проблеме. Отбор тем и проблем для использования того или иного метода – отдельная исследовательская задача. Здесь важно, чтобы коммуникативная компетентность формировалась в реальных актах общения, в которых язык является средством формирования и формулирования мысли. Таким образом, обучаемый, основываясь на умениях, сформированных с помощью дискуссионного метода, способен применить и развить эти умения в конкретных ситуациях общения, выполняя социально значимые роли и умение отстаивать свою позицию в проблемных ситуациях.

Методы дискуссий и ролевых игр должны предшествовать методу проектов. Но когда учащиеся овладели умениями критического мышления, выбор того или иного метода диктуется особенностями содержания изучаемой темы, выдвигаемых проблем исследования и обсуждения. Главное в отборе этих методов – сосредоточить внимание обучаемых на предмете обсуждения, а не на языковой форме.

Современный уровень психолого-педагогических знаний позволяет теоретически обосновать и практически доказать возможность и целесообразность использования проблемных методов при обучении иностранному языку и их большую эффективность [4].

Таким образом, использование проблемных методов в обучении позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся, их самостоятельность, формирует культуру творческого оперативного мышления, ориентирует на актуализацию имеющихся знаний и приобретение новых для активного включения в проектировочную деятельность в социокультурной среде.

Библиографический список

1. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2.
 2. Бим, И.Л. Обучение иностранным языкам : поиск новых путей // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1.
 3. Полат, Е.С. Теоретические основы составления и использования системы средств обучения иностранному языку для средней общеобразовательной школы: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1989.
 4. Матюшкин, А.М. Мышление, обучение, творчество : монография. – М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
- Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 512(072)

Н.А. Шкильменская, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии Коряжемского филиала ГОУ ВПО «ПГУ им. М.В. Ломоносова», E-mail: shkilmenskaya@kfpgu.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ «ГУМАНИТАРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНОГО КУРСА АЛГЕБРЫ И НАЧАЛ АНАЛИЗА»

В работе описаны исторические и современные концепты таких понятий «гуманитарный», «гуманитаризация математического образования». На основе содержания данных понятий выделена сущность, объем и содержание понятия «гуманитарный потенциал школьного курса алгебры и начал анализа», а также определена роль гуманитарного потенциала курса алгебры и начал анализа в современном образовании.

Ключевые слова: гуманитарный, гуманитарный потенциал школьного курса алгебры и начал анализа, гуманитаризация математического образования.

Одним из направлений реформирования системы российского образования, в настоящее время является гуманитаризация математического образования, концепция содержания которого стала активно разрабатываться с девяностых годов прошлого столетия. Исследование проблемы гуманитаризации математического образования находит свое развитие в научных работах не только педагогов и методистов, но и ряда специалистов, как в области естествознания, так и гуманитарных или социальных наук. Среди них: А.Д. Александров, С.И. Архангельский, Р.М. Асланов, М.М. Бахтин, М.Н. Берулава, Г.Ю. Буракова, Л.А. Вербицкая, Н.Я. Виленкин, З. Гельман, Б.С. Гершунский, Г.Д. Глейзер, В.А. Гусев, Г.В. Дорофеев, А.В. Дорофеева, В.П. Зинченко, Л.Я. Зорина, С.Э. Зуев, Т.А. Иванова, М.С. Каган, Ю.М. Колягин, А.А. Касьян, Б.В. Кондаков, А.С. Кравец, В.В. Краевский, Э.А. Краснов-

ский, Н.Е. Кузнецова, В.И. Купцов, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, Г.Л. Луканкин, В.В. Мадер, Т.Н. Миракова, Э. Мирский, А.Г. Мордкович, А.Х. Назиев, А.М. Новиков, И.М. Орешников, Ю.Н. Павловский, В.А. Разумный, Г.И. Саранцев, Ю.В. Сенько, Е.И. Смирнов, И.М. Смирнова, Н.Л. Стефанова, А.А. Столяр, Н.А. Терешин, Л.В. Тодоров, В.М. Шепель, Л.М. Фридман, В.Н. Худяков, И.М. Яглом и другие.

Однако в данных работах само понятие гуманитарного потенциала курса школьной математики, в том числе алгебры и начал анализа, его объем и содержание не определено.

Для определения понятия «гуманитарный потенциал математики» рассмотрим содержание понятия «гуманитарный».

Как известно, слово «гуманитарный» (*humanitas*) в переводе с латинского означает человеческая природа, духовная культура. В европейских языках вплоть до 18 века слово «гу-

манитарный» в основном употреблялось по отношению лишь к классическому образованию (изучение античной культуры). Ученых-филологов, этого времени, занимавшихся анализом текстов древних мыслителей, называли гуманиорами (от слова *humaniora* (лат.) — классическая древняя литература и языки). Так, И. Кант писал: «Часть философии составляют гуманитарные знания (*humaniora*), под чем разумеется изучение древних, что способствует соединению науки со вкусом, смягчает грубость и содействует солидарности и благородству, в чем и состоит гуманность» [1, с. 319].

Со временем филология постепенно стала отдаляться от изначально поставленной гуманитарной цели: способствовать, согласно образцам древних, воспитанию вкуса у потомства и уже к середине XIX века "ремесленническая специальность" филологов стала серьезным поводом для критики со стороны приверженцев гуманистических принципов в науке.

В России слово "гуманитарный" утвердилось, начиная со второй половины XIX века. До того времени содержание этого понятия передавалось в российской литературе словами "нравственный", "образованный", "просвещенный". Позже значение термина «гуманитарный» в русском языке стало раскрываться через другое иноязычное слово «культура» (от латинского *colere* — возделывать, обрабатывать), которое внедрилось в активную лексику русского языка в 40-е — 70-е годы XIX века. Возможно это связано с тем, что первые толкования слова "культура" отечественными лингвистами были самым тесным образом связаны с понятиями образования, образованности. Например, в «Карманном словаре иностранных слов» Н. Кириллова от 1846 года этот термин расшифровывается как «известная степень образованности», а в толковом словаре В. Даля от 1865 года как степень «умственного и нравственного образования». Такое понимание культуры было характерно не только для России, но и для всей Европы конца 19 века. Однако полной тождественности в интерпретации данного термина у русских и западноевропейских философов, лингвистов и педагогов не было, как не было и единства во взглядах на образование.

В настоящее время в философии все большее признание получает концепция о том, что «раскол на две «культуры»... можно считать одной из причин многочисленных кризисных ситуаций и глобальных проблем» [2, с. 7]. Противопоставление двух наук и связанное с ними противопоставление двух культур (деление людей на «физиков» и «лириков») отразилось и на современных проблемах образования, в числе которых оказалась и проблема его гуманитаризации. Намечившееся в школьной практике пренебрежение к естественным и математическим наукам порождено в том числе и противопоставлением разных стилей мышления, характерных для той или иной группы наук. «Ныне, к сожалению, пропасть между «двумя культурами» становится все более глубокой, что пагубно сказывается на развитии как естественных, так и гуманитарных наук, а также на воспитании и образовании молодого поколения» [2, с. 7].

На стыке естественных и гуманитарных наук сейчас рождаются новые дисциплины, имеющие своим предметом процессы общения между людьми, понимание текстов и т.д. В этой связи гуманитарное знание стало трактоваться как «человекознание, преодолевающее одностороннее изучение индивида только как природного, биологического существа, или только как носителя некоей социальной функции, или только как хранителя культурной информации» — пишет А.А. Касьян [3, с. 19].

По мнению М.С. Кагана, оно призвано рассматривать личностный аспект человеческого бытия, «сущностные силы человека», творческий потенциал, человеческое общение, общественные отношения, возвышение человеческого духа. В то же время, гуманитарное знание предполагает и познание человеком самого себя — своей уникальной человеческой сущности, своей истории, своей психологии, закономерностей формирования своей личности, познание человеком отношений между людьми, целей и средств человеческого общения в многообразии его форм [4].

В настоящее время даже трудно назвать другое понятие, которое имело бы столько же смысловых оттенков, сколько их имеют слова, являющиеся дериватами слова «гуманитарный»: «гуманитарная дисциплина», «гуманитарная помощь», «гуманитарная проблема», «гуманитарный класс», «гуманитарная миссия», «гуманитарная технология» и т.д.

По мнению Т.Н. Мираковой в обыденном сознании термин «гуманитарный» служит классифицирующим понятием, с помощью которого осуществляется отделение объекта, о котором идет речь, от так называемой естественнонаучной, технологической среды, где присутствие человеческого сведено на нет. Вместе с тем этот термин является и оценочным понятием, ибо чаще всего выражает направленность способностей человека на занятия искусством, живописью, музыкой, литературой и пр. Диапазон качеств, которые обычно приписываются так называемым "гуманитариям", весьма широк: от «гения» до бездарности. Чаще всего, если ребенок плохо учится по математике или физике и не проявляет интереса к этим предметам, но, допустим, много читает, хотя, возможно, и без особого разбора, то в таком случае говорят о гуманитарных наклонностях у ребенка, ибо никаких других не обнаружено [5].

Иными словами, в обыденной речи прилагательное «гуманитарный» используется как в позитивном смысле (например, «гуманитарная миссия»), так и в негативном (например, «гуманитарное преступление» — это преступление против человечности, «гуманитарная катастрофа» — человеческая трагедия, связанная с нарушением жизненных прав, интересов достаточно большой группы людей — страна, народность, нация и т.д.). Основной причиной этого, по мнению Т.Н. Мираковой, является то, что прилагательное «гуманитарный» в современном языке употребляется в двух значениях. В предметном отношении это слово можно трактовать как относящийся к духовной культуре, иногда общекультурный (например, гуманитарные науки — это науки, объектом изучения которых является духовный мир человека, его деятельность в обществе). С функциональной точки зрения слово «гуманитарный» означает человеческий, относящийся к человеку или имеющий отношение к человечеству, общественному бытию и сознанию (например, гуманитарная помощь, понимаемая как некоторая благотворительность, оказанная человеку) [5].

По мнению В.С. Корнилова, фокус гуманитаризации — это человеческие ценности, те образовательные, нравственные и эстетические идеалы, которые выражают прогрессивные тенденции общественного развития, разносторонние запросы человека. В этом понятии содержится оценочный момент, ибо гуманитаризация образования выражает не только объективный феномен: гуманитарные знания, гуманитарные технологии и пр., но и отношение ученика к процессу обучения, к учителю, к самому себе. И в этом смысле технократическая деятельность также может иметь определенную гуманитарную ценность [6].

«Гуманитарное, — пишет А.Х. Назиев, — это относящееся к природе человека. Природа человека заключается в его духовной культуре, то есть в способности руководствоваться разумом в убеждениях и помыслах» [7, с. 354.]

При таком подходе становится ясно, что ни одна учебная дисциплина не имеет привилегии заранее считаться гуманитарной. Каждая из них может оказаться как гуманитарной, так и не гуманитарной в зависимости от того, как она будет пре-

подаваться. Таким образом, исходя из выше рассмотренных толкований слова «гуманитарный» *гуманитарный потенциал школьного курса математики, в том числе школьного курса алгебры и начал анализа можно трактовать как совокупность компонентов в содержании курса математики, в том числе алгебры и начал анализа, которая способствует формированию у ученика ценностного отношения к окружающему миру, к себе и к своей собственной деятельности в нем* [8, с. 112].

Библиографический список

1. Кант, И. Логика. Пособие к лекциям: в кн.: Логика и риторика. Хрестоматия / сост. В.Ф. Берков, Я.С. Яскевич. — М: НТООО "ТетраСистемс", 1997.
2. Проблемы гуманитаризации математического и естественно-научного знания: сб. научно-аналитических обзоров. — М., 1991.
3. Касьян, А.А. Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки // Педагогика. — 1998. — № 2.
4. Каган, М.С. Гуманитарные науки и гуманитаризация образования // Возрождение культуры России: гуманитарные знания и образование сегодня. — СПб., 1994.
5. Миракова, Т.Н. Дидактические основы гуманитаризации школьного математического образования: дис. ... д-ра пед. наук. — Москва, 2001.
6. Корнилов, В.С. Теоретические и методические основы обучения обратным задачам для дифференциальных уравнений в условиях гуманитаризации высшего математического образования: дис. ... д-ра пед. наук. — Москва, 2008.
7. Назиев, А.Х. Гуманитаризация основ специальной подготовки учителей математики в педагогических вузах: дис... д-ра пед. наук. — Москва, 2000.
8. Шкильменская, Н.А. Гуманитарный потенциал курса алгебры и начал анализа профильной школы. Модель, принципы и особенности реализации: монография. — Архангельск: Поморский университет, 2007.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК: 910 (075.5)

М.С. Любов, доц. АГПИ, г. Арзамас, E-mail: arzgeograph@mail.ru

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ГЕОГРАФОВ С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В работе проанализированы пути совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей в педвузах с учетом принципа регионализации. На основе анализа научных работ и диссертационных исследований, посвященных проблемам моделирования профессиональной педагогической подготовки специалистов, автором разработана модель профессиональной подготовки будущих учителей с учетом региональной направленности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, регионализация образования, модель, учитель-географ.

Социально-экономические преобразования, происходящие в стране, диктуют необходимость внесения корректив в систему общего и профессионального образования. Современной школе необходим высококвалифицированный педагог, разносторонне образованный, способный к творческой, инициативной деятельности, умеющий найти методы, приемы и средства педагогического воздействия на школьников, которые обеспечили бы достижение целей социального заказа общества по подготовке молодого поколения к трудовой деятельности в условиях конкретного региона, учитывающих как культурные традиции, сложившиеся в нем, специфику социально-экономического уклада жизни людей, так и своеобразие территориального устройства, его природно-климатических и иных особенностей.

Для последнего времени характерен переход от единой централизованной системы педагогического образования к формированию региональных и муниципальных систем, что требует осмысления и научного обоснования путей усиления региональной направленности профессиональной подготовки педагогических кадров.

Проблемы профессиональной подготовки кадров в социальном, экономическом, организационном, аксиологическом,

педагогическом аспектах исследовались многими отечественными учеными (А.П. Беляевой, Ю.К. Бабанским, К.Я. Вазинной, Б.С. Гершунским, В.В. Николиной, А.А. Черновой и некоторыми др.). Особое значение в настоящий период приобретает наличие конкретных знаний, умений и навыков, качества профессиональной готовности, их реализация в условиях конкретного региона.

Регионы России имеют свои, только им присущие, физико-географические, социально-экономические, историко-культурные, природно-экологические характеристики. Существование их различий и обуславливает внесение изменений в содержание образования, в частности, географического.

Анализ учебных программ, научных работ и нормативных материалов таких авторов, как Л.Ф. Греханкина, И.К. Журавлев, В.П. Беспалько, М.И. Зайкин, А.М. Новиков, Ю.Н. Петров, В.А. Сластенин и др., а также диссертационных исследований В.С. Кошкиной, А.А. Туний, В.Т. Худяковой, М.А. Якунчева и др. свидетельствует об усилении внимания к вопросам регионализации образования посредством определения оптимального соотношения содержания федерального и национально-регионального компонентов базисного учебного плана. Федеральный компонент создает единство образова-

тельного пространства страны, а национально-региональный обеспечивает особые потребности и интересы каждого субъекта Российской Федерации, позволяет интегрировать предметные поля и формировать новое мышление на основе целостного представления о мире, природе, человеке, связывая всеобщее и индивидуальное, рассматривая естественно-научное и гуманитарное как единство общечеловеческого. Велика роль принципа региональности в реализации идей гуманистической концепции образования. Личностно-ориентированное обучение предполагает более широкое использование регионального материала на всех этапах обучения и во всех формах организации учебного процесса.

Исследователи подчеркивают, что осуществление современных целей и задач образования в сложившемся образовательном пространстве в значительной степени определяется готовностью педагогических кадров к реализации регионального компонента в учебном процессе. Тем не менее, экспериментальные исследования, проведенные нами, показали, что лишь незначительная часть педагогов Нижегородской области активно внедряет региональный материал в содержание учебного процесса, еще меньшая осознает его место и роль в инновационном образовательном процессе. Большая часть научно-методических исследований посвящена формированию регионоведческих знаний учащихся в процессе изучения школьного курса географии, тогда как вопросам совершенст-

вования качества профессиональной подготовки будущих учителей к регионализации географического образования школьников не уделяется должного внимания. Об этом свидетельствует и проведенный анализ программ учебных пособий по названной проблеме. Таким образом, назрела необходимость в усовершенствовании профессиональной подготовки будущих учителей в педвузах с учетом регионализации их профессионально-педагогической деятельности.

Профессиональная подготовка современного учителя в контексте решения проблем регионализации образования предполагает качественное обновление как содержательного, так и процессуального аспектов обучения. Современный учитель должен обладать глубокими знаниями своего предмета. Для учителя-географа это в первую очередь знание основ общего землеведения, геологии, картографии, почвоведения, биогеографии, экономики, страноведения, региональной географии. При этом будущий специалист должен обладать не только теоретическими знаниями, но и владеть практическими умениями. К числу первостепенных умений учителя географии следует отнести умения пользоваться географической картой, работать с метеорологическими и геодезическими приборами, ориентироваться на местности, организовывать и проводить экскурсии с использованием географических инструментов, умения вести зарисовки, записи, чертежи в полевых условиях (см. таблицу 1).

Таблица 1

Основные профессиональные умения и навыки учителя-географа

Область географического знания	Профессиональные умения
1. Картография	-определение географических и прямоугольных координат; -вычисление углов направлений, расстояний и площадей на карте; -изготовление различных картографических пособий;
2. Гидрометеорология	-владение навыками работами с гидро- и метеоприборами; -измерение скорости течения, расхода воды, дебита источника и других характеристик;
3. Геология и геоморфология	-владение основными приемами топографической съемки местности; -умение производить измерения отдельных форм рельефа, крутизны и экспозиции склонов; -проведение геоморфологического профилирования;
4. Почвоведение	-владение навыками описания и зарисовки почвенных шурфов; -освоение методики создания масштабного монолита;
5. Топография	-освоение простейших видов топографических съемок; -владение навыками работы с геодезическими инструментами; -зарисовка рельефа в горизонталях в полевых условиях.

Теоретических знаний и практических умений явно недостаточно, чтобы специалист стал профессионально компетентным. Будущий педагог должен уметь привнести региональный материал в учебный процесс посредством реализации различных видов деятельности – познавательной, эстетической, ценностно-ориентировочной, преобразовательной, коммуникативной, направленных на эффективное изучение содержания регионального компонента. Поэтому следующей составляющей готовности учителя к регионализации школьного образования является умение педагога привнести в процесс обучения региональный материал. При этом содержательными компонентами данной составляющей готовности целесообразно считать: психолого-педагогическое мастерство, способствующее привнесению региональной специфики в учебный процесс с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; профессионально-методическую компетентность, позволяющую наиболее эффективным образом с методологической точки зрения реализовать региональ-

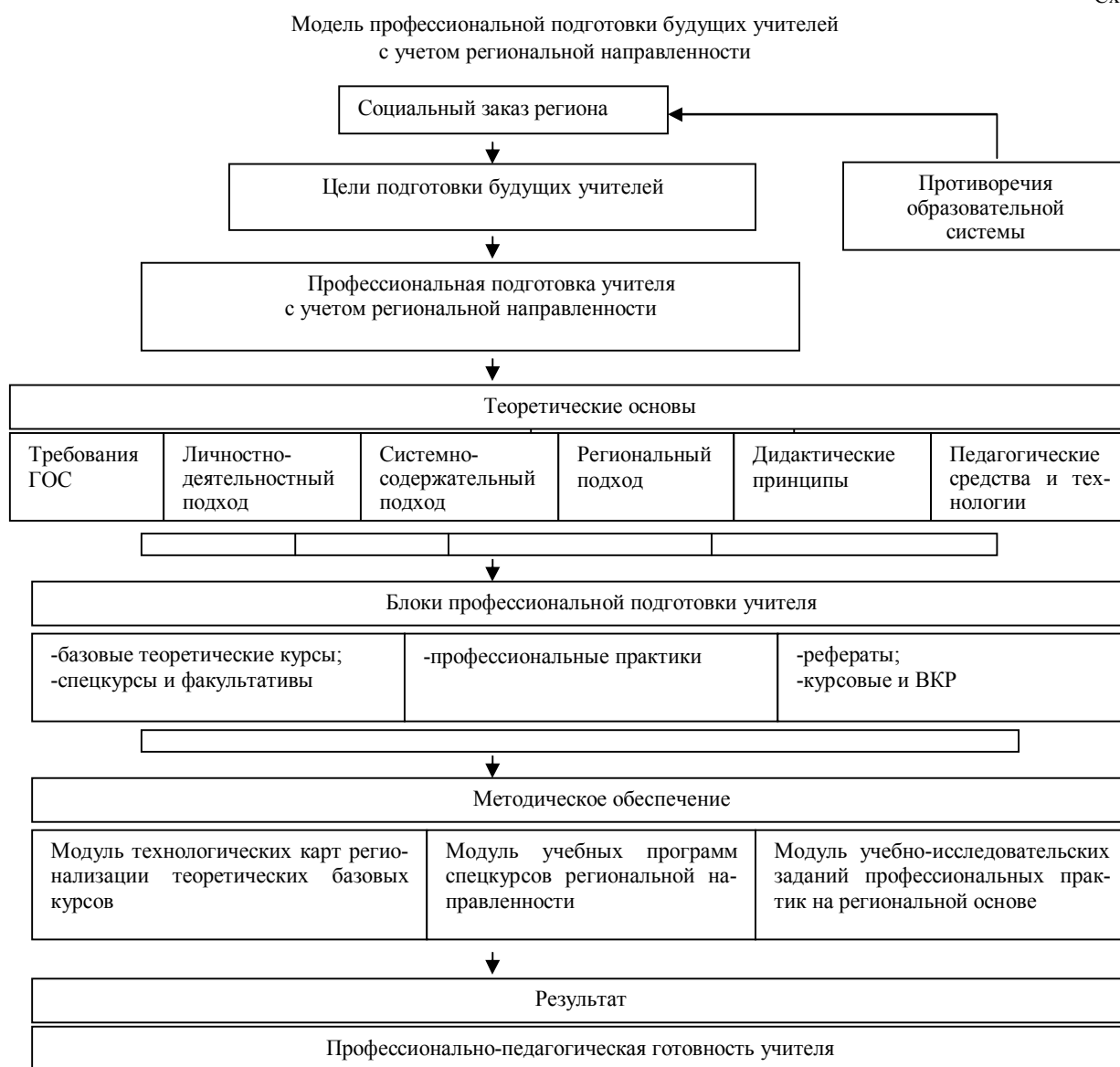
ный компонент в образовательном пространстве; технологичность, предполагающую точность целей, дозированность, надежность средств и способов, делающих возможным управление учебным процессом в нужном русле регионализации; творчество, придающее процессу обучения импровизированный характер современного проживания жизненно-профессиональных ситуаций, активизирующих развитие творческих способностей обучаемых; единство группового и индивидуального обучения, способствующее включению как внутренних, так и внешних механизмов непрерывного саморазвития обучающегося, на основе которых формируется личностное сознание.

Профессиональная подготовка учителя сама по себе не является ведущим качеством педагога, хотя она выступает определяющей для всех других. Образование учителя определяет его авторитет, качество педагогического мастерства, реальность и успешность стратегии управления образовательным процессом в необходимом направлении. Однако профес-

сиональную подготовку не стоит сводить только к получению профессиональных знаний, умений и навыков. Исключительно специализированная подготовка не всегда позволяет достаточно глубоко увидеть и оценить сложную проблему, предвидеть последствия различных вариантов ее решения. Поэтому необходимо, чтобы специальная профессиональная подготовка обучающихся сочеталась с достаточным уровнем общего образования, культуры и высоким потенциалом саморазвития. Только это сочетание может определить реальный успех специалиста в области образования, к чему и должен стремиться последний. Следовательно, к дополнительным составляющим качества готовности учителя к преподаванию учебного предмета вообще и регионального курса в частности целесообразно еще отнести способность к логическому и активному мышлению и успешному применению его в решении проблемы, а также уровень эмоциональной зрелости (способность управлять собой, своими эмоциями).

Таким образом, в свете вышеизложенного профессиональное педагогическое образование выступает как форма образовательной деятельности, целевой ориентацией которой является целостное развитие личности в условиях региона, поступательное обогащение ее интеллектуального потенциала, постоянный рост творческих сил и способностей. Реализация идеи совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей с учетом региональной направленности стала возможной благодаря переходу на инновационную образовательную основу. Профессиональное развитие педагогов осуществляется не путем дискретного овладения определенным количественно возрастающим набором знаний, умений и навыков, а целостным овладением личностью богатствами профессиональной культуры в соответствии с региональными географическими особенностями, культурно-историческими традициями и тенденциями социально-экономического развития региона.

Схема 1



Для каждого человека профессиональное образование есть процесс формирования и удовлетворения его познавательных интересов, духовных потребностей, развития задатков и способностей, гарантия сохранения его личности и про-

фессионализма в динамично развивающемся обществе, государстве в целом и отдельно взятом регионе. Процесс подготовки учителя опирается на принципы системно-деятельностного и личностного подходов, заключающихся в

том, что обучающийся доступными ему способами овладевает богатствами, накопленными человечеством в области естественно-географических и гуманитарных знаний. Эти принципы диктуют необходимость методов активного обучения, учета личностных особенностей каждого обучающегося на всем протяжении обучения.

Для организации профессионального развития специалиста, готового к регионализации школьного образования, недостаточно переосмыслить методологию отбора содержания или зафиксировать сам факт смены парадигмы образования, надо изменить все компоненты, определяющие состояние образовательного пространства: предусмотреть соответствующие цели, формы организации образовательно-развивающего процесса, создать необходимую учебно-материальную базу, спроектировать и внедрить такие педагогические технологии, которые позволят наиболее эффективно решить поставленные задачи в ходе сотворчества, содейтельности учителя и учащихся. Приоритетную значимость приобретает методическое обеспечение профессиональной подготовки будущих учителей к регионализации образования школьников.

Региональная направленность профессионального образования будущих учителей сегодня принимает характер педагогической системы и становится эффективным средством последующего профессионального саморазвития и повышения качества готовности к преподаванию при соблюдении функциональной взаимосвязи содержательных элементов федерального и регионального компонентов учебного плана.

Исходя из вышеизложенного, заключаем, что совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей в педвузах с учетом принципа регионализации целесообразно осуществлять на основе *специальной модели*. Моделированию педагогического процесса посвящены исследования многих ученых – педагогов: А.П. Беляевой, К.Я. Вазиной, Л.Ф. Греханкиной и др. [1; 2; 3]. В них решаются вопросы методологических и теоретических основ моделирования педагогического процесса, рассматриваются содержание и структура профессиональной деятельности. Вопросам моделирования профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов уделено внимание в диссертационных исследованиях С.И. Мещеряковой, М.Н. Сорокина и некоторых др. [4; 5].

Анализ научных работ и диссертационных исследований, посвященных проблемам моделирования профессионально-педагогической подготовки специалистов, позволил обобщить накопленный материал с учетом принципа регионализации образования и разработать модель профессиональной подготовки будущих учителей. Эта модель отражает следующие аспекты:

- требования, предъявляемые обществом к качеству профессиональной готовности учителя с учетом региональной направленности;
- организация целостного процесса обучения будущих учителей в условиях конкретного региона;
- основные идеи исследований по проблеме оптимизации подготовки педагога (основные направления совершенствова-

ния подготовки будущих учителей с учетом регионализации школьного образования);

- содержание профессиональной подготовки в виде знаний, умений и способов привнесения регионального материала в учебный процесс;
- методическое обеспечение профессиональной подготовки будущих учителей к регионализации образования;
- основные категории и показатели уровней качества обучения педагогов (см. схему 1).

Согласно полученной модели, цели профессиональной подготовки будущих учителей к регионализации школьного образования определяет социальный заказ региона, требования которого отражаются в государственном образовательном стандарте, регламентирующем систему профессиональных знаний и умений. В содержании государственного стандарта федеральный и национально-региональный компонент представлены самостоятельными блоками, вне функциональной взаимосвязи между ними. Следовательно, этот стандарт должен модифицироваться с учетом взаимодействия федерального и национально-регионального компонентов и синтеза всех составляющих системы профессиональной подготовки будущего учителя. Опираясь на разработанную в исследовании модель профессиональной подготовки учителей, можно утверждать, что организация процесса обучения должна способствовать устранению установленных нами противоречий между потребностью общеобразовательных школ в учителях, профессионально подготовленных к регионализации образования школьников, и отсутствием системы такой подготовки в педагогических вузах.

Центральное звено представленной модели составляют теоретические основы подготовки специалиста, направленные на развитие профессиональных качеств учителя в специфических условиях региона, в соответствии с основными дидактическими принципами и содержательными блоками профессиональной подготовки педагогов. В процессе педагогического моделирования нами разработан комплекс методического обеспечения профессиональной подготовки будущих учителей, в частности, учителей географии, с учетом региональной направленности, охватывающий все стороны географической подготовки учителя и представляющий собой совокупность модулей данного обеспечения. В качестве результата профессионально-педагогической подготовки учителя к регионализации школьников образования выступает его профессионально-педагогическая готовность.

Таким образом, повышение качества готовности будущего специалиста к педагогической деятельности в условиях конкретного региона целесообразно осуществлять посредством разработанной модели профессиональной подготовки учителей с учетом региональной направленности. Предложенная модель может быть использована преподавателями педвузов в их практической деятельности с целью повышения качества и эффективности обучения студентов, учителями географии в процессе преподавания, а также при разработке программ, учебных и методических пособий для студентов естественно-географических факультетов и учителей географии.

Библиографический список

1. Беляева, А.П. Развитие системы профессионального образования // Педагогика. – 2001. – № 8.
2. Вазина, К.Я. Модель саморазвития человека. – Н. Новгород, 1994.
3. Греханкина, Л.Ф. Модели включения регионального содержания в учебный процесс / Л.Ф. Греханкина // География в школе. – 2000. – № 5.
4. Мещерякова, С.И. Дидактические основы обучения методу моделирования: дис. ... д-ра пед наук / С.И. Мещеряков. – Новосибирск, 1998.

5. Сорокин, М.Н. Методическое обеспечение экологической подготовки руководителей предприятий в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2002.
Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 371.3

В.А. Шеманаев, доц. АГПИ, г. Арзамас, E-mail: ar12va29@rambler.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ШКОЛЬНОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена усилению внимания реализации краеведческого подхода в условиях реформирования школьного географического образования. Данная проблема, являясь актуальной и значимой в теории и методике обучения географии, приобретает приоритетную роль в регионализации, гуманизации и модернизации географического образования на основе культурологической образовательной парадигмы.

Ключевые слова: культурологическая парадигма, краеведение, краеведческий подход, Родной край.

Современный этап развития идеи краеведческого подхода в обучении географии родного края предполагает качественное изменение фундаментального краеведческого содержания «в нем закладываются основы формирования системы знаний о своеобразии родного края», а также форм учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности. Это связано с формированием новой культурологической парадигмы образования, в рамках которой развиваются принципы гуманной педагогики, направленные не на формирование личности, а ее свободное творческое развитие. Культурологическая парадигма вместо жесткого целенаправленного руководства развитием личности вводит новые смыслы в сущность воспитания и образования. Так образование рассматривается как процесс освоения (присвоения) человеческой культуры. Новая культурологическая образовательная парадигма предполагает перенос акцента с информационного на смыслопоисковое обучение, переориентация «знаниецентрической» системы образования в «культуросообразную». Реализация такого подхода выдвигает в качестве цели образовательного процесса развитие, движение к умственной, духовной зрелости личности, последовательное наращивание кругозора и, таким образом, получение просвещенной, нравственно развитой личности. Новая культурологическая образовательная парадигма ставит перед образовательной системой важную задачу: подготовить образованного, интеллектуального, думающего, творческого человека, умеющего адаптироваться к быстро меняющейся социально-экономической среде, имеющего свою позицию и рационально организующего самостоятельную познавательную деятельность. При этом главным является не объем знаний, а соединение последних с личными качествами, умение распорядиться своими знаниями. Чтобы обеспечить восхождение человека к общечеловеческим ценностям и идеалам культуры, образование должно быть культуросообразным. Проектирование идей культурологической парадигмы в систему обучения географии вызывает необходимость разработки ее социокультурной составляющей, которая должна пронизывать все элементы методической системы обучения, трансформируя ее цели, содержание, методы и др.

Наибольшими возможностями для культурологического образования располагает география и особенно география своего региона, построенная на основе гуманитарного краеведения. Плодотворной в этом отношении представляется, на наш взгляд, концепция геокультурного пространства, активно

разрабатываемая в последнее время в научной географии (Д.Н. Замятин, В.Л. Каганский, А.Г. Манаков). Геокультурное пространство – это системное территориальное образование, возникающее в результате взаимодействия различных территориальных систем: природных, экономических, территориальных общностей людей и др. [1].

Технология образно-географического познания мира должна строиться на основе современных разработок в области психологии и педагогики, ориентированных на развитие нравственности и духовности личности. Одна из возможных технологий может выстраиваться на основе концептуальных идей личностного развития студента от природного к духовному через социокультурное.

Реализация этой технологии в практике обучения опирается на развитие образного мышления. Известный отечественный психолог А.Н. Леонтьев, разрабатывая теорию образа, придавая особе значение в структуре образа чувственности «чувственной ткани». Ученый утверждал, что:

- чувственная ткань есть некоторое впечатление, некий чувственный отпечаток предметного мира, порождаемый взаимодействием с внешним предметным миром;
- она служит материалом, из которого строятся сознательные – предметные (значимые) образы;
- она выполняет функцию свидетельствования о внешней реальности, функцию придания реальности сознательной картине мира [2].

На основе работ В.В. Николиной о реализации краеведческого подхода следует подчеркнуть, что в основе современного краеведческого подхода лежит теория «образа мира», где под «образом мира» понимается система знаний, способов действий, ценностных ориентаций, которая опосредует, преломляет через себя любое внешнее воздействие [3]. Создание «образа мира» (он у человека имеет разноуровневый характер: планета в целом, своя страна, отдельные регионы, свой край) позволяет рассматривать личность в традициях своего края, сопричастности к его истории, географии, культуре.

Умение создавать образы и оперировать ими – отличительная особенность интеллекта человека. Она состоит в возможности произвольно актуализировать образы на основе заданного наглядного материала, видоизменять их под влиянием различных условий, свободно преобразовывать и на этой основе создавать новые образы, существенно отличные от исходных.

Образ, по мнению И.Я. Лернера, динамичен, подвижен, оперативен в своём содержании: в нём могут отражаться то одни, то другие стороны (свойства) объекта, в зависимости от требований деятельности, эмоционально-потребностного отношения к ней. Он всегда наполнен личностным смыслом, значимостью для субъекта. В образе фиксируется не просто общественный, а субъективно преобразованный (индивидуальный, личный) опыт каждого человека в его реальных, нередко неповторимых связях и отношениях с окружающей действительностью. В образе сконцентрировано, выражено основное содержание внутреннего мира человека [4, с. 36].

В исследованиях С.Д. Смирнова разрабатывается идея о сознательном и активном характере образа восприятия, который выстраивается, преломляясь через призму личного опыта познающего субъекта.

«Образ мира», т.е. упорядоченная система знаний человека об окружающих его предметах, о себе, о других людях, формируется на основе избирательного отношения действующего субъекта к миру [5].

Теоретическая концепция «образа мира» нашла отражение в педагогических исследованиях связанных с реализацией краеведческого подхода. Основываясь на гуманистических, культурологических, аксиологических, этногеографических основах краеведческого подхода, изложенного В.В. Николиной, отметим, что специфика восприятия человеком пространства такова, что в центре его действий всегда оказывается собственное «Я», создающее вокруг себя воображаемые поля, с помощью которых воспринимается и оценивается окружающая человека среда. Центр имеет наибольшую ценность, а объекты более отдалённые (периферийные) – убывающую ценность. Восприятие учащимися окружающей среды структурируется в соответствии с противопоставлением родина – чужбина. С родным краем нас связывает также и то, что каждый человек осознаёт его как «Дом» [6, с. 222]. Дом ориентирует нас на определённый образ жизни, он – связь человека с землёй. Сформированный с детства, эмоционально насыщенный образ родного дома (в широком понимании) – это психологическая предпосылка формирования такого качества личности, как патриотизм. Образ дома постоянно сопровождает человека и даёт ему силу для преодоления трудностей. Он – важнейшее условие стабильности психической деятельности человека, уверенности в себе. Дом – это место для деятельности, в которой мы утверждаем сами себя, свою значимость. Дом – это маленькая родина, и как мы себя в нём ведём, соблюдаем традиции и устои, чтим прошлое, создаём уют, зависит наше будущее.

Раскрывая глубинные основы краеведческого подхода, следует подчеркнуть, что родной край неотделим от родины. Родина – это единство человека и территории, единство, которому человек придал ценностное содержание и наделил личностным смыслом. Для каждого человека родина имеет свои особые черты, несёт его специфику.

Следует подчеркнуть, что Родной край – это пространство, границы которого являются границами жизнедеятельности человека, а родной ландшафт – колыбель народа, обитель и хранилище национального духа. Однако в первую очередь образ дома связан с матерью. Не случайно же говорим мы «мать-земля», «природа-мать». Не случайно ребёнок лишь постепенно становится способен спокойно выдерживать расстояние между собой и матерью. Становясь старше, он периодически возвращается к ней как источнику опоры, уверенно-

сти в себе. Только в доме человек может ощущать себя по-настоящему самим собой [6].

Понимание особенностей родного края воплощается в его образе – знаке, символе местности.

Важное место в образе края придаётся цвету. В нём отражается состояние природы, её сущность, жизненность, красота. Эстетика цвета менялась в ходе развития цивилизаций и отражала состояние общей культуры края на данный момент. Феномен центральности собственного положения в мире оказывает влияние не только на восприятие окружающей человека среды, но и на формирование таких качеств личности, как любовь к родному краю, его природе. Другой особенностью, оказывающей влияние на изучение родного края, является то, что он в картине мира у школьников осознаётся в качестве дома – одной из важнейших ценностей человека.

Образ среды обитания как своего дома определяет и стратегию безопасного поведения, направленного на сохранение окружающей природной среды и себя в этом доме.

Познание природы дало толчок к пробуждению в человеке мысли о совершенстве, впоследствии развившейся в сознательное стремление к самоусовершенствованию. Ценностная устремлённость к познанию мира и себя в этом мире, сочетающаяся с научной рациональностью, должна быть адекватной научному знанию, а также соответствовать взглядам, убеждениям, оценкам, интересам, целям, мотивам деятельности, общения и взаимодействия педагога.

Психологический аспект краеведческого подхода связан, во-первых, с развитием краеведческой подготовкой учащихся к конкретной деятельности, во-вторых, с непосредственной реализацией краеведческого подхода в учебно-воспитательном процессе и организацией практической краеведческой деятельности с учащимися по изучению своего родного края.

Отсюда основная задача учителя – построить такую деятельность учащихся, в процессе и в результате которой происходило бы развитие их нравственных убеждений, системы их знаний, их познавательных способностей, их практических умений и навыков.

Исследования С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Добрынина, А.А. Смирнова и др. показывают, что активность учащихся зависит от осознания поставленной перед ними задачи и характера действий, в выполнение которых он включается. Сознательное отношение к задаче и цели действия, в силу которого задача не только понимается, но и принимается, составляет внутреннее психологическое содержание умственной деятельности и поведения учащихся.

Пространство взаимодействия в контексте гуманизации образования – это не точка – центр, в которой встречаются будущий учитель и ребёнок, – здесь взаимодействуют друг с другом открытые миры.

Совместная устремлённость созидает мир каждого. Эти миры воплощённых ценностей, знаний, идеалов, проектов, моделей, человеческого общения, образов. Образ отражает самоощущение человека в конкретном пространстве, эмоционально-ценностное отношение к этому пространству. Под влиянием научных достижений психологии, специальных научно-педагогических исследований в области учебно-воспитательной работы средствами краеведения возник интерес к изучению своего родного края.

Изучение своего родного края усиливает направленность географического образования на реализацию краеведческого

подхода как личностно значимой. Путь к обретению личностного смысла в реализации краеведческого подхода в географическом образовании и краеведческой деятельности по изучению своего родного края лежит и через учет разнообразных интересов и качеств у учащихся.

Краеведческий подход служит практике и содержит психолого-педагогические основы для его реализации в учебно-воспитательном процессе. Психолого-педагогическими основами реализации краеведческого подхода в обучении являются: природосообразность – учет закономерностей природного развития личности; культуросообразность – обучение, воспитание и организация деятельности в контексте культуры; возвращение образования к контексту культуры и его регионализации; становление нового типа образования, т.е. личностно ориентированного образования культурологического типа; повышение профессионализма и педагогического мастерства в процессе реализации краеведческого подхода в обучении.

Осуществление связи между всеми отраслями географической науки и образования; достижение роста качества образования на путях его фундаментализации, внедрения современных технологий на всех уровнях образовательного процесса, широкого применения инновационных принципов и подходов способствует повышению уровня подготовки учащихся к реализации краеведческого подхода в школьном географическом образовании.

Роль самостоятельной работы учащихся в учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности по изучению своего родного края и реализации краеведческого подхода в географическом образовании чрезвычайно велика. Она воспитывает сознательное отношение учащихся к овладению теоретическими и практическими краеведческими знаниями, способствует привитию навыков к напряженному интеллектуальному труду. Однако важно, чтобы учащиеся не просто приобретали знания, но и овладевали способами их добывания, т.е. необходимо научить учащихся учиться, что часто бывает важнее, чем вооружить их определенными знаниями. Педагогическая ценность самостоятельной работы, заключается в обеспечении активной познавательной деятельности, способствующей развитию индивидуальности и творческого потенциала учащихся.

При планировании и организации самостоятельной работы учащихся учитель может пользоваться всеобщими дидактическими методами: объяснительно-иллюстративным, репродуктивным, проблемным, и др. Однако большие возможности в активизации самостоятельной (в том числе учебно-исследовательской) деятельности учащихся в создании усло-

вий для реализации краеведческого подхода в географическом образовании имеет метод проектов.

Благодаря методу проектов, гораздо эффективнее можно решить следующие задачи, способствующие реализации краеведческого подхода: формировать познавательные, личностные мотивы учебной деятельности учащихся, стимулировать познавательные интересы к родному краю; подвести учащихся к осознанию значимости своего труда по изучению родного края, что повышает самооценку учащихся; создать условия для творческой самореализации учащихся; формировать умения выделить и спроектировать решение проблем, связанных с изучением «малой родины»; развивать коммуникативные умения и навыки учащихся, расширять социальные контакты, умение сотрудничать; способствовать развитию исследовательских способностей, аналитического мышления и навыков самостоятельной работы учащихся необходимых для будущей творческой краеведческой деятельности [7, с. 37].

Краеведческий подход способствует личностно-ориентированному обучению, так как он отражает потребности школьников уйти от формального получения знаний к непосредственному общению с живой природой, к реальности окружающего мира. В условиях личностно-ориентированного обучения изучение своего родного края способствует нравственному развитию личности школьников, вызывает личную заинтересованность в повышении уровня краеведческих знаний и умений, а также научно-исследовательской краеведческой деятельности.

Краеведческий подход, направленный на общественную и научную пользу краеведческих исследований с учащимися, имеет педагогическую перспективу, если акцентировать внимание на фундаментальные, устойчивые краеведческие знания, умения, навыки, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к ближайшему окружению и опираться на современные задачи краеведения.

При этом общественное значение краеведческих исследований в работе с учащимися необходимо искать на пути поддержки коллективных, или индивидуальных ценностных ориентиров в становлении личности человека, главным образом, через смену сфер деятельности и при субъект-субъектном взаимодействии учителя и учащихся.

Библиографический список

1. Замятин, Д.Н. Географические образы в культуре: методологические основы изучения / Д.Н. Замятин // Культурная география. – М.: Российский НИИ культурного и природного наследия, 2001.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Педагогика, 1980.
3. Николина, В.В. Методическое пособие по географии населения и хозяйства России: Кн. для учителя / В.В. Николина, А.И. Алексеев. – М.: Просвещение, 1997.
4. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Педагогика, 1980.
5. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Аспект Пресс, 1995.
6. Николина, В.В. Ценностные аспекты реализации краеведческого подхода в изучении школьных экологических и географических дисциплин: Межвуз. сборник науч. трудов: Природа Поволжья. – Н.Новгород: НГПУ, 1997.
7. Николина, В.В. Метод проектов в географическом образовании // География в школе. – 2002. – № 6.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 371.3:577

И.Б. Гилязова, канд. пед. наук, доц. ОмГПУ, г. Омск, E-mail: irin.ter@mail.ru.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ СФОРМИРОВАННОСТИ НЕКОТОРЫХ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ СОВРЕМЕННОЙ ХИМИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ ПРИРОДЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Статья посвящена изучению содержания и структуры понятия «химическая картина природы», выделены функции, критерии и показатели сформированности компонентов химической картины природы, представлены результаты предварительной диагностики у выпускников школ и студентов.

Ключевые слова: химическая картина природы, дидактические, интеллектуальные, мировоззренческие критерии и диагностика сформированности компонентов химической картины природы, понятия, законы, теории, входящие в структуру химической картины природы.

Актуальным в системе образования является создание условий для формирования у субъектов образовательного процесса картины природы как особой формы систематизации научного знания. Мир – это единое целое, и человек может и должен составить его общую картину, для того, чтобы преобразовывать окружающую среду и легче ориентироваться в ней, предсказывать явления [1].

Еще Я.А.Коменский отмечал, что явления нужно изучать во взаимной связи, а не разрозненно. В наше время этот тезис приобретает еще большую значимость. Он означает, что у обучающегося должно быть сформировано обобщенное, целостное представление о мире (природе – обществе – самом себе), о роли и месте каждой науки, о системе наук. Естественно, что при этом знания, формируемые у обучающихся, должны отражать язык и структуру научного знания. Но, как показывает практика, содержание образования утратило единство и целостность, стало фрагментарным, не способствует адекватному формированию современной картины мира.

Научной картине природы предшествуют локальные картины природы (химическая, физическая, биологическая, художественная и др.), возникающие на основе синтеза наиболее общих представлений той или иной науки. Каждая картина природы обладает самостоятельностью, поскольку отражает объекты природы и присущие им законы со своей специфической точки зрения.

Анализ философской и методической литературы показал, что химическая картина природы представляет собой целостное, систематизированное, обобщенное знание химической науки о природе, построенное на основе и с использованием философских принципов, законов и категорий. *Объектом химической картины природы (ХКП)* является природа в целом – естественная и созданная человеком в процессе производства (искусственная), взятая со стороны ее химического содержания, то есть максимально обобщенный «химический образ» природы, мира [2].

Единство химических и других естественнонаучных идей позволяет современной химической картине природы выработать научный взгляд на основные области материального мира, рассматривая их как сферу проявления химических закономерностей. Для того чтобы точно понять, что же представляет собой химическая картина природы, нужно выявить какие функции она выполняет в естественнонаучном образовании, какова ее роль в образовании, на какой основе производится отбор содержания.

Анализ литературы показал, что химическая картина природы выполняет следующие функции: синтезирующую, миро-

воззренческую, методологическую, эвристическую, систематизирующую, объяснительную и описательную, функцию наглядности. Данные гносеологические функции химической картины природы раскрывают ее большую познавательную роль в образовании.

Чтобы понять, насколько сформирована химическая картина природы у субъектов образовательного процесса, нужно выделить компоненты, позволяющие оценить сформированность химической картины природы. Из анализа литературы (В.И. Загвязинский [3], Н.Е. Кузнецова [4], А.А. Макареня [5], Д.И. Ожерельев [6], Н.Н. Суртаева [7]) нами выделено три группы критериев сформированности химической картины природы:

- *дидактические* (усвоение понятий, теорий, законов, определяющих науку);
- *интеллектуальные* (сформированность умений классифицировать, обобщать, систематизировать, устанавливать причинно-следственные связи);
- *мировоззренческие* (наличие ценностных установок, нравственных ориентиров и т.д.).

В своей работе мы остановились на исследовании дидактических критериев сформированности химической картины природы.



Рис.1. Концептуальная структура химической картины природы

В химической картине природы объединяются в одно целое накопленные химией знания о природе, наиболее существенные для нее представления пограничных естественных наук и философии.

Н.Н. Суртаева [7] в своей работе выделяет, что химическая картина природы представляет собой структурно-организованную систему понятий, законов, принципов, теорий и гипотез. (Рис.1)

Концептуальную структуру химической картины природы составляют понятия, законы, теории, принципы и факты. Но химическая картина природы не может включать в себя все многообразие частных химических понятий, законов и теорий. В ее задачи входит выявление наиболее общих черт и свойств химических соединений, реакционных систем и составление обобщенного представления о химизме.

Понятия, значимые для формирования химической картины природы, представлены:

- терминами, которые отражают самые существенные и общие свойства химических объектов и процессов, – «химический элемент», «химическое соединение», «химическая связь», «химическое равновесие» и т. д., общенаучными понятиями, например, «переходное состояние»; предельно общими научными понятиями – философскими категориями, например, категориями материи, движения, причины, закона и т.д.

Н.Е. Кузнецова [4] определяет общие теоретические системы понятий как фундамент естественнонаучного образования, как основу естественнонаучной картины мира. Понятия выступают в качестве центрального логического компонента при построении химической картины природы. В.С. Вязовкин [2] по степени общности и значимости научные понятия в химической картине природы могут быть разделены на три группы (Рис.2).



Рис. 2. Классификация понятий в химической картине природы

Одним из важнейших структурных элементов химической картины природы являются **законы**. Законы, применяемые в химии, могут быть разделены на две группы: законы, общие для всего естествознания, и законы, специфические для химии (Рис. 3).



Рис. 3. Классификация законов, применяемых в химии

Основные законы входят обычно в состав более сложных элементов структуры химической картины природы – **химических теорий**. Сущностное знание, концентрируемое в фундаментальных теориях, выражает общие закономерности, характерные для объектов и процессов неорганической природы, химии живой природы и синтетической химии. Так, роль фундаментальной теории выполняла и продолжает выполнять теория химического строения органических веществ А. М. Бутлерова. Химическая теория подобной общности и глубины проникновения в сущность отражаемых ими явлений и составляют важнейший структурный элемент химической картины природы.

Основные законы входят обычно в состав более сложных элементов структуры химической картины природы – **химических теорий**. В.С. Вязовкин [2] предлагает разделить их на две группы: (Рис. 4)



Рис. 4. Химические теории, составляющие химическую картину природы

В работах разных учёных подчёркивается, что структура научной картины мира содержит центральное теоретическое ядро, фундаментальные допущения и частные теоретические модели, которые постоянно достраиваются. Центральное теоретическое ядро обладает относительной устойчивостью и характеризуется достаточно длительным сроком существования. В химии таким теоретическим ядром являются базовые химические понятия, законы, теории.

Нельзя говорить о сформированности химической картины природы, если обучающиеся не усвоили базовые химические понятия, законы и теории курса химии. В качестве показателей критерия усвоения понятий А.В. Усова [9] выделяет следующие: полнота усвоения содержания понятия; умение давать определение понятию; степень усвоения объема понятия.

Чтобы понять, насколько сформированы теории у обучающихся, необходимо проанализировать показатели, характеризующие данный критерий и выделяемые В.И. Кузнецовым [10]: умение формулировать основные положения теорий; знание понятий, составляющих базис теории.

К критериям сформированности законов, входящих в структуру химической картины природы, относят критерий усвоения законов, определяющийся следующими показателями, выделяемые Д.И. Ожерельевым [6]: умение формулировать закон; знание автора закона.

Чтобы определить процент сформированности некоторых структурных компонентов химической картины природы, на основании работ В.С. Вязовкина, Н.Е. Кузнецовой, А.А. Макаренки, Д.И. Ожерельева, Н.Н. Суртаевой [2; 4; 5; 6; 7] и др. нами были отобраны понятия, законы и теории, значимые для формирования химической картины природы, составлен и проведен контрольный срез, включающий такие вопросы:

Таблица 1
Результаты диагностики сформированности компонентов химической картины природы у студентов ОмГПУ

Критерий	Школьники, 11 класс	1 курс, ЕНО, профиль «Химия»	4 курс, ЕНО, профиль «Химия»	1 курс магистратуры «Химическое образование»
Усвоение понятий	54%	61%	59%	66%
Усвоение теорий	49%	59%	53%	61%
Усвоение законов	51%	60%	64%	58%

• Дайте определение понятиям: химический элемент, химическое соединение, химическая связь, химическая реакция, атом, молекула, химическое равновесие, степень окисления, валентность и др.

• Сформулируйте основные положения: атомно-молекулярного учения, теории электролитической диссоциации, теории химической связи, теории строения органических веществ, назовите авторов, разработчиков данных теорий и др.

• Сформулируйте законы: периодический закон, закон сохранения массы веществ, закон сохранения энергии, закон постоянства состава веществ, назовите их авторов и др.

Для того, чтобы выяснить, насколько сформированы некоторые структурные компоненты химической картины природы (понятия, теории и законы), провели анализ контрольного среза в четырех группах испытуемых (учащиеся 11 класса школы, студенты педагогического университета, обучающиеся по направлению «Естественнонаучное образование» профиль «Химия» 1 и 4 курса, и студенты 1 курса магистратуры «Химическое образование») [11; 12]. Результаты анализа контрольного среза представлены в таблице 1.

Для сравнения результатов контрольного среза использовался критерий Фишера (таблицы 2,3).

Таблица 2
Экспериментальные и расчетные величины критерия Фишера для выпускников и первокурсников

Проверяемый показатель	Количество испытуемых	Процентная доля выполнения	Величина ϕ	Величина $\phi_{\text{экс}}^*$
Понятия	$n_1 = 9(1 \text{ курс})$	$\omega_1 = 44/72 = 0,61$	$\phi_1 = 1,793$	$\phi_{\text{экс.1}}^* = 0,30$
	$n_2 = 9(11 \text{ класс})$	$\omega_2 = 39/72 = 0,54$	$\phi_2 = 1,651$	
Теории	$n_1 = 9(1 \text{ курс})$	$\omega_1 = 26,5/45 = 0,59$	$\phi_1 = 1,752$	$\phi_{\text{экс.2}}^* = 0,43$
	$n_2 = 9(11 \text{ класс})$	$\omega_2 = 22/45 = 0,49$	$\phi_2 = 1,551$	
Законы	$n_1 = 9(1 \text{ курс})$	$\omega_1 = 21,5/36 = 0,60$	$\phi_1 = 1,772$	$\phi_{\text{экс.3}}^* = 0,38$
	$n_2 = 9(11 \text{ класс})$	$\omega_2 = 18,5/36 = 0,51$	$\phi_2 = 1,591$	

$$\phi_{\text{кр}(0,05)}^* \leq 1,64 \quad \phi_{\text{кр}(0,01)}^* \leq 2,31$$

У студентов 1 курса ЕНО, профиль «Химия» процент сформированности основных понятий составляет 61 %, теорий – 59% и законов – 60%. У учащихся 11 класса процентное соотношение сформированности основных понятий, теорий и

законов, значимых для формирования химической картины природы выглядит иным образом: 54% ÷ 49% ÷ 51% соответственно.

Таблица 3
Экспериментальные и расчетные величины критерия Фишера для бакалавров и магистрантов

Проверяемый показатель	Количество испытуемых	Процентная доля выполнения	Величина ϕ	Величина $\phi_{\text{экс}}^*$
Понятия	$n_1 = 8$	$\omega_1 = 47,5/72 = 0,66$	$\phi_1 = 1,897$	$\phi_{\text{экс.1}}^* = 0,60$
	$n_2 = 9$	$\omega_2 = 64/81 = 0,59$	$\phi_2 = 2,190$	
Теории	$n_1 = 8$	$\omega_1 = 33/48 = 0,61$	$\phi_1 = 1,961$	$\phi_{\text{экс.2}}^* = 0,26$
	$n_2 = 9$	$\omega_2 = 34/54 = 0,53$	$\phi_2 = 1,834$	
Законы	$n_1 = 8$	$\omega_1 = 54/64 = 0,58$	$\phi_1 = 2,319$	$\phi_{\text{экс.3}}^* = 0,12$
	$n_2 = 9$	$\omega_2 = 62/72 = 0,64$	$\phi_2 = 2,375$	

$$\phi_{\text{кр}(0,05)}^* \leq 1,64 \quad \phi_{\text{кр}(0,01)}^* \leq 2,31$$

У студентов 4 курса ЕНО, профиль «Химия» процент сформированности основных понятий составляет 59 %, теорий – 53% и законов – 64%. У студентов 1 курса магистратуры «Химическое образование» процентное соотношение сформированности основных понятий, теорий и законов, значимых для формирования химической картины природы выглядит иным образом: 66% ÷ 61% ÷ 58% соответственно [13].

Основными чертами химической картины природы, которые выделяют ее из других естественнонаучных картин природы, являются структурные компоненты такие, как понятия, законы, принципы, теории и т.д., специфические для химического знания, поэтому, одним из критериев успешного усвоения химической картины природы является сформированность базовых понятий, законов и теорий химии.

Таким образом, проведенная диагностика показала неудовлетворительную ситуацию по усвоению базовых химических понятий, теорий и законов (процент выполнения в целом меньше 50), составляющих концептуальную структуру химической картины природы и у выпускников школ и у первокурсников, выбравших естественнонаучное направление для продолжения обучения. У бакалавров и магистрантов процент сформированности выше, но не более 70%. В школе на сегодняшний день сложно говорить о формировании у выпускников химической картины природы, скорее о наличии набора разрозненных фактов по химии. Объем знаний увеличивается, а количество часов на изучение химических дисциплин со-

кращается, подготовка к ЕГЭ проводится в форме «натаскивания» к выполнению тестовых заданий.

Для формирования химической картины природы, научного мировоззрения необходимо оперирование понятиями, знание законов, теорий и их применение в решении различных практических задач. При подготовке в высшей школе необходимо выстраивать методику преподавания, направленную на оперирование химическими понятиями, понимание химических законов, механизмов химических реакций, усвоение теорий, значимых в формировании целостной химической картины природы и необходимых для развития научного мировоззрения.

Библиографический список

1. Таранцова, С.А. Формирование химической картины природы на занятиях химии // Пути повышения эффективности экономической и социальной деятельности кооперативных организаций // Материалы международной научно-практической конференции, г. Краснодар, 19 ноября 2008 г. – Краснодар: Краснодарский кооперативный институт, 2008.
2. Вязовки, В.С. Материалистическая философия и химия: химическая картина природы и ее эволюция. – Москва: Мысль, 1980.
3. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атахов: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005.
4. Кузнецова, Н.Е. Формирование систем понятий при обучении химии. – М.: Просвещение, 1989.
5. Макареня, А.А. Методология химии: пособие для учителя / А.А. Макареня, В.Л. Обухов. – М.: Просвещение, 1985.
6. Ожерельев, Д.И. Формирование научного мировоззрения в преподавании химии. – М.: Высшая школа, 1982.
7. Суртаева, Н.Н. Формирование химической картины природы при обобщении знаний учащихся по химии. – Л.: ЛГПИ, 1988.
8. Усова, А.В. О критериях и условиях сформированности познавательных умений учащихся // Сов. Педагогика. – 1980. – №12.
9. Усова, А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1986.
10. Кузнецов, В.И. Эволюция представлений об основных законах химии. – М.: Наука, 1967.
11. Гилязова, И.Б., О.И. Курдуманова, Л.А. Жарких. Структурирование химического знания с целью развития научного мировоззрения студентов // Научный потенциал высшей школы для инновационного развития общества: сборник статей VI Международной н/п конференции / под общей редакцией Н.У. Казачука. – Омск: Омский государственный институт сервиса, 2008.
12. Гилязова, И.Б. Булгакова Ю.А. Формирование структурных компонентов химической картины природы у обучающихся Естественные науки и экология // Межвузовский сборник научных трудов. – Омск: изд-во ОмГПУ, 2010. – Вып. 14.
13. Гилязова, И.Б. Критерии и показатели сформированности структурных компонентов химической картины природы Актуальные проблемы химического образования: I Всероссийская научно-методическая конференция. Московский институт открытого образования, 14-15 мая 2010 г.: сб. материалов. – М.: МАКСПресс, 2010.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 59.922.4

Э. И. Кирибаум, д-р филос., сотрудник Миграционного бюро по делам молодежи в г. Ноймаркт

(Оберпфальц, Бавария), доц. Института образования взрослых в г. Регенсбург (Бавария), E-mail: tina_v@rambler.ru

ИНТЕРНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. НА ПУТЯХ К ИНТЕГРАЦИОННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Выделены типы межкультурного взаимодействия между этносами в условиях глобализации. Представлены выводы, основанные на опыте автора в области исследований и практической деятельности по интеграции в мигрантов в Германии. Обоснована необходимость смены парадигмы научных исследований, включающая культурологическую деконструкцию и развитие межкультурной компетентности участников интеграции.

Ключевые слова: интернализация; глобализация; иностранные студенты; психологическая совместимость; сегрегация; ассимиляция; интеграция; межкультурная компетентность; деконструкция стереотипов; компаративный трансфер; этническое возрождение.

За последние два десятилетия России произошли и происходят кардинальные политические, экономические и социально-психологические изменения. Процесс глобализации не только коснулся России по касательной, но страна втянута в него, как в воронку, и этот процесс ее кардинально меняет. Дадим одно из многочисленных определений глобализации: «Под глобализацией понимается в первую очередь необходимая, необратимая и безальтернативная свобода рынка, кото-

рая, сродни глобальному обетованию, обещает полное падение границ в экономике и которая предусматривает конец всяческого государственного регулирования» [1, с. 6].¹

¹ Одним из идеологических оснований процессов экономической глобализации является неоллиберальная установка, согласно которой законы рынка достаточны для обеспечения социальной справедливости, а глобальная конкуренция и глобальный рынок в конечном счете способствуют повышению благосостояния людей. Что это не совсем

Глобализация дает сильные импульсы для миграции капитала и рабочей силы. Как известно, одним из условий глобальной конкуренции являются перевод производства в районы дешевой рабочей силы (вывоз капитала) или же миграция дешевой рабочей силы в места (страны) с высокоразвитыми технологиями и с более высокими стандартами жизни.

Глобализация проявляется в сфере образования как интернализация академического обучения, что проявляется, с одной стороны, в определенной унификации его содержания и форм (соглашение в Болони), а, с другой стороны, в возрастании миграционного потока студентов. Параллельно процессу экономической глобализации и интернационализации образования происходит процесс изменения социальных ценностей и жизненных установок личности. При этом эрозия (обвал, диффузия – как это не назови) ценностей есть также атрибут глобализации. Межличностные отношения инструментализируются, а это означает, что контакты налаживаются или прерываются, если они экономически (почти исчисляемо) выгодны: «Следствием экономизации общества является экономизация социальных отношений» [2, с. 16]. При таком положении социальная интеграция измеряется экономическими показателями, главным местом социальной интеграции становится сфера труда. Так, если обратиться к немецкому опыту, то результативность интеграции мигрантов в немецкое общество определяется фактом трудоустройства и способностью мигранта на рынке труда обеспечить себя общепринятыми стандартами жизни. Одним из условий получения немецкого гражданства является постоянное место работы.

С наступающей глобализацией происходит (добровольное или вынужденное) знакомство с ценностями других культур и этносов и рефлексия особенностей собственной культуры. Сложившиеся в каждой культуре традиционные системы ценностей не только ориентируют личность, но они и стабилизируют ее. Идентификация личности с ними нужна ей для построения своей собственной идентичности: «Ценности – это представления о желаемом; они дают личности ориентацию в поведении и позволяют ей вписываться в общество. Они служат интеграции в общество» [3, с. 184].

Однако, с одной стороны, собственная система ценностей должна быть стабильной, чтобы служить ориентиром в жизни, с другой стороны, она должна меняться и идти вровень со временем или по крайней мере поспевать за ним. При прогрессирующей глобализации меняется не только система ценностей моей культуры, но и происходит встреча с иными ценностными системами. Часто эта встреча приобретает различные формы жесткой конфронтации. Индивид узнает, что отношение к работе по-разному оценивается не только в разных культурах, но и в разных социальных стратах. Иначе выглядит структура трудовой и образовательной мотивации у русских, у немцев, у тайландцев, у китайцев, у высококвалифицированных кадров и работников с низким заработком. Если в некоторых обществах работа обладает для индивидов центральным смыслом жизни, то в других она обладает сугубо инструментальной ценностью. Отсюда возникает и требует своих решений проблема гармонизации взаимодействия между носителями разных этносов с различными ценностными ориентациями, в том числе с разными установками на работу и образование.

В социальной психологии и в психологии личности (а также в дифференциальной психологии) уже давно разрабатывается конструкт так называемой **психологической совместимости**, под которой обычно понимается свойство бесконфликтного продуктивного межиндивидуального и внутригруппового взаимодействия. Многократно делались попытки операционализации этого конструкта, в результате чего были созданы различные личностные методики по измерению совместимости. Примечателен тот факт, что в немецкоязычной литературе совместимость (*Verträglichkeit*) причисляется к предметной области дифференциальной психологии. Этот конструкт обозначает одно из пяти главных свойств личности, полученных с помощью факторного анализа [4; 5]. Совместимость описывается такими эпитетами как эмпатийный, милый, теплый, доверчивый, готовый помочь, кооперативный и снисходительный. В пятифакторной модели личности² фактор совместимости описывается как параметр межличностного взаимодействия. Лица с высокими показателями совместимости относятся к другим с пониманием и доброжелательно, во взаимодействии они эмпатийны, готовы помочь другим и убеждены, что и другие им помогут. Они доверяют другим людям, они кооперативны, уступчивы и обладают ярко выраженной потребностью к гармонии. И наоборот, лица с низкими показателями совместимости характеризуют себя как конфликтную, эгоцентричную личность. Они недоверчивы относительно намерений других людей, Они в поведении скорее конфликтны (очень требовательны, часто вступающие в спор), чем кооперативны. Видимо, лица с очень низкими показателями совместимости не совсем профпригодны для работы с индивидами из других этносов, т.е с иными установками и ценностями, с другими паттернами поведения. Однако не будем забывать тот факт, что некоторые аспекты низкой совместимости желательны в определенных ситуациях (в научном дискурсе, в отстаивании своих интересов в судебном разбирательстве и т.д.).

Мне не известны примеры использования тестов, с помощью которого можно измерить совместимость в группе, состоящей из лиц из разных этносов. Вообще возникает вопрос: не играет ли более важную роль во взаимодействии членов малых и больших групп то обстоятельство, что они (члены группы) принадлежат к разным этносам, к разным культурам с разными системами ценностей и стилями жизни, с разными типами общения и с разной этикой труда и общения, наконец (*last, but not least*), с разными отношениями к чужим культурам?

Конечно же, можно было бы и дальше описывать взаимодействие членов групп, состоящих из мигрантов и представителей принимающего социума, в понятиях социальной психологии, в частности, в терминах, наработанных в конфликтологии или же в дифференциальной психологии. Видимо, речь сейчас должна идти о смене объекта рассмотрения. Если раньше объектом психологических исследований были довольно гомогенные, в национальном отношении группы, то сейчас приходится иметь дело с группами с интернациональным составом. Поэтому, нам кажется, настало время сменить парадигму научных исследований, используя наработки транскультурных исследований и социально-педагогической практики работы с мигран-

так, очевидно. Под неолиберальными идеями часто маскируются эгоистические потребности капитала в сверхприбылях. И это касается не только процессов первоначального накопления капитала.

² Пятифакторная модель личности была разработана еще в 1930-е гг. Олпортом и Олбертом (5) и доработана в различных исследованиях Пола Коста (Costa) и Роберта Маккрай (McCrae), нашедших свое воплощение в личностной методике NEO-FFI-Inventar. Немецкую адаптацию этого теста создали в 1993 г. Петер Боркенау и Фриц Ос-тендорф (4).

тами. Подтверждением нашей догадки являются среди всего прочего конкретные штудии российских исследователей Ю.Н. Дорожкина и Л.Т. Маритовой, которые показали, что суть культурного шока, испытываемого иностранными студентами не только в начале обучения в российских вузах, но часто на протяжении всего обучения, не в социально-психических расстройствах личности адаптантов, а в неизбежном столкновении старых и новых культурных норм и ценностей [6, с. 8]. Можно выделить несколько типов межкультурного взаимодействия между этносами. В дальнейшем мы опишем их на примере ситуации мигрантов, в том числе иностранных студентов. После описания типов станет возможной постановка вопроса о том, что нужно делать, чтобы минимизировать проявления негативных форм взаимодействия.

Первая, самая жестокая, форма отношений, которая, к сожалению, существует до сих пор, это **геноцид**. Другие, чужие, чаще всего маргиналы и меньшинства, уничтожаются, в лучшем случае изгоняются из ареала, который этническое большинство считает своей собственностью («Таким не место в нашей группе. Убирайся ко всем чертям! Иначе...»). В трудовых коллективах аналогом такого общения является мобинг (травля, психотеррор). В вузах элементы геноцида проявляются в расистских выпадах: в том же мобинге, в вербальной и невербальной агрессии.

При второй форме, **сегрегации**, оба этноса, обе группы существуют в большинстве сфер жизни раздельно. В сфере труда завуалированной формой сегрегации является феномен **гастарбайтерства**. При этом типе взаимодействия мигрант получает официально или неофициально статус **гастарбайтера**, в услугах которого нуждается общество принимающей страны («Ты нужен нам постольку, поскольку эту работу никто из нас делать не хочет» Мы обучаем тебя до тех, пока ты платишь за обучение в нашем вузе»). В начале 1960-х годов, на пике «экономического чуда», экономика Германии испытывала острый недостаток в рабочей силе. Поэтому с разрешения властей в ФРГ стали приезжать граждане Турции. Они работали на тех рабочих местах, на которые местные немцы не претендовали. Межправительственным соглашением пребывание турецкой рабочей силы в ФРГ ограничивалось двумя годами. Потом оно продлевалось, но долгосрочной стратегии в области миграции не было. В конечном счете, сейчас турецкая диаспора численностью более двух миллионов человек является самой многочисленной в Германии. Речь идет уже о третьем поколении турков, которые родились в Германии. Многие из немецких турков получили германское подданство. Однако во многом отношение к ним на бытовом уровне осталось как к гастарбайтерам, которые временно пребывают в их стране. Среди немцев довольно широко распространена установка: «Чего это они здесь до сих пор?!». Со стороны же самих турков нередко желание интегрироваться слабо выражено. При этом как турками, так и структурами власти интеграция нередко подменяется ассимиляцией (см. ниже), а как раз ассимиляции турецкая диаспора и боится как огня.

Сегрегационные установки, как это не печально констатировать, господствуют и в обучении иностранных студентов в российских вузах. Студентов-иностранцев изолируют от местных студентов, выделяя их в отдельные учебные потоки и отдельные группы, их поселяют в отдельные общежития. В разговорах автора с представителями российских вузов, где практикуется подобный апартеид, голословно перечислялись достоинства и выгоды (чаще всего организационные и психо-

логические) такого рода взаимодействия с иностранными студентами для обеих сторон.

При **ассимиляции** происходит постепенное добровольное или навязываемое усвоение ценностей и образа жизни главного этноса (этноса-хозяина) или же этноса, который уверен в превосходстве своей культуры и своих ценностей (А иначе зачем ты вообще к нам приехал?) «В твоих же интересах стать как можно быстрее таким же, как мы»³. Вся политика государственных ведомств и общественных служб, занимающихся немецкими переселенцами из республик бывшего СССР, была в Германии до середины 1990-х годов ассимиляционной. Доминировала установка: Скорее, как можно скорее, становись настоящим немцем, поменяй свое русское имя на немецкое, говори дома только по-немецки и т. д. Ассимиляционная установка в работе с иностранными студентами проявляется в игнорировании этнического своеобразия социального поведения иностранных студентов, специфики национальной системы образования (организации, форм и методов обучения, характера взаимодействия между преподавателями и учащимися) и т. д. При опросе азиатских студентов, обучающихся в немецких вузах, было выявлено, что этнос взаимодействия во многих азиатских вузах не разрешает спрашивать или переспрашивать профессора, если студент что-либо не понял; так проявляется необходимое уважение перед учителем. [7, с. 2]. Хайльбронское исследование показало, что студенты из Азии и Африки как правило, незнакомы с такими видами работы как ролевые игры, case studies, Planspiele, написание и презентация рефератов, самостоятельный поиск материалов в интернете, написание отчетов по самостоятельным разработанным проектам [8].

У всех выше перечисленных форм взаимодействия этносов существует неутешительная **антропологическая константа**: чужой, другой, иной – это враг, это опасность. При встрече с носителем иного этноса на первый план выступает не общее, объединяющее, а разделяющее начало. Выше обозначенные типы взаимодействия асимметричны и негативно сказываются на формировании культурной идентичности обоих этносов и ее конкретных носителей. Носители как доминантного, так и субдоминантного этноса нуждаются в разных формах психологической защиты: рационализации, вытеснении, проекции и т.д. Чтоб гнобить другого, нужна внутренняя легитимация (оправдания собственного поведения), и она совершается посредством стереотипов (предрассудков и предубеждений)⁴.

Структурно предрассудки неотличимы от обыкновенных суждений. Но в социально-этическом плане они нежелательны. Предрассудками (или предубеждениями) мы вслед за Вернером Бергманом называем «социальные оценки, которые противоречат общепринятым ценностям представлением и нормам» [9, с. 3]. Согласно Бергману, «они противоречат рациональности, т. е. они нарушают требование о том, что судить о других людях можно только на основе достоверного и проверенного знания»⁵. Предрассудки нарушают эту норму

³ Ассимиляционные установки типичны для христианских миссионеров: Мы уже христовы дети, мы уже спасены. Уверуй скорее во Христа, тогда и ты приобретешь спасение.

⁴ Вообще-то стереотипизация восприятия не такая уж плохая вещь. В основе ее лежит обобщение, выявление общего в частностях, в индивидуальных проявлениях. Это необходимое условие для классификации и категоризации, для установления закономерности.

⁵ Если всмотреться в этимологию этого слова, то пред-рассудок или пред-убеждение (лат.: prae-iudicium) – это поспешное, предрацио-

рациональности своим поспешным суждением без точных знаний, своим упрямым, догматическим настаиванием на ошибочных суждениях (при этом разумные контраргументы не признаются) и неверными обобщениями, которые делаются на основе отдельных случаев;

- они нарушают принцип справедливости (равноправия), т. е. они оценивают людей и группы не одинаково, собственная группа оценивается по иным масштабам нежели чужие группы <...>

- они противоречат правилам человеческого общежития, т. е. они отличаются нетерпимостью и отрицанием других как человеческой личности. У них отсутствует момент эмпатии, позитивного вживания в другого человека» (там же).

Часто источником стереотипов является когнитивная операция, которую можно назвать **компаративным трансфером** (сравнительным переносом) представлений об определенных свойствах собственного этноса на другой этнос; при этом такие сравнения оказываются чаще всего не в пользу чужого этноса; своя культура оказывается носителем таких ценностей, которые отсутствуют в другой культуре.

Предрассудки как стереотипы восприятия и атрибуции призваны таким образом осуществлять онтологическое различие между своим и чужим этносами [10; 11]. Через них реализуется общение одной культуры с другой. Они – особый стиль доминирования и осуществления власти над другим, чужим. Через них негативно (нарцисстично) осуществляется и стабилизируется идентичность их носителя («А я не такой, я другой, я хороший»).

В современном культурологическом и политологическом дискурсах широко оперируют понятием **этнического возрождения** (ethnic revival), под которым понимается ревитализация (оживление) т.н. традиционных национальных ценностей, подчеркнутое следование прерванным традициям. Молодой турок из третьего поколения турецких гастабайтеров, чьим родным языком уже давно стал немецкий, вдруг усиленно впадает в нарциссизм, бьет себя в грудь и глаголет о превосходстве турков и ислама. Не иначе как той же нарцисстической компенсацией нарушенной идентичности русского (советского) этноса не назовешь заверения «Я такой другой страны не знаю, где так вольно дышит человек», а также вечные разговоры о широкой и загадочной русской душе и гордость по поводу того, что русские и после третьей не закусывают.

До сих пор мы рассматривали такие взаимодействия между этносами (представителями разных этносов), которые затрудняют общение, а иногда делают контакт абсолютно невозможным или даже опасным. Успешность интернализации обучения зависит от того, как удастся минимизировать все виды непродуктивного взаимодействия, вызванного этническим фактором. Но тогда в структуре личностных свойств индивидов, работающих с коллегами из других этносов (особенно тогда, когда их этносы сильно разнятся), такое свойство как **межкультурная компетентность** приобретает – наряду с другими диспозициями – большой, если не главный, удельный вес. Говоря о межкультурной компетентности, я хочу указать на то, что ее субъектами являются оба участника интеграции: и интегратор (принимающая сторона) и интегрируемый (принимаемая сторона, мигрант).

Можно предположить, что межкультурная компетентность является базовой (ключевой) характеристикой личности, в огромной мере определяющей успешность социального

взаимодействия индивидов в группах с разным национальным составом⁶. Конструкт межкультурной компетенции очень обстоятельно разрабатывался и продолжает совершенствоваться в теории и практике социальной работы. Социальные работники и педагоги имеют дело с отклонениями самого разного плана (девиантное поведение, инвалиды, мигранты и т.д.). Эта работа предполагает наличие способности психолога-педагога воспринимать отклонения от нормы и различные формы инаковости. Долгое время в социальной работе доминировала установка на нормализацию и минимизацию этих различий, и если нельзя было «выправить» отклонение, то тогда было необходимо адаптировать условия среды обитания под носителя отклонения от нормы (в том числе и структурно, политически и законодательно).

В первом и втором случае целью гармонизации взаимодействия являлась **гомогенизация**. Сейчас намечается смена парадигм. Так, немецкий исследователь Хайко Клеве перед лицом глобальных изменений в современном мире говорит о необходимости переориентировки социума в работе с носителями различных форм маргинальности. По мнению исследователя, опасность для общества исходит не из дифференциации, а из усилий по преодолению выявляемых различий [12]. Клеве ратует за такую рефлексию различий, посредством которой будет происходить освобождение от негативных коннотаций при восприятии различий; эта новая рефлексия призвана видеть в различиях генератор, а не разрушитель социальных связей [12, с. 458]. Эта рефлексия различий как генератора развития тесно смыкается с другой, также новой, парадигмой работы с мигрантами: «Пришло время увидеть в мигрантах не только пассивных жертв, но и вершителей собственной жизни. Они – не только дюны, мигрирующие под воздействием ветра, но и сами ветер» [13, с. 69]. В данной связи Шлегель приводит высказывание немецкого философа Вилема Флуссера (1920-91), проведшего всю жизнь в миграции и знающего, о чем он говорит: «Мы, неисчислимые миллионы мигрантов <...> осознаем себя не аутсайдерами, а предвестниками будущего <...> Вьетнамцы в Калифорнии, турки в Германии, палестинцы в странах Персидского залива и русские ученые в Гарварде не являются сейчас жертвами, достойными сочувствия, которым нужно помогать в приобретении потерянной родины, нет, они – модель, которой при определенной смелости нужно следовать» [цит. по 13, с. 69].

Предложенную смену парадигм можно продуктивно использовать и при формировании межкультурной компетентности у участников процессов интернализации академического обучения. В связи с этим мы можем говорить об **интеграции**, т.е. о таком виде межкультурного взаимодействия, одним из условий которого является наличие межкультурной компетентности. При интеграции (кооперации) мы отказываемся от приведения всех участников коммуникаций под общий знаменатель единой ценностной системы; здесь мы имеем дело с культурным плюрализмом при сохранении культурной идентичности и ценностных ориентаций взаимодействующих сторон. Под интеграцией мы понимаем двусторонний процесс, при котором меняются как интегратор, так и интег-

⁶ Делая подобное заявление, мы сознаем его гипотетичность. Чтобы оно стало действительным научным утверждением, необходимо провести конкретные эмпирические исследования, показывающие, действительно ли межкультурная компетентность – ключевая характеристика и в какой мере она определяет успешность взаимодействия членов мультинационального экипажа.

нальное суждение, в котором превалирует эмоционально-оценочная составная.

рируемый. Неким аналогом такого интеграционного процесса является культурно-этническая идентичность граждан Европейского Союза: «Я баварец, я немец, я и европеец», причем идеалом европейской интеграции становится деиерархизация этих культурно-этнических принадлежностей.

Для дидактики и методики формирования межкультурной компетентности эвристично определение, которое было разработано в теории и практике социальной работы; согласно которому межкультурная компетентность понимается как способность

«- понимать межкультурной ситуацию со всеми ее возможностями и проблемами;

- ориентироваться в межкультурных контекстах;

- адекватно реагировать в трудовых (учебных) ситуациях с межкультурным фоном;

- набираться опыта и знаний в межкультурных процессах;

- инициировать и сопровождать процессы межкультурного взаимодействия между другими лицами» [2, с. 41].

Признание культурного разнообразия (т.е. следование парадигме рефлексии различий и их признания) определяет пути формирования межкультурной компетентности. Одним из них является **расширение и углубление знаний о чужом этносе**, его истории и культуры. Эти аспекты компетентности приобретаются на языковых и страноведческих курсах по соответствующим этносам.

Второй путь – это **опыт личного общения** с носителями этноса. О значимости такого общения показывают многочисленные исследования и отчеты по интеграции иностранных студентов в немецких университетах. Так, например, опрос 2000 иностранных студентов в Аахене и Мюнхене показал прямую корреляцию их академической успеваемости с частотой контакта с местными студентами-немцами [7]. В отчете по проекту исследования проблем интеграции иностранных студентов в Хайльбронне отмечаются многочисленные жалобы иностранных студентов на отсутствие контактов с местными студентами и на недостаток готовности их общения с иностранцами. Дефицит контакта тормозит процесс интеграции. В свою очередь он усиливает внутреннюю неуверенность иностранных студентов и ведет к их капсуляции в собственных этнических группах [8].

Использование этих двух путей наращивания межкультурной компетенции оказывается недостаточным, и должно обязательно быть дополнено третьим методом, которое мы назовем **культурологической деконструкцией**. При этом методе, инспирированном опытом постструктурализма, про-

исходит деконструкция как своих собственных, личных, так и общепринятых стереотипов восприятия и реагирования на чужую культуру. Этот метод предусматривает анализ собственных стереотипов относительно иной культуры: как он сконструирован, как возник стереотип, почему он возник и какую роль он выполняет сейчас во взаимодействии с иной культурой. Деконструкция стереотипа не должна содержать указания на то, что «на самом деле» все иначе, что «не все китайцы без риса жить не могут». В этом случае тот, кто деконструирует стереотип и его эссенциализм (утверждение наличия определенных качеств явления: «Эстонцы *суть* флегматики»), сам впадает в новый эссенциализм: («Эстонцы *не суть* флегматики») или «не все эстонцы *суть* флегматики»).

Задача социального педагога как психолога-культуролога не только показать опасность стереотипа для развития личности, но и указать на наличие в стереотипе **колониального, тоталитарного жеста** по отношению к объекту стереотипа. В стереотипе всегда присутствует, явно или латентно, оценочный компонент. Тоталитарный, колониальный жест содержит в себе элемент мессианства и миссионерства. При такой жестикуляции собственная культура является исходным пунктом и мерилем восприятия и оценки другой культуры. Собственная культура «категоризирует чужое», причем эта категоризация, будучи оценочной, поддерживает иерархии и процессы изоляции» [14, с. 156].

Деконструкция стереотипов является одной из важнейших составляющих межкультурной компетентности. При этом способность к критическому анализу собственных стереотипов о другом, развивает и способность рефлексировать чужие представления о своей культуре.

Относительно обсуждаемой темы в заключении укажу на то, что все пути целесообразного и организованного формирования межкультурной компетентности структурно с наибольшим успехом реализуются еще во время обучения. Тут положительно должны сказываться организационный потенциал педагогических систем (проведение лекционных курсов, также практических и семинарских занятий, творческих лабораторий, тренингов и т.д.) и возрастные особенности обучаемых (высокая обучаемость студентов). Важна, конечно, и готовность преподавательского и научного состава вузов к формированию своей собственной межкультурной компетентности. Но не будем забывать, что процесс ее формирования и развития принципиально не завершаем: век живи – век учишься.

Библиографический список

1. Scheer, H. Globalisierung – Zur ideologischen Transformation eines Schlüsselsbegriffs // Atlas zur Globalisierung. Le monde diplomatique. – Berlin. – 2003.
2. Handschuck, S., Klawe, W. Interkulturelle Verstaendigung in der sozialen Arbeit. – Juventa Verlag Weinheim und München, 2004.
3. Meulemann, H. Identitaet Werte und Kollektivorientierung, in: Korte, K.-R./Weidenfeld, W. DeutschlandTrendBuch – Fakten und Orientierungen, – Bonn, 2001.
4. Borkenau, P., Ostendorf, F. NEO-Fuenf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae. – Hogrefe, Goettingen, 1993.
5. Allport, G., Odbert, H. Trait-names: A psycho-lexical study. Psychological Monographs, 1936. – No. 211.
6. Дорожкин, Ю.Н. Иностранные студенты: Некоторые проблемы социальной адаптации / Ю.Н. Дорожкин, Л.Т. Маритова, 2006. (Internet)
7. Zu Gast. bei Fremden. Die Zeit 2008, Heft 14. Internet-Fassung <http://www.zeit.de/2008/14/C-Auslaendische-Studenten>. S. 1-2
8. Marsden, N., Benz T. Projektbericht zur Integration auslaendischer Studierender an der Fachhochschule Heilbronn. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. – Heilbronn, 2004. Internet-Fassung
9. Bergmann, W. Was sind Vorurteile? In: Vorurteile – Stereotype – Feinbilder. Informationen zur Politischen Bildung. Heft 271. – Bonn, 2001.
10. Schmalz-Jacobson, C., Hansen, G. (Hg.) Kleines Lexikon der ethnischen Minderheiten in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung. – Bonn, 1997.
11. Саид, Э.В. Ориентализм. Русский мир. – Санкт-Петербург, 2006.
12. Kleve, H. Differenz und soziale Arbeit // Neue Praxis. – 2002. -№ 5.

13. Schloegel, H. Planet der Nomaden. Schriftenreihe der Vontobel-Stiftung. – Zuerich, 2000.
 14. Akkent, K. Praktische Moeglichkeiten zur Bearbeitung kulturzentrischer Denk- und Handlungsmuster in der Arbeit mit Jugendlichen // Leiprecht, R. (1992): Unter Anderem – Rassismus und Jugendarbeit. – Duisburg, 1992.
- Статья поступила в редакцию 10.11.10*

УДК 37.014.1:681.3

А.А. Смышляев, канд. тех. наук, доц. АГАУ, г. Барнаул, E-mail: an_smish_asau@mail.ru;

Н.А. Неудихина, канд. пед. наук, проф. АлтГТУ, г. Барнаул, E-mail: Ninanan@yandex.ru.

ИНТЕРАКТИВНАЯ ДОСКА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья посвящена проблемам и перспективам использования таких современных педагогических средств, как интерактивные доски. Предложена их классификация, выделены основные дидактические функции и область применения, а также рассмотрены их недостатки.

Ключевые слова: интерактивная доска, информационно – коммуникативные технологии, педагогический процесс, дидактические функции.

Современная цивилизация находится на пороге нового этапа – постиндустриального общества, главным ресурсом развития которого выступает знание, а средством его воспроизводства – образование. Смена эпох обусловлена изменениями в технологиях работы с информацией, которые многими учеными идентифицируются как «информационная революция». В принципе, нынешняя ситуация не является уникальной – в истории человечества можно выделить ряд таких революций: изобретение письменности, книгопечатания, появление телеграфа, телефона, телевидения. В процессе перехода к информационному обществу формируются новые техносфера, инфосфера, социосфера, и все это идет параллельно с формированием личности.

В научной среде все чаще озвучивается проблема бесконтрольного использования современных информационно-коммуникативных технологий и ресурсов. Особую озабоченность вызывает глобальная сеть Интернет, которая «... может стать мощным средством перепрограммирования нашей цивилизации на постмодернистских основаниях, включая уничтожение теоретического мышления» [1, с. 114]. Мощный поток открытий и инноваций в современном мировом сообществе может привести к разрушению того фундамента, на котором зиждется всё наше общество.

Разрушающие начала современных информационных технологий стали отчетливо проявляться и в такой консервативной сфере, как образование. На основе исследований ряда авторов, можно сделать вывод, что применение информационно-коммуникативных технологий автоматически не ведет к повышению качества педагогического процесса. При тщательном анализе, можно констатировать тот факт, что у учащихся зачастую активное усвоение знаний заменяется обычным поиском информации, без её осмысления и преобразования.

Еще совсем недавно перед педагогом стояла задача научить учащегося (ученика, студента) находить нужную информацию, а не передавать готовые знания. Сейчас поиск нужной информации в различных поисковых системах упрощен до предела, однако это не ведет к её осмыслению и присвоению. Погружаясь в поиск информации, в работу с ней современный учащийся перестает мыслить, вследствие чего информация существует отдельно от него и без должного осмысления не

переходит в знания. Обладая большими объемами информации, будучи хорошо информированным, он в тоже время остается плохо образованным. Уже с детского сада ребенок привыкает к видеоряду и клиповым режимам восприятия информации, что влечет за собой развитие комплекса визуальной зависимости, ослабление способности к пониманию, воображению, рефлексии, анализу, синтезу и т.д. [1; 2].

Чтобы не допустить дальнейшего усугубления ситуации, связанной с негативным воздействием информационно-коммуникативных технологий на становление будущей личности, необходимо детально проанализировать современные подходы в образовании, построенные на основе ИКТ. Системный анализ необходимо проводить для всех компонентов педагогического процесса: целей, принципов, содержания, методов (технологий), средств, форм и результатов.

На наш взгляд, из данных компонентов только методы и средства претерпевают наиболее существенные изменения, нарастающие практически в геометрической прогрессии. Среди всех существующих ныне педагогических средств наибольший интерес представляет особая группа, традиционно называемая «технические средства обучения». Ряд авторов, в том числе В.П. Беспалько делят их на технические приспособления и технические механизмы [2].

Технические приспособления неотделимы от педагога и помогают ему эффективнее исполнять свои функции: чертить, писать, говорить, показывать (доска, проектор, микрофон, кодоскоп, плакаты и т.д.). Технические механизмы могут замещать педагога на определенных этапах педагогического процесса, а также могут самостоятельно использоваться учащимися. К ним относятся все технические средства, воспроизводящие видео- и звуковую информацию (компьютеры, виртуальные тренажеры и т.д.) [2].

В последние годы на первый план вышли педагогические средства, основанные на информационных, коммуникативных, мультимедийных технологиях. Это стало возможным благодаря появлению и активному внедрению в педагогический процесс персональных компьютеров, что повлекло за собой разработку и внедрение большого количества технических средств нового поколения: электронные учебники, виртуальные тренажеры и лаборатории, интерактивные доски, мультимедийные проекторы, локальные и глобальные сети и т.д.

На начальном этапе внедрения компьютера в педагогический процесс на всех его уровнях и этапах, был отмечен определенный рост эффективности процесса обучения. Однако когда компьютер стал уже фоновым средством, в научной среде вновь встал вопрос о поиске новых путей повышения эффективности педагогического процесса.

С нашей точки зрения, на современном этапе развития науки и техники свойства и функции технических приспособлений и механизмов педагогического процесса могут быть органично соединены в интерактивной доске. В определенном смысле интерактивная доска становится универсальным дидактическим средством, сочетающим в себе функции мультимедийных средств и обычной классной доски.

В России первые интерактивные доски появились в 1998 году. Основной круг их потребителей (более 90 %) находится в образовательном секторе: в начальной школе – 49 %, в средней – 41%, в системе высшего и среднего профессионального образования – 10 %. Примерная стоимость всего комплекта колеблется от 60 до 100 тыс. рублей, в зависимости от производителя и технических характеристик [3].

Интерактивная доска – это основной элемент сложной технической системы, состоящей из проектора, компьютера, специализированного программного обеспечения и дополнительного оборудования (сканер, принтер, графический планшет и т.д.) интегрированного в локальную или глобальную сеть. Весь комплекс предназначен для работы с материалом, представленным как в цифровом, так и в аналоговом виде (рис.1).

Центральным звеном или ядром комплекса является педагог, который управляет всем педагогическим процессом и вокруг которого позиционируются основные технические компоненты – персональный компьютер (ПК), мультимедийный проектор и непосредственно интерактивная доска. Изображение на интерактивную доску проецируется с помощью проектора, который получает сигнал от компьютера или периферийного оборудования (графический планшет, сканер, web-камера и т.д.). Все дидактические материалы в цифровом виде, хранящиеся на носителях различного рода, отображаются на интерактивной доске посредством компьютера и проектора.

Информация с интерактивной доски может восприниматься учащимися по следующим каналам:

- восприятие непосредственно с интерактивной доски в аудитории;
- восприятие посредством локальной сети в другой аудитории;
- восприятие через глобальную сеть вне учебного заведения.

Реализация дидактических функций и согласованная работа технических компонентов комплекса осуществляется с помощью программного обеспечения. Оно включает в себя программы для согласования работы технического оборудования (драйверы), средства Office – для работы с документами, и графические редакторы – для работы непосредственно на поверхности доски (Corel, Flash, Компас и т.д.).

Интерактивные доски можно классифицировать по следующим признакам. В зависимости от способа управления доской выделяют два режима: «мышь» и «аннотация». В первом случае доска лишь обеспечивает взаимодействие пользователя с операционной системой, заменяя «мышь», во втором маркер используется по прямому назначению, т. е. для письма и рисования.

По способу вывода изображения выделяют доски *прямой* и *обратной* проекции. В первом случае проектор располагается со стороны аудитории. Такую систему легко монтировать, она занимает меньше места, но человек, работающий с доской, может отбрасывать на нее тень. В досках с обратной проекцией проектор располагается с внутренней стороны, поэтому система требует больше свободного пространства, более громоздка, в то же время не возникает проблемы с тенями и не требуется уменьшать освещение в аудитории.

По возможности транспортировки выделяют *стационарные* и *мобильные* интерактивные доски – первые устанавливаются на постоянное место, вторые можно перемещать из аудитории в аудиторию.

В зависимости от технологии регистрации положения маркера относительно рабочей поверхности, интерактивные доски подразделяются на четыре типа: *сенсорная аналого-резистивная, электромагнитная, лазерная, ультразвуковая/инфракрасная*.

Принцип работы *аналого-резистивной* доски заключается в следующем: при нажатии маркера рабочая поверхность деформируется, наружный электрод прикасается к внутреннему, система обрабатывает полученную информацию и выводит на компьютер. Для работы с этой доской не обязательно иметь специальные маркеры, можно пользоваться рукой, указкой или простым уже высохшим маркером. Это свойство является наиболее важным преимуществом досок данного типа, т.к. дает полную уверенность в безотказной работе элементов системы. Недостатком является повышенная чувствительность рабочей поверхности доски к механическим воздействиям.

Существует и другая реализация сенсорной технологии DVIT (Digital Vision Touch), которая применяется в досках с обратной проекцией. В этом случае положение маркера фиксируют миниатюрные камеры, расположенные по углам доски. Интерактивные доски, использующие аналого-резистивную технологию, выпускают компании Egan TeamBoard, Interactive Technologies, PolyVision, Smart Technologies.

Принцип работы доски на основе *электромагнитной* технологии заключается в следующем: электронное перо (маркер) наводит электромагнитные сигналы на координатных проводниках, номера которых определяют местоположение кончика пера, который должен располагаться на некотором удалении от поверхности (не более 10 мм), благодаря чему на доске с данной технологией можно навешивать плакаты и работать поверх них. Скорость отклика и разрешающая способность у электромагнитных досок значительно выше чем у аналого-резистивных. Электромагнитные доски не чувствительны к механическим воздействиям, маркеры для них обычно имеют кнопки мыши. Такие доски выпускают компании GTCO CalComp, Promethean, ReturnStar, Sahara Interactive.

Интерактивные доски на основе *лазерной* технологий представляют собой систему, содержащую два инфракрасных лазерных угломера, позиционируемых сверху по углам доски. Принцип работы основан на том, что система запоминает угол поворота зеркала угломера в момент фиксации отраженного блика. Затем на основании расстояния между угломерами и значений углов встроенный микропроцессор вычисляет координаты кончика пера.

Основное достоинство – доска может быть сделана из любого материала. Принципиальный недостаток – педагог может случайно перекрыть луч лазера, в результате чего процесс измерения координат нарушается. Помимо этого для работы обязательно нужен специальный маркер, который

нужно держать перпендикулярно поверхности доски и на расстоянии от неё. Лазерные интерактивные доски наиболее дороги в производстве и выпускаются только компанией PolyVision.

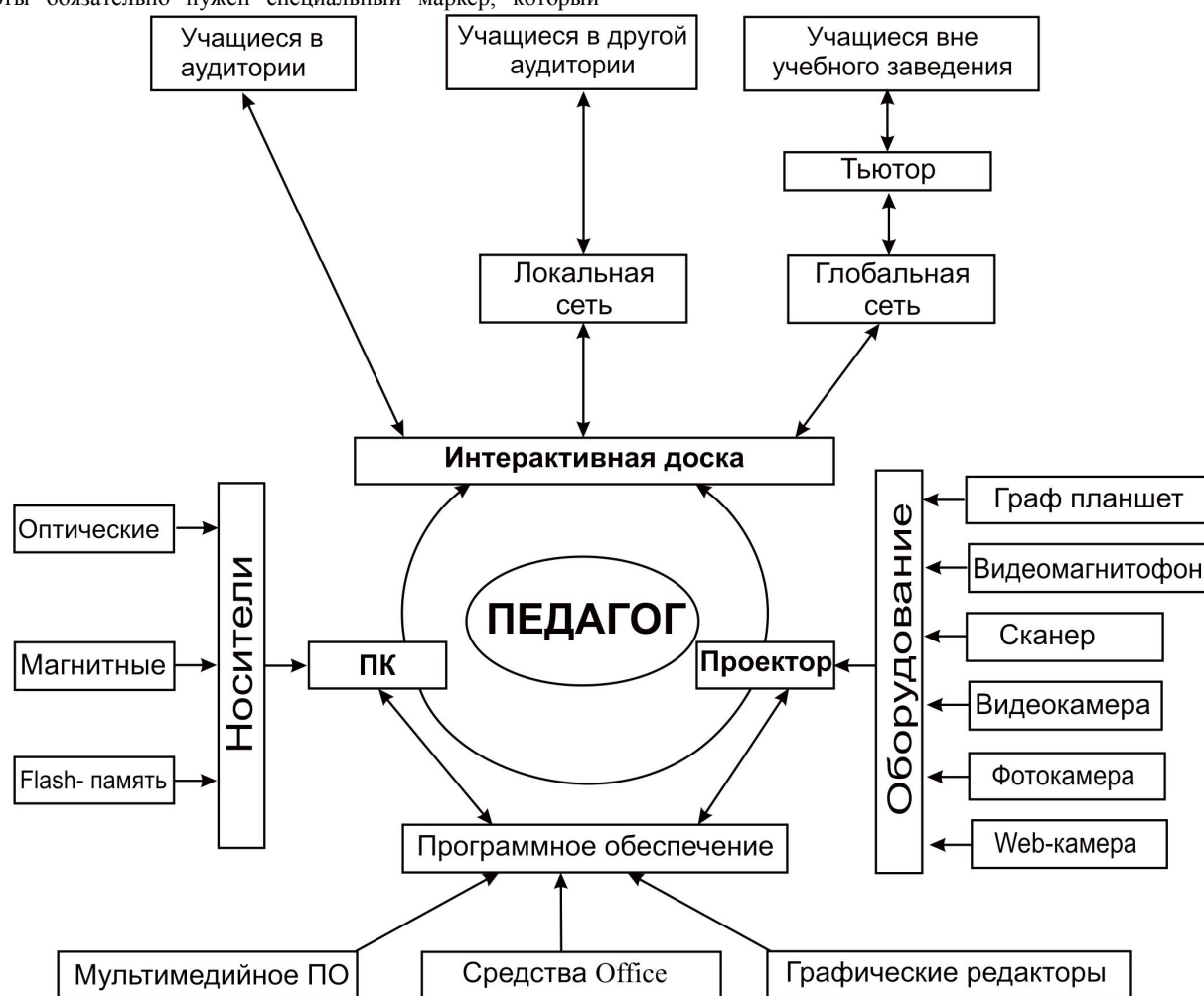


Рис. 1. Схема мультимедийного комплекса на основе интерактивной доски

Принцип действия интерактивной доски на основе *ультразвуковой / инфракрасной технологии* (запатентованной под названием eBeam), основан на различии в скорости распространения световых и звуковых волн. Электронный маркер излучает одновременно инфракрасный свет и ультразвук. Размещенные по углам доски инфракрасные датчики и ультразвуковые микрофоны принимают сигналы, и встроенная электронная система по разности времени их регистрации вычисляет координаты маркера. Электронный маркер и ластик работают от батареек. Основной недостаток – необходимо использовать специальный маркер, при использовании которого слышен характерный треск, что при длительной работе сильно раздражает.

Интерактивные доски с использованием ультразвуковой / инфракрасной технологии выпускают компании Hitachi, Panasonic и ReturnStar. Поскольку набор ультразвуковых микрофонов и инфракрасных датчиков не зависит от вида, материала и размеров доски, он может быть исполнен в виде отдельного изделия, которое крепится к любой маркерной доске и настраивается под любые размеры рабочего поля. Подобные

решения предлагают компании Emkotech, Luidia, Mimio и Quartet.

Проведенный обзор интерактивных досок позволяет сделать вывод, что в настоящее время на рынке представлено большое количество различных типов и моделей, отличающихся как по характеристикам, так и по принципу работы. Их выбор для каждого конкретного случая будет зависеть от целого ряда факторов, среди которых можно выделить следующие:

- возрастные особенности учащихся, например, для начальной школы целесообразнее интерактивные доски с прочной поверхностью;
- используемые формы работы с доской на занятии – индивидуальные и групповые методы требует различных моделей;
- сложность и характер решаемых задач и используемых образовательных программ;
- специфика преподаваемого предмета, оснащенность дидактическими материалами, например, для общеобразовательных дисциплин в школе, разработано большое их количество, а для спецдисциплин начального, среднего и высшего

профессионального образования специальные дидактические материалы практически отсутствуют;

- частота и целесообразность применения интерактивной доски на занятиях;

- количество учащихся на занятиях, например, в лекционных аудиториях вузов целесообразнее доски больших размеров.

Таким образом, интерактивная доска является только инструментом, который при грамотном использовании позволяет реализовать следующие дидактические функции.

1. Интерактивность – возможность управления процессом работы с информацией. Эта функция присуща различным педагогическим средствам и технологиям, однако интерактивность именно информационно – коммуникативных и мультимедийных средств значительно увеличивает их дидактические возможности. Интерактивность уже широко реализуется в персональных компьютерах, и здесь, следует вести речь о коллективном интерактивном взаимодействии учащихся с мультимедийным дидактическим материалом, под руководством педагога. Они уже не просто смотрят на экран, а работают с доской и преобразовывают информацию.

2. Транслирование (перенос) дидактических возможностей персонального компьютера на обычную доску для фронтального взаимодействия педагога одновременно со всеми учащимися. Вследствие чего у педагога появляется возможность оптимально сочетать индивидуальные и групповые формы обучения. На наш взгляд, это одна из самых важных дидактических функций интерактивной доски, поэтому все перечисляемые далее функции вытекают уже из дидактических свойств компьютера и обычной доски.

3. Возможность быстро и эффективно визуализировать различные образы, схемы, графики, чертежи, и соответственно проводить обсуждение уже на уровне графических образов.

4. Возможность протоколировать все действия, производимые педагогом и учащимися, поэтому после проведения занятия всегда можно просмотреть ход работы вплоть до каждого шага и распечатать необходимые материалы.

5. Реализация графического комментирования изображений: любая схема, рисунок, карта на доске предназначены для того, чтобы на них можно было наносить изображения. Доска дает возможность комментировать не только статические, но и динамические изображения.

6. Активизация различных видов памяти, в том числе кинестетическую (моторную), через такой способ взаимодействия, как рисование пальцами на поверхности интерактивной доски.

7. Возможность дистанционного использования. Совместно с различным программным обеспечением позволяет вывести все то, что происходит на доске на любой компьютер в локальной или глобальной сети. При этом обеспечивается и обратная связь – удаленные пользователи могут вмешиваться в управление доской, делать пометки, надписи, общаться с помощью микрофона. Это приобретает особую актуальность при организации видеоконференцсвязи в дистанционном образовании.

В дополнение необходимо обязательно отметить очень важный момент, связанный с гигиеной труда педагога. Меловая пыль от обычной доски отрицательно воздействует как на его организм и внешний вид, так на технические средства, что исключено при использовании интерактивных досок.

Наряду с неоспоримыми преимуществами, интерактивные доски имеют и ряд недостатков.

1. Высокая стоимость всего комплекта оборудования. Полный комплект качественного оборудования с лицензионным программным обеспечением, которое требует постоянного обновления, стоит около 200 тыс. рублей. Это значительная сумма для образовательного учреждения, поскольку для увеличения познавательной активности от применения досок на 45%, как об этом заявляют представители РГГУ [3], требуется установить такую доску в каждый кабинет или аудиторию. Не случайно доля интерактивных досок поставляемых в вузы составляет всего 10%, а все остальные идут в школы благодаря реализации национального проекта «Образование».

2. Проведение занятий на основе мультимедийных технологий требует разработки совершенно иного методического обеспечения, что требует от преподавателя глубоких знаний и умений работы с инструментами для создания мультимедиа продуктов и больших затрат времени при разработке таких материалов. Если для школьных дисциплин такие пособия создаются централизованно, то для преподавателей системы начального, среднего и высшего профессионального образования данная проблема очень актуальна.

3. Интерактивные доски, как правило, имеют небольшие размеры, вследствие чего их применение в больших лекционных аудиториях вузов является весьма затруднительным.

4. При работе с доской прямой проекции необходимо уменьшать освещение аудитории, что отрицательно сказывается на зрении учащихся, так как в течение занятия они не только воспринимают информацию с доски, но и делают записи у себя в конспектах, тетрадях и т.д.

5. Согласно санитарно-гигиеническим нормам непрерывная работа за компьютером и другим мультимедийным устройством должна быть ограничена по времени: от 10 до 40 минут в зависимости от возраста учащегося.

6. Существует определенная вероятность срыва занятия. При отключении света или перепаде напряжения оборудование требует перезагрузки; во время занятия могут разрядиться батарейки маркера, и преподаватель попадает в затруднительное положение; случайное сильное касание доски на перемене, и необходимо заново настраивать оборудование; «зависание» программного обеспечения также может привести к срыву занятия. Эти и многие другие мелочи могут стать досадными помехами при организации педагогического процесса.

7. Подавляющее большинство моделей и типов досок рассчитано на позиционирование только одного маркера, то есть у доски может работать только один человек: педагог или учащийся (хотя, в последние годы стали появляться доски, которые позволяют работать несколькими маркерами одновременно).

На наш, взгляд это лишь наиболее существенные недостатки, которые необходимо учитывать, делая выбор в пользу интенсивного внедрения в педагогический процесс современных образовательных технологий на основе интерактивной доски.

За перечисленными преимуществами и недостатками интерактивных досок необходимо видеть прежде всего педагога. По истечении определенного промежутка времени участь кодоскопа, персонального компьютера в педагогическом процессе постигнет и интерактивную доску – она станет обыденным (фоновым) явлением (средством) в аудитории, а эффективность педагогического процесса опять будет зависеть от мастерства педагога.

Практически все крупнейшие производители современных средств обучения проводят обучение по технической подготовке педагогов. Осуществить такую подготовку относительно несложно, здесь же основная проблема заключается в другом – необходимо научить педагога перерабатывать, структурировать и представлять изучаемый материал уже в совершенно другом виде и на более высоком уровне. На наш

взгляд, одной из главных преград для внедрения инноваций на всех уровнях образования служит качественное состояние преподавательского состава, уровень его профессионализма и личностные качества, то уже сегодня необходимо обратить внимание на методическую, дидактическую и техническую подготовку педагога по использованию современных педагогических средств.

Библиографический список

1. Чарушников, В. E-Learning: плюсы и минусы // Высшее образование в России. – 2008. – № 12.
 2. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М., Воронеж: Московский психолого-социальный институт; Модек, 2002.
 3. Мелешко, В. От доски до доски. Интерактивные устройства способны изменить мир // ИКТ в образовании. – 2007. – № 5.
- Статья поступила в редакцию 11.11.10

УДК 34.9

*Г.Г. Ханцева, доц, канд. пед. наук; Л.В. Катюкова, доц, канд. психол. наук;
Н.С. Зорина, асп. Рубцовский индустриальный институт (филиал) ГОУ ВПО «Алтайский государственный
технический университет им. И. И. Ползунова, г. Рубцовск, E-mail: zorinanati@yandex.ru*

ОСНОВЫ МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО УПРАВЛЕНИЯ В УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ КАК УСЛОВИЕ СОДЕЙСТВИЯ ЖЕНЩИНАМ-ПРЕСТУПНИЦАМ В РЕШЕНИИ ИХ ЖИЗНЕННО ВАЖНЫХ ПРОБЛЕМ

Обеспечение женщинам-преступницам права обрести социально-ролевой статус в здоровом социуме после освобождения, стать активными членами гражданского общества обуславливает необходимость мотивационного программно-целевого управления социально-педагогической деятельностью исправительными учреждениями.

Ключевые слова: мотивационное программно-целевое управление, целевая ориентация коллектива, профессионально-личностные качества, педагогическая система.

Организация деятельности исправительных учреждений на концептуальных положениях социально-педагогического содействия женщинам-преступницам в процессе решения их жизненно важных проблем должна отвечать современным требованиям гуманизации и демократизации мест лишения свободы. Обеспечение женщинам-преступницам права обрести социально-ролевой статус в здоровом социуме после освобождения, стать активными членами гражданского общества обуславливает необходимость мотивационного программно-целевого управления социально-педагогической деятельностью исправительными учреждениями.

Потребность внедрения МПЦУ в воспитательную работу с женщинами-преступницами вызвана тем, что проводимая в пенитенциарной системе на протяжении более чем тридцати лет педагогизация и психологизация исполнения наказания не обеспечивала выхода на конкретную осужденную. Это связано с тем, что администрация исправительного учреждения при решении повседневных задач ее жизнедеятельности не включает осужденную в ту систему социальных связей и отношений, которая соответствует ее социально-нравственной запущенности. В результате между этими отношениями (их интенсивностью, положительной нагрузкой, диапазоном воздействий и т.д.) и единицами поведения (трудолюбием, дисциплинированностью и т.д.) не складывается поле психолого-педагогического напряжения, под воздействием которого происходит изменение качества поведения осужденной в лучшую сторону. Положение усугубляется и значительными просчетами чисто организационного плана, поскольку систе-

ма психолого-педагогической работы с женщинами-преступницами реализуется только в обобщенном виде применительно ко всем подразделениям исправительного учреждения [1].

Мотивационное программно-целевое управление рассматривается как универсальная педагогическая компонента, предполагающая органическую взаимосвязь личностной и социальной ориентации, приоритет духовно-нравственных ценностей в профессиональной подготовке специалистов любого профиля, овладение знаниями и умениями позитивного влияния на гармонизацию отношений в социуме, своей профессиональной деятельности, с ориентацией на превентивно-профилактический характер поддержки человека в сложных жизненных ситуациях, активизацию деятельности каждого индивида, как субъекта решения собственных проблем, и социального участия в жизнедеятельности общества [2].

Целевая ориентация коллектива сотрудников пенитенциарного учреждения, разработка адекватных планов воспитательной работы и их осуществление – это технологическая основа, позволяющая руководителю реализовать свое профессиональное назначение. Именно эта основа конкретизируется достижениями программно-целевого и мотивационного подходов в управлении, превращаясь в результате в мощную современную технологию мотивационного программно-целевого управления.

«Мотивационное программно-целевое управление – наука и практика перевода управляемой системы в новое более высокое качественное состояние на основе дерева целей» [3,

с. 58] с мотивационным началом в виде психологической подготовки коллектива сотрудников пенитенциарного учреждения к соответствующему труду, адекватному дереву целей, исполняющей программы в виде норм-образцов и управляющей программы, органично сочетающей в себе социально-психологическую стратегию, социально-психологическую тактику и традиционный управленческий цикл.

Необходимость применения мотивационного программно-целевого управления становится все более очевидной и выступает одним из важнейших индикаторов профессиональной компетентности руководителя, работающего с людьми [4]. Особенно это значимо для специалистов пенитенциарной системы, трудящихся в специфических условиях и с особым контингентом людей, у которых в силу тех или иных обстоятельств искривлены судьбы и социальные взаимоотношения значительно осложнены.

Полноценное осуществление каждым исправительным учреждением своих социально обусловленных функций и назначения, определенных законодательством, невозможно без мотивационного программно-целевого управления педагогических, управленческих кадров и других специалистов.

Под мотивационным программно-целевым управлением деятельностью сотрудников пенитенциарной системы мы понимаем технологическое оснащение процесса содействия женщинам-преступницам в решении их жизненно важных проблем:

- системным анализом в структуре МПЦУ с установлением целей деятельности сотрудников пенитенциарной системы;
- построением дерева целей содействия женщинам-преступницам в решении их жизненно важных проблем в логике «хочу – могу – делаю – получаю»;
- разработкой исполняющей программы (нормы-образца в виде качественных характеристик достижения каждой цели) [5];
- рекомендациями использования МПЦУ в реализации функций исправительных учреждений.

Обозначим цели, достижение которых повысит эффективность содействия сотрудников исправительного учреждения женщинам-преступницам в решении их жизненно важных проблем:

- профессиональное совершенствование сотрудников исправительного учреждения;
- формирование ценностно-ориентационного единства и психологического климата в коллективе;
- формирование базы убеждений сотрудников под новые задачи социально-педагогического содействия женщинам-преступницам;
- повышение уровня реализации социально-психологических функций управления коллективом сотрудников пенитенциарной системы;
- организация плановой системной работы по социально-педагогическому содействию женщинам преступницам в решении их жизненно важных проблем.

В результате системного анализа проблемы управления совершенствования содействия сотрудников пенитенциарной системы женщинам-преступницам в решении их жизненно важных проблем сделан вывод о необходимости:

- а) существенных дополнений к совокупности целей совершенствования содействия сотрудников пенитенциарной системы

женщинам-преступницам в решении их жизненно важных проблем до их необходимого и достаточного множества;

- б) развития профессионально-личностных качеств сотрудников пенитенциарных учреждений;

- в) обучение сотрудников пенитенциарных учреждений методологии и технологии МПЦУ.

Управление социально-педагогическим содействием женщинам-преступницам в решении их жизненно важных проблем на основании МПЦУ должно повысить эффективность деятельности учреждений пенитенциарной системы.

Если показатели по измеряемым параметрам эффективности управления социально-педагогическим содействием женщинам-преступницам в решении их жизненно-важных проблем, будут расти в последующие годы, то это явится надежным доказательством достижения генеральной цели.

Мы проанализировали состояние работы с женщинами-преступницами и дали обоснование необходимости внедрения мотивационного программно-целевого управления в процесс содействия сотрудников пенитенциарной системы женщинам-преступницам в решении их жизненно важных проблем.

Значительный интерес представляют выявленные в ходе опроса осужденных и сотрудников пенитенциарного учреждения недостатки:

- низкий уровень умения взаимодействовать в коллективе;
- неумение самостоятельно работать;
- слабый уровень владения навыками воспитательной работы;
- недостаточно развитый уровень теоретического мышления.

Опрос руководителей отрядов, имевших низкие показатели в работе, показал, что основные причины этого кроются в следующем:

- неправильно сделанный выбор личностно-ориентированного подхода к осужденной;
- неумение самостоятельно работать в новых условиях;
- незнание методов, средств, форм, условий воспитания, способствующих эффективной ресоциализации;
- неумение распределять свое время.

После изучения учебного курса сотрудники должны уметь: анализировать свою работу, принимать решения и осуществлять контроль в пределах своей компетенции; обобщать передовой опыт работы по эффективному решению социально-значимых задач, а также иметь навыки по: организации социально значимой социально-педагогической деятельности среди сотрудников и женщин-преступниц; созданию условий для содержательного проведения свободного времени; контролю здорового образа жизни; выявлению интересов и потребностей женщин-преступниц и сотрудников в различных видах жизнедеятельности; технологии социально-педагогического содействия женщин-преступниц в процессе их решения их жизненно важных проблем.

Таким образом можно сделать вывод, что основным условием эффективности социально-педагогического содействия женщинам-преступницам в процессе решения их жизненно важных проблем в исследовании определено использование мотивационного программно-целевого управления и технологии его внедрения в деятельность исправительных учреждений в рамках целостной педагогической системы.

Библиографический список

1. Ветошкин, С.А. Пенитенциарная педагогика в теории и практике: монография. – Екатеринбург, 2004.
 2. Шалаев, И.К. Программно-целевая психология управления: учебное пособие. – Барнаул, БГПУ: Изд-во Барн. гос. пед. ун-та, 2007.
 3. Шалаев, И.К. Нормы-образцы реализации технологических функций МПЦУ как базовые компетенции современного управленца: учебно-методическое пособие. – Барнаул: АлтГПА, 2009.
 4. Черепанов, Н.П. Управляемое самообразование муниципальных служащих как средство повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2009.
 5. Шалаев, И.К. Повышение качества образовательного сервиса на основе мотивационного программно-целевого управления: монография. – Барнаул: АлтГПА, 2010.
- Статья поступила в редакцию 11.11.10

УДК 378

*И.И. Черкасова, канд. пед. наук, доц.; Т.А. Яркова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики ТГСПА
им. Д.И. Менделеева, г. Тобольск, E-mail: irinka65@rambler.ru, vyarkov@rambler.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ КАК ЦЕНТР СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МАЛОГО ГОРОДА

В статье рассматриваются современные аспекты организации взаимодействия образовательных учреждений на основе сетевого механизма. В качестве координирующего центра взаимодействия рассматривается педагогический вуз.

Ключевые слова: педагогический вуз, взаимодействие, сетевое взаимодействие, Центр сетевого взаимодействия, образование, инновационное развитие.

Новые масштабные задачи, поставленные перед российским образованием, направлены на формирование инновационного мышления всех его субъектов, что требует наличия инновационного образовательного пространства. Сложившиеся механизмы его обустройства не в полной мере позволяют осуществлять движение вперед, эффективность которого невозможна в современных условиях без информационной поддержки, открытого и доступного взаимодействия всех субъектов. В этой связи наиболее перспективным способом подобного взаимодействия можно считать сетевое.

Вначале рассмотрим базовый термин «взаимодействие». В научной литературе данное понятие рассматривается с разных сторон: как системная междисциплинарная категория, которая обладает потенциалом, способным обеспечить успешность сотрудничества науки, образования и культуры в современных условиях; как цель; как процесс; как механизм; как результат и др.

В философии взаимодействие является одним из основных понятий, отражающим процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого. Взаимодействие понимается как универсальная форма движения, развития, которая определяет существование и структурную организацию любой материальной системы. Этот процесс представляет собой вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения, связи. Данная категория выступает как интегрирующий фактор, посредством которого происходит объединение частей в определенную целостность. Взаимодействие определяет взаимную обусловленность существования компонентов действительности друг с другом, взаимную зависимость их отдельных характеристик.

Философские позиции являются важными и для понимания сущности взаимодействия учреждений образования. Наличие взаимосвязи, определенных отношений между его субъектами подчеркивает сложность, системность характера

взаимного влияния и изменения. В разных науках взаимодействие рассматривается со следующих позиций:

- процесс воздействия объектов друг на друга; взаимодействие, определяющего силу связей между объектами, изменения их состояний и взаимопревращения (в естественных науках);

- взаимосвязь двух и более субъектов, целью и основным содержанием которого является изменение имеющейся информации хотя бы у одного из них (в информатике);

- система взаимообусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных (в общественных науках);

- согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов в ходе решения участниками значимой для них проблемы или задачи (педагогические науки);

- согласование усилий по целям, задачам, месту и времени для успешного ведения операций всех видов (в военных науках).

В соответствии с выделенными позициями, в основе взаимодействия лежит взаимное влияние двух и более сторон друг на друга, при этом стороны выступают активными субъектами, которые не только изменяются сами, но и меняют окружение.

В словаре С.И. Ожегова взаимодействие рассматривается как взаимная связь двух явлений. Оно определяет отношение причины и следствия: объект воздействия причины не пассивен – он реагирует и тем самым причинность переходит во взаимодействие. Каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что обуславливает изменение различных объектов и их структур. Эта позиция, в которой взаимодействие предполагает обязательное взаимное изменение сторон, имеет важное значение для организации Центра взаимодействия учреждений образования.

Педагогическая наука оперирует взаимодействием как одной из основных категорий, которая используется чаще всего при характеристике связи между участниками образовательного процесса, обеспечивающей взаимное обогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сфер участников этого процесса (Е.В. Бондаревская, Е.В. Коротаев, И.О. Якиманская, Н.Ф. Радионова, С.А. Смирнов и другие). В настоящее время интерес к категории взаимодействия приобретает особую значимость.

Анализ литературы показывает, что в педагогике взаимодействие наиболее часто рассматривается как личностный контакт педагогов и учащихся (воспитанников), случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок.

В данной статье взаимодействие рассматривается значительно шире, выходит за рамки только педагогических позиций. В него могут включаться другие субъекты, которые могут находиться и за пределами организованного в данный момент образовательного процесса. Важно, что эти субъекты выстраивают свои отношения по поводу образовательных проблем и задач, направленных, в конечном счете, на повышение качества и эффективности образования.

Для нас важной является идея о том, что во взаимодействии цель зарождается внутри педагогической системы на пересечении субъективных реальностей, в межсубъектном пространстве, в результате согласования смыслов всех субъектов междоместного взаимодействия.

Существенным является вопрос о способах взаимодействия. Вслед за Н.Ф. Радионовой, С. Л. Смирновым, Е.Н. Шияновым мы считаем, что специфической формой взаимодействия выступают совместная деятельность и общение. Движущей силой совместной деятельности является общая цель, которая должна сохраняться на протяжении всего взаимодействия.

Основой взаимодействия можно считать следующие особенности:

- взаимное признание равноправности и значимости сторон друг другом (в нашем случае – учреждений образования в условиях малого города);
- принятие неизбежности взаимного влияния сторон друг на друга, взаимной обусловленности и, как следствие, взаимного изменения;
- наличие общих интересов, идей, единство взглядов, подходов к решению проблем в сфере образования;
- использование механизмов совместной деятельности и общения в основных формах взаимодействия.

Таким образом, можно предположить, что построение взаимных связей между учреждениями образования на основе выявленных особенностей взаимодействия позволит решить существующие в современном образовании проблемы по эффективной реализации инновационных процессов в образовании.

Вместе с тем, анализ научно-педагогической литературы, методологических исследований по проблеме взаимодействия позволяет утверждать, что на сегодняшний день не достаточно представлены работы, в которых были бы определены механизмы взаимного воздействия, влияния и изменения учреждений образования в условиях малого города.

Структурирование взаимодействия предполагает формирование централизованной системы поддержки инновацион-

ной деятельности, выражающейся в создании соответствующих Центров. Их организация в условиях малого города является наиболее предпочтительной, на наш взгляд, на базе педагогического вуза. Его новая роль и функции заключаются в:

- интеграции образовательных и научных возможностей региона;
- в организации совместной деятельности образовательных учреждений, проведение аналитических исследований по заданию администрации региона;
- разработке, внедрении и осуществлении научного сопровождения программ инновационного развития образования региона и его субъектов;
- организации программно-целевой межведомственной деятельности по региональному развитию средствами образования;
- внедрение новых образовательных технологий;
- оказание консультативно-методической помощи в программно-целевой деятельности субъектам образования региона;
- обеспечении непрерывного образования по приоритетным для региона направлениям подготовки кадров;
- организации повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров и специалистов для предприятий и организаций региона по наукоемким направлениям на уровне наиболее значимых достижений науки, культурных традиций региона и др.

Как было отмечено выше, одним из эффективных механизмов в условиях глобальной информатизации является сетевой, т.е. создание информационной сети, позволяющей устанавливать связи как со всеми субъектами регионального взаимодействия, так и выходить за его пределы – взаимодействовать на уровне Федерации и стран ближнего и дальнего зарубежья (Интернет-система). Основная функция такой сети – быть открытой технологической «биржей», площадкой для предложения образовательных услуг и их потребителей (органов административного управления, работников образовательных учреждений, различных категорий обучающихся и др.), т.е. быть организатором взаимодействия.

Исходя из задач создания сети образовательных учреждений для развития инновационного образовательного пространства в условиях малого города, сетевое взаимодействие можно рассматривать как систему связей его субъектов, разрабатывающих, апробирующих и предлагающих профессиональному сообществу и обществу в целом инновационные модели содержания и технологий образования, управления системой образования и образовательной политики.

Такая информационная сеть предполагает:

- создание базы данных по образовательным инновациям, представляемых в Интернет субъектами образовательной и научной деятельности: учителями-экспериментаторами, мастерами педагогической деятельности, учеными, научными организациями и др.;
- создание оперативных (сменного состава) сетевых творческих групп по решению образовательных и научных проблем; разработке исследовательских проектов;
- проведение открытой экспертизы научно-исследовательских проектов: привлечение широкого круга общественности к обсуждению научных и образовательных проблем;
- оказание услуг по организации образовательной, научной, научно-методической деятельности широкому кругу потребителей: консультирование, разработка проектов, помощь в поиске источников финансирования и т.п.;

- организация подготовки и переподготовки кадров на основе дистанционного обучения;
- организация и проведение онлайн-научных, научно-методических семинаров и конференций и других виртуальных (например, спутниковых, компьютерных и др.) видов связей и др.

Сетевое взаимодействие реализуется в рамках образовательной сети, понимаемой как совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования друг друга.

Образовательная сеть в условиях малого города включает ряд элементов: центр сетевого взаимодействия на базе педагогического вуза, образовательные учреждения различного уровня и вида, инновационные и экспериментальные площадки, лаборатории педагогических исследований и инноваций, педагогические мастерские, городские ассоциации инновационных школ и педагогов-предметников и др. Элементы сети достаточно динамичны и мобильны, что обусловлено целевым и функциональным назначением сети.

Минимальным системообразующим элементом сетевого взаимодействия выступает сетевое событие: проект, семинар, встреча, обмен информацией и т.п. Структура сетевой организации взаимодействия строится преимущественно на основе опосредованных связей, что ведет к расширению круга взаимодействия, и, следовательно, к более продуктивным и качественным результатам работы.

Для организации сетевого взаимодействия необходимы определенные условия: совместная деятельность участников сети; общее информационное пространство; ресурсы; механизмы создания сети и ее реализации.

Одним из механизмов, с нашей точки зрения, может быть Центр сетевого взаимодействия. Цель деятельности Центра видится как организация и обеспечение процесса качественного изменения в региональной системе образования на основе сетевого взаимодействия.

Примерными основными направлениями деятельности Центра являются:

1. Системное проектирование преобразовательных процессов в регионе, разработка стратегической программы деятельности Центра по развитию инновационного образования и науки в регионе.
2. Выявление инновационных процессов в регионе, поддержка и обеспечение инициатив и инноваций, создание центров активности, координация их деятельности.
3. Выявление проблемных точек в развитии образования, создание «банка проблем», требующих отсроченного или оперативного решения.
4. Создание совместно с субъектами образовательной сети временных творческих коллективов, других объединений для решения первоочередных задач: проектирование и организация деятельности инновационных и экспериментальных площадок по отработке новых моделей учебных заведений, служб аттестации, методических служб, инновационных педагогических технологий, управленческих моделей; разработка критериев для аттестации и организации соответствующих служб.
5. Организация, координация и поддержка научных, научно-педагогических мероприятий (конференций, симпозиумов, семинаров, «школ педагогов-исследователей» и др.).

6. Мониторинг научно-образовательных процессов в регионе; информационное обеспечение научных исследований и преобразовательных действий.

7. Обеспечение согласования в выборе приоритетных направлений исследований, распределение «заказов» на проведение исследований на конкурсной основе через систему грантов; организации научно-педагогических исследований на основе сетевого взаимодействия.

8. Доведение до широкой общественности информации о деятельности Центра и его субъектов, обеспечение открытости этой деятельности.

9. Обеспечение обратной связи с управляющей структурой, участие в оперативной корректировке документов, регулирующих отношения субъектов данного взаимодействия, законодательных региональных актов в качестве консультантов и др.

Кроме образовательных учреждений субъектами взаимодействия могут быть: региональные и муниципальные органы власти; организации и учреждения: научные структуры; различного рода научные и образовательные центры, объединения, общества и др.; учреждения культуры, бизнес-сообщества; учреждения средств массовой информации и др. Ведущую роль исполняют непосредственные участники научной, научно-исследовательской и инновационной деятельности: научные работники, педагоги-исследователи высшей школы и системы среднего профессионального и общего образования и др.

Объектами являются педагогические процессы, системы, педагогические явления, в которые включены все субъекты взаимодействия.

Деятельность Центра может строиться на следующих общих интегрирующих управленческих подходах:

1. Научно-образовательная аккумуляция – прибавление новых элементов к уже существующим системам; процесс обогащения существующих систем новыми элементами: возникновение новых феноменов, дифференциация и объединение традиционных, уже известных феноменов.
2. Научно-образовательное ассоциирование – процесс превращения относительно самостоятельных, слабо связанных между собой образовательных феноменов, а также взаимодействующих систем и их элементов, в новые усложненные многосоставные и вариативные системы образования. На наш взгляд, при реализации сетевого взаимодействия нужно учитывать оба подхода, на этапе же организации – предпочтительным является второй. Он более отражает субъектную специфику и характер их взаимодействия.

Выбор информационно-коммуникационных технологий для организации сетевого взаимодействия обусловлен имеющимся опытом создания и эксплуатации сайтов, порталов, телекоммуникационных сетей и т.п. К их преимуществам также можно отнести: высокую скорость поиска и передачи информации; расширение информационного поля; визуализацию процесса участия; облегчение доступа к структурированной информации.

При сетевом взаимодействии происходит не только расширение инновационных разработок, а также идет процесс диалога между субъектами образовательной сети и процесс отражения в них опыта друг друга. Инновации в условиях образовательной сети приобретают эволюционный характер, что связано с непрерывным обменом информацией и опытом, не требующим обязательного внедрения. В ходе сетевого взаимодействия его участники не только знакомятся с

имеющимся опытом, но и используют ресурсы сети в качестве индикатора перспективности собственных наработок. Это способствует развитию потребности друг в друге, в общении с разными по статусу специалистами, учреждениями и общественными объединениями.

Обозначим наше видение структурных компонентов Центра сетевой организации образовательной, научно-исследовательской деятельности при ТГСПА им. Д.И.Менделеева:

- виртуальная кафедра – это своего рода «метакафедра, объединяющая цели, традиции, ресурсы и опыт нескольких кафедр (и даже вузов) в интересах подготовки специалистов высокого уровня, а, в конечном счете, чтобы обеспечить выживание и конкурентоспособность партнёров на рынке образовательных услуг» [1];

- центр дистанционного образования школьников, студентов, аспирантов, педагогов образовательных учреждений региона;

- электронная библиотека (автоматизированный городской библиотечный комплекс образовательных ресурсов);

- банк данных – банк педагогических проблем, банк педагогических инновационных идей, банк исследователей, банк тем диссертационных исследований и др.;

- нормативно-правовая страница – это библиотека международных, федеральных, региональных, локальных актов в сфере образования, организации экспериментальной и инновационной деятельности;

- центр психологического сопровождения;

- экспертно-аттестационный центр, в том числе автоматизированный комплекс тестирования обучающихся «Эрудит»;

- виртуальная классная комната – проведение занятий в аудиториях, расположенных в разных населённых пунктах, организация совместной работы команд студентов, аспирантов, учителей, преподавателей вуза над разработкой совместных проектов. Занятия проводятся с помощью спутникового телевидения и системы Интернет;

- «скорая помощь» – это консультационный центр, осуществляющий оперативную консультативную помощь школьникам, студентам, педагогам в решении сложных образовательных и научно-исследовательских проблем;

- сетевые сообщества – школьников-исследователей, студентов-исследователей; учителей-исследователей, сообщество научно-педагогических школ, директоров инновационных школ и др.;

- переговорные и открытые дискуссионные площадки – форма участия широкой общественности в обсуждении актуальных проблем образования в регионе;

- электронный научно-методический журнал «Учёные записки» и др.

Библиографический список

1. Горнев, В.Ф., Тарасов В.Б. Виртуальная кафедра – базовая единица вуза XXI-го века / В.Ф. Горнев, В.Б. Тарасов // Проблемы регионального управления, экономики, права и инновационных процессов в образовании. – Таганрог: ТИУЭ, 1999.
Статья поступила в редакцию 11.11.10

Такая организация Центра позволит обеспечить его открытость новым идеям, развитию иных форм сетевого взаимодействия. В любом случае, школьники, педагоги, иные специалисты смогут получить разнообразную интересующую их информацию, в том числе о событиях в образовании региона, о перспективах развития образования и пр.

Ожидаемый результат организации сетевого взаимодействия может быть определен относительно различных его субъектов.

Обучающиеся:

- приобретение опыта самостоятельного поиска в сети, обработки и усвоения информации;

- понимание проблемы согласования личных ресурсов, жизненных условий и притязаний в процессе жизненного самоопределения;

- выстраивание индивидуальных образовательных и профессиональных маршрутов;

- знакомство с наиболее интересными образовательными практиками в системе образования города и др.

Учреждения общего образования:

- апробация инновационных направлений образовательной деятельности, создание новых образцов учебно-методических материалов для работы;

- повышение квалификации работников образовательных учреждений;

- обновление форм и методов работы;

- активизация участия образовательных учреждений в решении конкретных образовательных проблем в процессе выхода в сетевое пространство;

- повышение качества работы образовательных учреждений и др.

Педагогический вуз:

- новые формы организации педагогической практики, в том числе и при реализации двухуровневой системы бакалавриат – магистратура;

- апробация новых форм обучения студентов;

- наличие новых учебно-методических материалов, адекватных современному состоянию образования;

- переход к таким типам работ, как курирование, сопровождение, консультирование, согласование индивидуальных и сетевых интересов и возможностей и др.

Таким образом, именно сетевое взаимодействие есть инструмент, адекватный решаемой задаче эффективного позиционирования инновационных образовательных программ в широких образовательных и иных сообществах с целью расширения ресурсного обеспечения для достижения нового качества образования.

УДК 159.964

О.А. Шамшикова, зав. кафедрой общей психологии и истории психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, доц., канд. психол. наук, E-mail – kafedra_psi@mail.ru;

Н.М. Клепикова, асп. каф. общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: nataliaklepikova@ya.ru

ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И СТАНДАРТИЗАЦИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ МЕТОДИКИ «НАРЦИССИЧЕСКИЙ ОПРОСНИК ЛИЧНОСТИ» (R.RASKIN, C.S.HALL, 1979; J.ZIMMERMANN, 1994)

В статье представлены основные результаты процедуры адаптации зарубежной методики «Нарциссический опросник личности» на русскоязычной выборке, включая результаты кросскультурного исследования. Подтверждена согласованность шкал, ретестовая надежность, дискриминативная способность утверждений. Исследованы конструктивная, факторная валидность и валидность по половозрастной дифференциации.

Ключевые слова: личность нарциссического типа, надежность, валидность, дискриминативность, факторный анализ, кросс-культурное исследование.

Интерес к проблеме нарциссизма обусловлен все более широким распространением обозначенного феномена. Как отмечают Ю.В. Попов и В.Д. Вид, нарциссический тип личности организации «привлекает к себе в последнее время все большее внимание в силу видимого нарастания его распространенности» во всем мире [1, с. 262]. Характерные способы мышления и поведения нарциссической личности, такие как, например, претензия на обладание правом и сопутствующая ей ярость, высокомерие и магическое мышление (ощущение грандиозности и всемогущества), стремление использовать других людей для заполнения эмоционального вакуума, образовавшегося вследствие отсутствия эмпатии хорошо известны [2]. В последнее время все чаще речь идет о «здоровом нарциссизме», который проявляется в эмоционально богатой продуктивной и дающей удовлетворение жизни. Именно здоровый нарциссизм позволяет человеку смеяться над собой своим несовершенством и недостатками, уходить глубоко внутрь себя, чтобы создавать что-то уникальное, свое собственное, и оставлять след своей деятельности в мире. Здоровый нарциссизм говорит о наличии у человека способности чувствовать эмоции во всем их разнообразии, разделяя свою эмоциональную жизнь с другими людьми, о присутствии у него мудрости, позволяющей отделять истину от фантазии, и вместе с тем – о способности мечтать, наряду с умением уверенно идти к своей цели и радоваться собственным успехам, не закидываясь на терзающих сомнениях [2].

Социальный запрос на изучение данной темы предполагает разработку новых и адаптацию хорошо зарекомендовавших себя методических инструментов исследования, отвечающих с одной стороны психометрическим требованиям, а с другой требованиям по повышению универсальности их использования (сокращение временного ресурса, упрощение процедуры диагностики и анализа, возможность проведения кросскультурных исследований).

Основная цель данной статьи представить результаты адаптации и стандартизации методики Narcissistic Personality Inventory – NPI – R. Raskin, C.S. Hall, 1979; J.Zimmermann, 1994 («Нарциссический опросник личности»). Основой исследования стала модифицированная версия методики «Нарциссический опросник личности» созданная в 1994 году J.Zimmermannom на основе 40 утверждений оригинальной методики R. Raskina и C.S. Halla [3, 4]. R. Raskin и C.S. Hall в 1979 году создавая нарциссический опросник личности,

ориентировались на диагностическую систему S. Akhtara и J.A.Thomsona [5] и классификатор «Диагностическое и статистическое руководство по психиатрическим заболеваниям» (DSM), разработанный Американской психиатрической ассоциацией (APA), который начиная с третьей версии включает таксон «Нарциссическое расстройство личности» [6]. «Нарциссическое расстройство личности» относится к расстройствам личности группы «Б». Данный кластер базируется на психоаналитической теории и определяется клиницистами как преувеличенное чувство собственной значимости и повышенной озабоченности вопросами самоуважения (с проявлениями театральности, эмоциональности и лабильности) [6].

Поскольку методика «Нарциссический опросник личности» изначально ориентирована на критерии DSM, было предпринято большое количество исследований относительно ее факторной структуры. Основная цель – воссоздать многомерность обозначенного таксона. Одна из первых и попыток принадлежит R.A. Emmonsy (1984–1987 г.г.), он предложил *четыре фактора*, которые отражают: лидерство, авторитетность; самовосхищение, самолюбование; превосходство, надменность; использование, притязание [7]. В последующие несколько лет было предпринято немало исследований факторной структуры методики «Нарциссический опросник личности» T.S. Kubarych, I.J. Deary, E.J. Austin предложили трехфакторную структуру [8], R. Raskin и H. Terry семифакторную [4], C. Triller – одиннадцатифакторную [9]. Создана сокращенная версия, состоящая из 16 пунктов (D.R. Ames, P. Rose, C.P. Anderson [10]) из 15 пунктов (A. Schutz, M. Bernd, I. Sellin [11]).

Сегодня, как отмечают Pincus A.L., Twenge J.M., Foster J.D. «Нарциссический опросник личности» – наиболее широко используемый инструмент для исследования нарциссических проявлений личности в Европе и США [12, 13], он применяется в качестве основной методики для проведения исследований по проблемам общей психологии и психологии личности. Факторы методики «Нарциссический опросник личности» описывают характеристики личности нарциссического типа, при этом опросник не является клиническим инструментом, направленным на оценку нарциссического личностного расстройства, даже высокие баллы по шкалам не являются основанием для диагностики клинических проявлений нарциссизма [3; 4].

Целью данного исследования явилось адаптация зарубежной «Нарциссический опросник личности» (R. Raskin, C.S. Hall, 1979; J. Zimmermann, 1994), проверка ее психометрических характеристик и стандартизация. Адаптируя методику «Нарциссический опросник личности» на русскоязычной выборке, мы учитывали опыт зарубежных коллег, уделяя особое внимание результатам, которые повторялись при адаптации опросника в разных языковых культурах.

В процессе исследования нами были проверены *гипотезы*:

1. Адаптация методики «Нарциссический опросник личности» на российской выборке будет иметь свою специфику и возможно потребует модификации исходного варианта, представленного разработчиками теста.

2. Ответы на пункты опросника являются эмпирически проверенными и метрически анализируемыми индикаторами выраженности нарциссических проявлений: самовосхищение, самолюбование; лидерство, авторитетность; использование, притязание; превосходство, надменность.

3. Опросник характеризуется точностью измерений, устойчивостью, а также удовлетворительной внутренней согласованностью.

4. Методика «Нарциссический опросник личности» является валидным инструментом (факторная структура опросника отражает специфические нарциссические черты: самовосхищение, самолюбование; лидерство, авторитетность; использование, притязание; превосходство, надменность, которые не входят в структуру DSM APA, но указывают на характеристики личности нарциссического типа (конкурентность и самоуверенность), шкалы позволяют выявлять половозрастные различия в выраженности этих характеристик и содержательно согласуются с близкими по содержанию конструктами: нарциссические состояния, нарциссические черты личности).

5. Методика «Нарциссический опросник личности» позволяет исследовать кросскультурные различия в нарциссических проявлениях личности.

6. Для стандартизации потребуется дифференциация выборки по полу, ввиду существующих различий в нарциссических проявлениях.

Участники исследования. Адаптация и стандартизация методики проводилась на выборке студентов дневного отделения психологического факультета и факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, курсантов Высшего военного командного училища, учителей и учащихся средней общеобразовательной школы № 126 г. Новосибирска, Новороссийской и Нижне-Урюмской средних общеобразовательных школ Здвинского района Новосибирской области. Всего обследовано 371 человек (115 мужчин и 256 женщин) в возрасте от 15 до 63 лет. Выборка кросскультурного исследования составила 82 респондента, из них 41 человек – русские и 41 человек – немцы в возрасте от 14 до 50 лет.

Процедура исследования. Для адаптации и стандартизации методики «Нарциссический опросник личности» на разновозрастной русскоязычной выборке нами предпринято три этапа исследования. Четвертый этап включал кросскультурное исследование. В задачи первого этапа входило осуществление процедуры перевода опросника, а также непосредственное конструирование рабочей версии методики. Над переводом параллельно работали три специалиста, с целью получения более точных результатов. Для формулирования вопросов русскоязычной версии NPI была создана группа экспертов (восемь человек, в возрасте от 25 до 55 лет, $M = 34.06$;

$Med = 33$; $SD = 9.8$) с участием специалистов по русскому и немецкому языкам, специалистов в области психологии.

На *втором этапе* оценивались психометрические свойства инструментария: 1) оценка пригодности пунктов опросника – исследование корреляции между пунктами, для исключения дублирующих друг друга утверждений; сложности и дискриминативности (коэффициент избирательности), способности отдельных пунктов дифференцировать обследуемых относительно «максимального» или «минимального» результата в целом; по результатам эксплораторного факторного анализа оценивался уровень факторной нагрузки, переменные с наибольшим индексом не являются определяющими для факторов [14]; 2) надежность – оценка внутреннего постоянства шкал (коэффициент α -Кронбаха); оценка надежности-устойчивости ($n = 72$), которая осуществлялась через две недели с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена; 3) валидность – определение факторной структуры опросника с помощью эксплораторного факторного анализа (ЭФА), проверка в процессе конфирматорного факторного анализа (КФА), в обоих случаях использовалось *Varimax-вращение*, для оценки моделей применялся критерий сферичности Бартлетта и критерий Кайзера-Мелькина-Олкина; изучение конструктивной (конвергентной) валидности (через корреляции со шкалами других опросников); оценка валидности по половозрастной дифференциации.

На *третьем этапе* осуществлялась стандартизация методики. Первичные показатели нормализованы и переведены в шкалу стенов.

На *четвертом этапе* осуществлено кросскультурное исследование нарциссических проявлений личности.

Методики. Наряду с методикой «Нарциссический опросник личности» испытуемым предлагалось заполнить следующие методики: «Структурированное клиническое интервью» – SKID-II – Х.-У. Виттхен, Т. Фидрих (H.-U. Wittchen, T. Fydrich, 1997) в адаптации Н.Л. Волобуевой [15]. Помимо выявления патологической формы нарциссизма, оно позволяет изучать нарциссические состояния (обнаруживать дескриптивные характеристики личности, входящие в структуру личностных расстройств, но не достигающие уровня, необходимого для диагностики расстройств по DSM APA); опросник «Диагностика нарциссизма» – Narzissmusinventar (NI) – Ф.-В. Денеке, Б. Хильгеншток, Р. Мюллер (F.-W. Deneke, B. Hilgenstock, R. Muller, 1989-1994) в адаптации О.А. Шамшиковой, Н.М. Клепиковой, 2005-2009 [16], который позволяет изучать нарциссические способы регуляции представления личности о себе; опросник «Нарциссические черты личности» О.А. Шамшиковой, Н.М. Клепиковой, который направлен на измерение конфигураций *нарциссических черт личности*, образующих континуум многочисленных переходных форм нарциссизма в широких пределах психической нормы как вариативный ряд *дескриптивных характеристик, входящих в структуру нарциссического расстройства личности, но не достигающих уровня, необходимого для диагностики патологического нарциссизма по DSM APA* [17].

Данные методики использовались для оценки конструктивной валидности опросника. Показатели адаптируемой методики сопоставлялись с показателями стандартизированных и адаптированных тест-опросников, направленных на диагностику близких по содержанию конструктов (нарциссические состояния, регулятивный модус нарциссизма, личностные черты).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием *SPSS 13.0*.

Результаты. На первом этапе осуществлен перевод инструкции текста методики «Нарциссический опросник личности», сопроводительной литературы, сформулированы пункты. При компоновке рабочей версии опросника была изменена структура некоторых утверждений, мы старались избегать двусмысленности и излишней абстрактности, каждое оставшееся утверждение обращается к личному опыту респондентов [18-20]. В результате было отобрано 48 утверждений для проведения дальнейшего исследования.

Результаты второго этапа исследования позволили сделать вывод о том, что не все утверждения соответствуют основным психометрическим требованиям и могут быть включены в структуру опросника. После оценки сложности пригодными для дальнейшего использования признаны 43 утверждения (доля ключевых ответов в интервале от 20% до 80%).

Исключены пункты, которые вызвали однозначную реакцию респондентов.

После оценки дискриминативности пунктов методики «Нарциссический опросник личности» мы решили полностью отказаться от *шести утверждений*, которые не являлись определяющими для факторов (шкал) – коэффициент избирательности меньше 0.3 [14, с. 111]: *Скромность это не про меня* (факторная нагрузка: 0.225); *Я неохотно иду на риск* (факторная нагрузка: 0.249). *Если бы я правил миром он не стал бы лучше* (факторная нагрузка: 0.235), *Как правило, я не переношу отговорки* (факторная нагрузка: 0.263), *Мне не свойственно авторитарное поведение* (факторная нагрузка: 0.232), *Когда меня хвалят, я иногда смущаюсь* (факторная нагрузка: 0.157). Оценка проводилась с использованием *эксплораторного факторного анализа с Varimax-вращением* (для четырехфакторной модели критерий КМО равен 0.775, критерий Бартлетта равен 4720.993; $p < 0.0001$).

Таблица 1

Факторные нагрузки и коэффициент избирательности пунктов русскоязычной версии методики «Нарциссический опросник личности» в адаптации О.А. Шамшиковой, Н.М. Клепиковой

Пункты опросника	Факторные нагрузки	Коэффициент избирательности
1. Я не могу влиять на других людей	0,327	0,708
2. Я люблю находиться в центре внимания	0,488	0,764
3. Я не лучше и не хуже большинства людей	0,300	0,784
4. По натуре я лидер	0,421	0,691
5. У меня есть жесткие принципы	0,406	0,694
6. У меня есть способность манипулировать другими людьми	0,466	0,766
7. Я настаиваю на том, чтобы ко мне относились с уважением	0,394	0,696
8. Я не очень люблю демонстрировать свое тело	0,316	0,663
9. Я хорошо разбираюсь в других людях	0,471	0,683
10. Я охотно беру на себя ответственность за принятие решений	0,458	0,685
11. Мне безразлично, значу ли я что-либо в глазах окружающих	0,334	0,659
12. Я люблю демонстрировать свое тело	0,386	0,775
13. Мне нравится демонстрировать себя	0,357	0,640
14. Я не всегда уверен в правильности своих действий	0,423	0,639
15. Я редко нуждаюсь в помощи других	0,287	0,715
16. Я могу оказать поддержку, и каждый охотно ко мне прислушивается	0,493	0,682
17. Я многого ожидаю от близких	0,288	0,785
18. Я не буду доволен пока не получу все, что мне полагается	0,482	0,765
19. Мне неловко получать комплименты	0,462	0,632
20. Я не заинтересован в том, чтобы управлять другими	0,429	0,770
21. Я люблю быть законодателем моды	0,244	0,680
22. Мне нравится любоваться собой в зеркале	0,546	0,756
23. Я чувствую себя неловко, если нахожусь в центре внимания	0,378	0,650
24. Я не всегда могу управлять своей жизнью, так как я хочу	0,329	0,660
25. Другие всегда признают мой авторитет	0,352	0,641
26. Мне безразлично, есть ли у меня управляющие функции или нет	0,332	0,660
27. Я непременно стану выдающейся личностью	0,567	0,755
28. Мне сложно доверять другим	0,304	0,665
29. Лидерские способности не врожденные, их можно развить	0,333	0,707
30. Я хочу, чтобы кто-нибудь однажды написал мою биографию	0,451	0,768
31. Мне безразлично если кто-то не считается с моим мнением	0,325	0,660
32. Я необычный человек	0,441	0,769
33. Я более способный, чем другие	0,360	0,639
34. Я знаю, что я хороший, потому что все вокруг говорит мне об этом	0,450	0,613
35. Я не всегда хорошо понимаю других людей	0,316	0,660
36. Я могу сделать так, чтобы другие верили всему, что я говорю	0,508	0,595
37. Всем нравится слушать мои истории	0,411	0,627

Устранив пункты мы получили корреляционную матрицу ответов по 37 утверждениям, на которой вновь провели *конфирматорный (подтверждающий)* факторный анализ с ис-

пользованием того же метода и способа вращения. В результате были выделены четыре фактора, которые описывают 35% дисперсии: *Самовосхищение, самолюбование* объясняет 10%

от общей дисперсии; *Лидерство, авторитетность* – 9%; *Использование, притязание* – 8%; *Превосходство, надменность* – 8%. Факторные нагрузки и коэффициенты избирательности утверждений по четырехфакторной структуре рус-

скоязычной версии методики «Нарциссический опросник личности» в адаптации О.А. Шамшиковой, Н.М. Клепиковой представлены в таблице 1.

Таблица 2

Показатели надежности (внутренняя согласованность, устойчивость) русскоязычной версии методики «Нарциссический опросник личности» в адаптации О.А.Шамшиковой, Н.М. Клепиковой

Шкала	α -Кронбаха (N=371)	r-Спирмена (N=73)
Самовосхищение, самолюбование	0.785	0.755***
Лидерство, авторитетность	0.720	0.849***
Использование, притязание	0.681	0.703***
Превосходство, надменность	0.669	0.783***

Примечание – *** $p < 0.001$

Таблица 3

Корреляционная связь между показателями по шкалам русскоязычной версии методики «Нарциссический опросник личности» в адаптации О.А. Шамшиковой, Н.М. Клепиковой и опросников, привлеченных для оценки конструктивной валидности

Шкалы адаптируемой методики	Шкалы методик, привлеченных для оценки конструктивной валидности	r-Спирмена
Самовосхищение, самолюбование	Бессильное Я (<i>Диагностика нарциссизма</i>)	0.227**
	Базовый потенциал надежды (<i>Диагностика нарциссизма</i>)	-0.304**
	Ничтожное Я (<i>Диагностика нарциссизма</i>)	0.150**
	Негативное отношение к телу (<i>Диагностика нарциссизма</i>)	0.151**
	Стремление к идеальному self-объекту (<i>Диагностика нарциссизма</i>)	-0.164**
	Идеал самоудовлетворения (<i>Диагностика нарциссизма</i>)	0.150**
	Идеалы ценностей (<i>Диагностика нарциссизма</i>)	-0.232**
	Симбиотическая самозащита (<i>Диагностика нарциссизма</i>)	-0.206**
	Сверхзанятость чувством зависти (<i>Нарциссические черты личности</i>)	0.116**
Лидерство, авторитетность	Бессильное Я (<i>Диагностика нарциссизма</i>)	0.171**
	Базовый потенциал надежды (<i>Диагностика нарциссизма</i>)	-0.324**
	Стремление к идеальному self-объекту (<i>Диагностика нарциссизма</i>)	-0.158**
	Идеалы ценностей (<i>Диагностика нарциссизма</i>)	-0.241**
	Симбиотическая самозащита (<i>Диагностика нарциссизма</i>)	-0.252**
	Нарциссическое состояние (<i>Структурированное клиническое интервью</i>)	-0.154*
Использование, притязание	Базовый потенциал надежды (<i>Диагностика нарциссизма</i>)	-0.206**
	Идеал самоудовлетворения (<i>Диагностика нарциссизма</i>)	-0.145**
	Обесценивание объекта (<i>Диагностика нарциссизма</i>)	-0.146**
	Идеалы ценностей (<i>Диагностика нарциссизма</i>)	-0.241**
	Симбиотическая самозащита (<i>Диагностика нарциссизма</i>)	-0.233**
Превосходство, надменность	Базовый потенциал надежды (<i>Диагностика нарциссизма</i>)	-0.265**
	Идеалы ценностей (<i>Диагностика нарциссизма</i>)	-0.215**
	Грандиозное чувство самозначимости (<i>Нарциссические черты личности</i>)	-0.157**

Примечание – ** $p < 0.01$

Таблица 4

Результаты оценки соответствия нормальному виду распределения показателей по шкалам русскоязычной версии методики «Нарциссический опросник личности» в адаптации О.А. Шамшиковой, Н.М. Клепиковой (N=371)

Шкала	Оценка типа распределения		Оценка устойчивости распределения	
	λ Колмогорова-Смирнова	Уровень значимости	λ Колмогорова-Смирнова	Уровень значимости
Самовосхищение, самолюбование	1, 297	0.069	0.358	1,000
Лидерство, авторитетность	1, 726	0.005	0.481	,975
Использование, притязание	1, 521	0.02	0.477	,977
Превосходство, надменность	2, 032	0.001	0.265	1,000

Психометрический анализ утверждений позволил сконструировать методику включающую 37 пунктов, которые пригодны для диагностики характеристик личности нарциссического типа по четырем направлениям *самовосхищение, самолюбование; лидерство, авторитетность; использование, притязание; превосходство, надменность*.

Анализ надежности шкал методики «Нарциссический опросник личности», произведенный на этом этапе исследования (табл. 2), позволяет говорить о высокой внутренней согласованности шкал: *самовосхищение, самолюбование; лидерство, авторитетность* (коэффициент α -Кронбаха больше 0.70); удовлетворительной можно признать согласованность по остальным шкалам. Все шкалы опросника устойчивы, об этом свидетельствуют высокие показатели коэффициентов корреляции между результатами тестирования респондентов с интервалом две недели ($p < 0.001$).

Оценка конструктивной валидности шкал проводилась с учетом сформулированных в результате теоретического анализа литературных источников по проблеме нарциссизма предположений о том, что должна наблюдаться умеренная взаимосвязь показателей шкал методики «Нарциссический опросник личности» и шкал, исследующих нарциссические проявления: нарциссические состояния, нарциссические черты личности. Сформулированные предположения нашли эмпирическое подтверждение (табл. 3), что позволяет делать вывод о валидности методики.

Для оценки валидности по половозрастной дифференциации нами выбраны непараметрические критерии, выбор основан на предварительной оценке типа распределения результирующих показателей по шкалам методики «Нарциссический опросник личности». Оценка типа распределения данных осуществлялась с использованием критерия λ -Колмогорова-Смирнова путем сравнения эмпирического распределения с нормальным (таблица 4). Полученные данные свидетельствуют о том, что распределение баллов по шкалам *превосходство, надменность* ($\lambda=2,032$ при $p=0.001$), *лидерство, авторитетность* ($\lambda=1,726$ при $p=0.005$), *использование, притязание* ($\lambda=1,521$ при $p=0.02$) существенно отличается от нормального вида [19].

Выборка была дифференцирована по половому признаку на две подвыборки – женскую (N=256) и мужскую (N=115) – критерий U-Манна-Уитни позволил обнаружить значимые различия в уровне выраженности параметра *влияние, лидерство* (U=9624 при $p < 0.001$). По возрастному признаку – на три

подвыборки – подростки (N=68), юноши (N=246), взрослые (N=57). Для погруппового сравнения применялся критерий U-Манна-Уитни, который позволил установить, что подростковая и юношеская выборки различаются по параметру *использование, притязание* (U=7739 при $p=0.001$). Подростковая и взрослая выборки различаются по параметру *лидерство, авторитетность* (U=1410 при $p=0.008$). Юношеская и взрослая выборки различаются по параметрам *самовосхищение, самолюбование* (U=5582 при $p=0.016$), *лидерство, авторитетность* (U=5320 при $p=0.04$), *использование, притязание* (U=4927,5 при $p=0.001$).

*Кросскультурное исследование*¹. По результатам оценки достоверности различий в уровне выраженности нарциссических проявлений личности удалось установить, что у русских более выражены такие проявления как: *самовосхищение, самолюбование* (U=450,5 при $p < 0,001$); *лидерство, авторитетность* (U=237 при $p < 0,001$); *использование, притязание* (U=341,5 при $p < 0,001$). По параметру *превосходство, надменность* значимых различий не обнаружено. Удалось установить, что русские-мужчины и немцы достоверно различаются по параметрам *лидерство, авторитетность* (U=15 при $p < 0,001$), *использование, притязание* (U=38,5 при $p < 0,01$). Значимые различия обнаружены по параметрам *самовосхищение, самолюбование* (U=151 при $p < 0,001$); *лидерство, авторитетность* (U=117 при $p < 0,001$); *использование, притязание* (U=147,5 при $p < 0,001$) между респондентами женщинами русской и немецкой популяций.

Стандартизация методики. Статистическая гипотеза о соответствии распределения баллов по шкалам методики «Нарциссический опросник личности» нормальному виду не подтвердилась, поэтому мы оценили устойчивость распределения путем сравнения половинного (N=151) распределения с целым (N=371). Проверка дала положительный результат (таблица 5), вероятность ошибки λ -значения строго больше 0.05 [19]. Таким образом, по шкалам опросника могут быть построены репрезентативные для российской выборки тестовые нормы.

Тестовые нормы построены на выборке N=371 с учетом пола на основании значимости различий в показателях по отдельным шкалам методики «Нарциссический опросник

¹ Кросскультурное исследование было выполнено совместно с М.И. Посоховой в рамках выпускной квалификационной работы под руководством кандидата психологических наук О.А.Шамшиковой.

личности» для этого нелинейно преобразованы «сырые» баллы в шкалу-ранжит, которая потом трансформирована в шкалу стенойнов (среднее=5, стандартное отклонение=2). Стандарт-

ные значения для всех шкал методики «Нарциссический опросник личности» сведены в таблицу 5.

Таблица 5

Результаты стандартизации методики «Нарциссический опросник личности»
в адаптации О.А. Шамшиковой, Н.М. Клепиковой

Стенойны Шкала	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	выборочные значения								
Самовосхищение, самолюбование	3-5/ 3-6	7-8/ 7-11	9-14/ 12-14	15-16/ 15-16	17-20/ 17-20	21-22/ 21-22	23-26/ 23-25	27-29/ 26-27	30/ 28-33
Лидерство, авторитетность	3-5/ 5-7	8-13/ 8-10	14-16/ 11-13	17-18/ 14-15	19/ 16-17	20-21/ 18-19	22/ 20-21	23-24/ 22-23	25-27/ 24-27
Использование, притязание	1-6/ 1-5	7/ 6-8	8-10/ 9-10	11-13/ 11-12	14/ 13-14	15-16/ 15-16	17-18/ 17-18	19-21/ 19	22-23/ 20-24
Превосходство, надменность	4/ 1-4	5/ 5-6	6-7/ 7	8-9/ 8-9	10/ 10-11	11-12/ 12-13	13-14/ 14-15	15-16/ 16-17	17-21/ 19-21

Примечание. Первый показатель – выборочные значения для мужчин ($n = 115$), второй показатель – выборочные значения для женщин ($n = 256$).

Обсуждение результатов. После проведенного исследования мы можем утверждать, что все пункты методики «Нарциссический опросник личности» соответствуют требованиям, предъявляемым к дискриминативности, подтверждена надежность опросника: все шкалы опросника согласованы и устойчивы к перетестированию. Выявлена конструктивная (конвергентная и факторная) валидность методики и валидность по половозрастной дифференциации. Методика включает четыре шкалы, направленные на исследование нарциссических черт личности (самовосхищение, самолюбование; лидерство, авторитетность; использование, притязание; превосходство, надменность), которые не входят в структуру DSM APA, но указывают на характеристики личности нарциссического типа (конкурентность и самоуверенность).

Самовосхищение, самолюбование ($n=11$; $M=18.04$; $SD=5.84$; $Min=3$; $Max=33$) выражается в представлении о собственной необычности, уникальности, физической привлекательности и способности воздействовать на окружающих. Подтверждена гипотеза о конструктивной валидности: шкала связана с такими психологическими конструктами, как «грандиозное чувство самозначимости», которое выражается в преувеличении собственных способностей, достижений и в ожидании оценки себя окружающими как особо одаренной личности, невзирая на то, что достижения объективно не столь значительны (*грандиозное чувство самозначимости*, $r=-0.162$ при $p<0.01$), а также с некоторыми способами нарциссической регуляции, которые защищают от разочарования в отношениях. Чем более выражена грандиозность, тем менее выражено стремление получать стабильность в идентификации с различными, высоко оцениваемыми замыслами, идеями, людьми (*стремление к идеальному self-объекту*, $r=-0.164$ при $p<0.01$; *идеал самоудовлетворения* $r=-0.150$ при $p<0.01$; *идеалы ценностей* $r=-0.232$ при $p<0.01$; *симбиотическая самозащита* $r=-0.206$ при $p<0.01$). Стоит отметить, что грандиозность со-

пряжена с переживанием беспомощности (*бессильное Я* $r=0.227$ при $p<0.01$), неуверенности в будущем (*базовый потенциал надежды* $r=-0.304$ при $p<0.01$), стыда и страха по поводу того, что окружающие люди догадываются о ничтожности личности (*ничтожное Я*, $r=0.150$ при $p<0.01$), также с болезненным восприятием даже небольших физических дефектов (*негативное отношение к телу*, $r=0.151$ при $p<0.01$).

Лидерство, авторитетность ($n=9$; $M=16.63$; $SD=4.35$; $Min=3$; $Max=27$) выражается в представлении о своих способностях изменять поведение другого человека, его установки, намерения в ходе взаимодействия с ним. Выражается в представлении о своей компетентности, способности оказывать помощь, тем, кто в ней нуждается. При этом отрицается потребность помощи со стороны, вся ответственность за принятие решений возлагается на себя, вследствие потенциальной опасности обнаружить собственную уязвимость.

Подтверждена гипотеза о конструктивной валидности: шкала связана с защитно-компенсаторными механизмами регуляции представления о себе, которые отражают как *подчеркнутую независимость* от окружающих, от их мнения (*симбиотическая самозащита*, $r=-0.252$ при $p<0.01$), отрицание возможной необходимости получения помощи от них (*стремление к идеальному self-объекту*, $r=-0.158$ при $p<0.01$), так и *внутреннюю уязвимость* – субъективно воспринимаемое ощущение хрупкости собственной личности (*бессильное Я*, $r=0.171$ при $p<0.01$), неспособность сохранять надежду на изменение положения к лучшему, на возможность преодолеть кризис (*базовый потенциал надежды*, $r=-0.324$ при $p<0.01$), снижение уверенности в том, что жизненные ориентиры выбраны верно и могут служить опорой (*идеалы ценностей*, $r=-0.241$ при $p<0.01$).

Использование, притязание ($n=10$; $M=13.46$; $SD=4.24$; $Min=0$; $Max=24$) выражается в представлении о правильности всех принятых решений и осуществленных действий, о том,

что жизнь контролируема, все окружающие люди тоже потенциально контролируемы и предсказуемы.

Подтверждена гипотеза о конструктивной валидности: шкала связана с защитно-компенсаторными механизмами регуляции представления о себе которые отражают потребность во внешних средствах для активизации внутренних ресурсов, направленных на самосохранение и конструирование внутренних ориентиров (*базовый потенциал надежды*, $r = -0.206$ при $p < 0.01$; *идеалы ценностей*, $r = -0.241$ при $p < 0.01$). Представление о контролируемости и предсказуемости другой личности, вероятно обусловлено фантазией о существовании двойника, психологической копии с полностью идентичными установками, мнениями, системой ценностей и т.п. (*симбиотическая самозащита*, $r = -0.233$ при $p < 0.01$).

Превосходство, надменность ($n=7$; $M=10.79$; $SD=3.57$; $Min=1$; $Max=21$) отражает потребность во внимании (комплиментах), в признании окружающими авторитета личности, права быть законодателем моды, быть в центре внимания (все должны слушать и восхищаться услышанным).

Подтверждена гипотеза о конструктивной валидности: шкала связана с такими психологическими конструктами, как *грандиозное чувство самозначимости* ($r = -0.157$ при $p < 0.01$), которое выражается в преувеличении собственных способностей, достижений и в ожидании оценки себя окружающими как особо одаренной личности, невзирая на то, что достижения объективно не столь значительны, а также защитно-компенсаторными механизмами регуляции представления о себе, которые отражают неспособность самостоятельно мобилизовать внутренние ресурсы, направленные на самосохранение (*базовый потенциал надежды*, $r = -0.265$ при $p < 0.01$), снижение уверенности в том, что можно полностью полагаться на себя в нахождении и пересмотре жизненных ориентиров (*идеалы ценностей*, $r = -0.215$ при $p < 0.01$), потребность в зеркалах, которые смогут активизировать и подтвердят правильность сделанного выбора

Итак, шкалы методики «Нарциссический опросник личности» обладают высокими показателями по устойчивости, умеренными показателями по согласованности; все пункты обладают хорошей дискриминативностью и оптимальной трудностью.

В результате оценки валидности по половозрастной дифференциации было установлено, что мужчины отличаются высокими показателями по шкале *лидерство, авторитетность*. Подростки отличаются от взрослых выраженностью черты *лидерство, авторитетность*. Юноши по сравнению с подростками характеризуется большей выраженностью черты *использование, притязание*; по сравнению с взрослыми большей выраженностью черт *самовосхищение, самолюбование; лидерство, авторитетность; использование, притязание*.

Результаты кросскультурного исследования позволяют говорить о том, что существуют *межкультурные различия* в уровне выраженности характеристик личности нарциссического типа по параметрам *самовосхищение, самолюбование, лидерство, авторитетность, использование, притязание*. Эти характеристики более выражены у русских респондентов, Е.Т. Соколова отмечает, что именно «про русских говорят, что они с легкостью ставят перед собой завышенные цели и столь

же быстро демотивируются, когда мечты хоть в какой-то степени не сбываются» [21]. *Межкультурные различия* между мужчинами русской и немецкой выборки в уровне выраженности характеристик личности нарциссического типа *лидерство, авторитетность; использование, притязание*. Эти качества более выражены у мужчин русской выборки. Такие характеристики как *самовосхищение, самолюбование; лидерство, авторитетность; использование, притязание* более выражены у женщин русской выборки.

Полученные при исследовании конструктивной валидности (конвергентной и факторной) данные в совокупности позволяют говорить о методике «Нарциссический опросник личности» как о валидном инструменте, который может использоваться в диагностических и исследовательских целях

Выводы

1. Адаптированный на разновозрастной русскоязычной выборке «Нарциссический опросник личности», ориентирован на выявление специфических нарциссических черт (самовосхищение, самолюбование; лидерство, авторитетность; использование, притязание; превосходство, надменность), которые не входят в структуру DSM APA, но являются характеристиками (конкурентность и самоуверенность) личности нарциссического типа, функционирующей в пределах психической нормы. Адаптация методики «Нарциссический опросник личности» потребовала модификации исходного варианта, представленного J.Zimmermannom, при этом количество утверждений было сокращено с 40 до 37 без потери факторной структуры опросника.

2. Ответы на пункты опросника являются эмпирически проверенными и метрически анализируемыми индикаторами выраженности нарциссических черт, которые указывают на элементы конкурентности и самоуверенности личности нарциссического типа: самовосхищение, самолюбование; лидерство, авторитетность; использование, притязание; превосходство, надменность.

3. Опросник характеризуется точностью измерений, устойчивостью, а также удовлетворительной внутренней согласованностью по всем шкалам

4. Опросник является валидным инструментарием. Он характеризуется удовлетворительной конструктивной валидностью: могут быть обнаружены корреляции между шкалами методики «Нарциссический опросник личности» и шкалами, исследующими конструкты: нарциссические состояния, нарциссические черты личности. Факторная валидность опросника исследовалась с ориентацией на модель, предложенную R.A. Emmonsom. Согласно этой модели основными характеристиками личности нарциссического типа являются самовосхищение, самолюбование, стремление к лидерству, авторитетность; использование, притязание на обладание; превосходство, надменность.

5. Для стандартизации опросника потребовалась дифференциация выборки, ввиду существующих различий выраженности характеристик личности нарциссического типа.

6. Нарциссические проявления личности имеют как универсальный, так и культурно-специфический характер.

Библиографический список

1. Попов, Ю.В. Современная клиническая психиатрия / Ю.В. Попов, В.Д. Вид. – СПб.: Речь, 2002.
2. Хотчис, С. Адская паутина: Как выжить в мире нарциссизма. – М.: Класс, 2010.

3. Zimmermann, J. Metrische Erfassung der Persönlichkeitsdimension „Narzi.mus“ bei Normalpersonen, Patienten mit narzisstischen Persönlichkeitsstörungen und anderen Persönlichkeitsstörungen, unveröffentlichtes / J. Zimmermann. – RWTH: Aachen, 1994.
4. Raskin, R. A Principal component analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity / R. Raskin, H. Terry // Journal of Personality and Social Psychology. – 1988. – № 54/5.
5. Akhtar, S. Overview: Narcissistic personality disorder / S. Akhtar, J.A. Thompson // Psychiatry. – 1982. – № 139.
6. DSM-IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition / American Psychiatric Association. – Washington, DC: American Psychiatric Press, 1994.
7. Emmons, R.A. Factor analysis and construct validity of the NPI // Journal of Personality Assessment. – 1984. – № 48.
8. Kubarych, T.S. The Narcissistic Personality Inventory: Factor structure in a nonclinical sample / T.S. Kubarych, I.J. Deary, E.J. Austin // Personality and Individual Differences. – 2004. – № 36.
9. Triller, C. Faktorenstruktur des NPI-R (revidierte deutsche Fassung des Narcissistic Personality Inventory, Raskin&Hall) Eine Studie zur Konstruktvalidität. – Aachen., 2003.
10. Ames, D.R. The NPI-16 as a short measure of narcissism / D.R. Ames, P. Rose, C. P. Anderson // Journal of Research in Personality. – 2006. – № 40.
11. Die Messung von Narzissmas als Persönlichkeitskonstrukt: Psychometrische Eigenschaften einer Lang- und einer Kurzform des Deutschen NPI (Narcissistic Personality Inventory) / A. Schutz, M. Bernd, I. Sellin– Chemnitz, 2004.
12. Pincus, A.L. Initial construction and validation of the Pathological Narcissism Inventory / A.L. Pincus, E.B. Ansell, C.A. Pimentel, N.M. Cain, A.G.C. Wright, K.N. Levy // Psychological Assessment. – 2009. – № 21.
13. Foster, J.D. Individual differences in narcissism: Inflated selfviews across the lifespan and around the world / J.D. Foster, W.K. Campbell, J.M. Twenge // Journal of Research in Personality. – 2003. – № 37.
14. Митина, О.В. Факторный анализ для психологов / О.В. Митина, И.Б. Михайловская. – М.: учебно-методический коллектор «Психология», 2001.
15. Волобуева, Н.Л. Нарциссическая личностная ориентация взрослых // Аспирантский сборник НГПУ-2001: по материалам научных исследований аспирантов, соискателей, докторантов. – Новосибирск: НГПУ, 2001.
16. Шамшикова, О.А. К вопросу о верификации концепта «нарциссизм» (стандартизация зарубежной методики «Narzissmusinventar» F.W.Deneke, B.Hilgenstock, R.Müller) / О.А. Шамшикова, Н.М. Клепикова // Психологическая диагностика. – 2006. – № 1.
17. Шамшикова, О.А. Опросник «Нарциссические черты личности» личности / О.А. Шамшикова, Н.М. Клепикова // Психологический журнал – 2010. – № 2.
18. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2001.
19. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер, 2003.
20. Клайн, П. Справочное руководство по конструированию тестов. – Киев: ПАН Лтд, 1994.
21. Соколова, Е.Т. Нарциссизм как клинический и социокультурный феномен // Психологический журнал. – 2009. – № 1.

Статья поступила в редакцию 15.11.10

УДК 373.1:371.83

В.Г. Болотова, асп. каф. педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: bolotova.victoria@gmail.com

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ КАНИКУЛЯРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КОМПЛЕКСА РАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ «УМНЫЕ КАНИКУЛЫ», САНКТ-ПЕТЕРБУРГ)

В работе описан опыт организации дополнительной каникулярной программы в качестве технологии развития познавательных компетенций школьников.

Ключевые слова: познавательные компетенции, познавательные стратегии, образовательная мотивация, дополнительные каникулярные программы, внешкольная деятельность, неформальное образование.

В XXI веке вполне закономерно заявили о себе новые требования к образованности человека. Сегодня образованность человека определяется не столько специальными (предметными) знаниями, сколько его разносторонним развитием как личности, ориентирующейся в традициях отечественной и мировой культуры, в современной системе ценностей, способной к активной социальной адаптации и самостоятельному жизненному выбору, к самообразованию и самосовершенствованию. Поэтому образовательный процесс должен быть направлен не только на передачу определённых знаний, умений и навыков, но и на разноплановое развитие ребёнка, раскрытие его творческих возможностей, способностей и таких качеств личности, как инициативность, самостоятельность, фантазия и самобытность.

Простейшие арифметические подсчеты показывают, что не менее 150 дней в году ученик свободен от школьных занятий. В оставшиеся дни года еще треть его времени не занята уроками. Но ребенок никогда не бывает свободен от самого себя. Растущий человек ждет от мира разнообразия, и среди тех возможностей выбора, которые ему предоставляет естественное течение жизни, среди ценностей и приоритетов быта вполне могут быть и ценности как дополнительного, так и неформального образования.

Сегодня главное – создать условия для саморазвития человека как субъекта деятельности. Замечено, что в последние годы в обществе начинает возрастать внимание к различным формам неформального образования, различным структурам и формам дополнительного образования и воспитания детей.

Дополнительное и неформальное образование, унаследовавшее всё самое лучшее из опыта внеклассного и внешкольного развития детей, преобразуется сегодня в сферу наибольшего благоприятствования для развития самых разных способностей каждого ребёнка. Именно в таких условиях может быть обеспечено ненасильственное влияние на природные задатки каждого человека и их свободное развитие.

В эпоху социальных перемен незаслуженно потеряла значимость такая форма организации внешкольной деятельности детей, как загородный детский лагерь. Установлено, что в условиях постоянного пребывания детей в специально организованной среде открываются безграничные возможности для осуществления следующих функций [1]:

1) образовательной: – обучение детей по дополнительным образовательным программам, получение ими новых знаний;
2) воспитательной – ненавязчивое воспитание детей через их приобщение к культуре, определение на этой основе чётких нравственных ориентиров;
3) креативной – реализация индивидуальных творческих интересов личности;

4) компенсационной – освоение ребёнком направлений деятельности, углубляющих и дополняющих основное (базовое) образование и создающих эмоционально значимый для ребёнка фон освоения содержания общего образования, представление ребёнку определённых гарантий достижения успеха в различных сферах деятельности;

5) рекреационной – организация содержательного досуга как сферы восстановления психо-физических сил ребёнка;

6) профориентационной – формирование интереса к социально значимым видам деятельности, содействие определению жизненных планов ребёнка;

7) интеграционной – создание единого образовательного пространства, развитие познавательных компетенций, освоение познавательных стратегий и, как следствие, повышение образовательной мотивации школьника;

8) функции социализации – освоение ребёнком социального опыта, приобретение им навыков воспроизводства социальных связей и личностных качеств, необходимых для жизни;

9) функции самореализации – самоопределение ребёнка в социально и культурно значимых формах жизнедеятельности, проживание им ситуаций успеха, личностное саморазвитие.

Безусловно, все вышеперечисленные функции в той или иной степени реализуются основной (базовой) школой, но именно в условиях, отличных от привычных, наблюдается достижение значимых результатов.

Необходимость создания новых форм внешкольной полезной деятельности детей, направленной на всестороннее развитие личности ребёнка, формирования его познавательных компетенций, привела к идее создания Комплекса развивающих программ для школьников «Умные каникулы».

Умные каникулы – это загородный лагерь, сочетающий обучающую, развивающую и оздоровительную программы каникулярного отдыха подростков. Комплекс педагогических условий, созданных на проекте, направленных на развитие познавательных компетенций школьников, включает в себя:

- использование педагогических ситуаций, инициирующих самостоятельность школьников в определении цели, планировании и осознании своих действий;

- использование педагогами проблемных, продуктивных методов и методов самоконтроля, позволяющих школьникам овладевать способами познавательной деятельности;

- активизация творческого познавательного процесса посредством применения интерактивных форм (ролевые игры).

Концепция работы лагеря представляет собой синтез учебного центра дополнительного образования и загородного лагеря отдыха, основными параметрами которого являются следующие составляющие:

- безопасный, оздоровительный и полезный отдых организован профессионально;

- созданы условия, в которых интеллектуальный багаж ребёнка пополняется знаниями и умениями, необходимыми для успешности в современном мире;

- созданы условия для развития коммуникативных навыков и творческих качеств личности участника программы;

- выстроены эмоционально комфортные взаимоотношения между педагогами и детьми.

Историко-педагогический анализ деятельности внешкольных учреждений России по формированию личности в сфере свободного времени и в том числе детских оздоровительных лагерей, а также становления научных взглядов на проблему дополнительного и неформального образования показывает, что данные взгляды (как и многие педагогические концепции) формировались под влиянием тех изменений, которые происходили в практике. Иными словами, практика интуитивно ищет пути насыщения педагогическим содержанием каникулярного времени.

Суть педагогической стратегии, реализуемой на базе детского оздоровительного лагеря, определяется двумя обстоятельствами. С одной стороны, необходимо всемерно содействовать развитию личности ребенка и значит – реализовать по отношению к нему комплекс педагогических задач. С другой – лагерь должен заинтересовать ребенка новизной форм и видов деятельности, включить его в общий процесс с той целью, чтобы в дальнейшем подросток сам принимал активное участие в заинтересовавшей его форме деятельности, предлагал свои идеи, содействовал реализации новых проектов. Условия детского оздоровительного лагеря уникальны с точки зрения самостоятельной жизнедеятельности личности. Именно в лагере ребенок на длительное время освобождается от авторитарного влияния школы, опеки и контроля родителей.

Эффективность образовательной деятельности на любой из программ проекта Умные каникулы определяется мерой реализации его составляющих, обеспечивающих разнообразие содержательного заполнения свободного времени детей (учебная, культурно – досуговая, оздоровительная, исследовательско – познавательная деятельность), направленных на раскрытие творческой индивидуальности ребенка в социальных взаимоотношениях; психологическую адаптацию детей в современной социо-культурной ситуации на основе личностно-ориентированных технологий.

Средством достижения поставленных целей и задач выступает учебная ролевая игра – это основной вид организации учебных и творческих мероприятий на любой из программ «Умные каникулы». Необходимо отметить, что вопросами разработки педагогических игровых технологий и оценкой влияния таких технологий на развитие личности ребёнка занимаются многие современные исследователи [2].

Для учебной ролевой игры характерны составляющие, напрямую связанные с образовательным процессом. Это учебные занятия, в ходе которых участники получают сведения, необходимые для успешного преодоления этапов игры. Также это дополнительные занятия, студии, в ходе которых учащиеся получают новые и используют уже имеющиеся зна-

ния в практическом приложении, что также необходимо для победы в продуманном ролевом состязании. Блок студий включает развитие ручной умелости, художественных способностей, творческого начала, навыков общения. Ребята погружаются в атмосферу многообразного мира увлечений, у них формируются необходимые социально-правовые знания, начальные профессиональные навыки, а также базовые навыки работы с информацией. Студии реализуются в тесной связи со школьными учебными курсами (математика, физика, химия, биология, география, история, русский язык и литература и пр.). Студии дают участникам программы возможность практического применения приобретаемых в школе знаний. Тематические мероприятия, запланированные по ходу игры, также требуют от участников проявления интеллектуальных и творческих способностей. Тем самым, на протяжении всего игрового процесса участник игры – школьник – стремясь проявить себя с лучшей стороны и, тем самым, заработав как можно больше игровых баллов в финале, получает новые знания и использует уже имеющиеся.

Учебная ролевая игра включает познавательные элементы различных учебных предметов (межпредметные связи).

Успешное участие в ролевой игре требует от ребёнка умения нестандартно мыслить, самостоятельно выстраивать логические цепочки, предвидеть возможные положительные и отрицательные результаты своих действий, а значит, полностью брать на себя ответственность в процессе принятия решений, связанных с ходом игры.

Остановимся более подробно на реализации программы посредством учебных и культмассовых мероприятий во время проведения шестидневной программы с названием «Саммит большой восьмёрки», проводимой для учащихся средней и старшей школы во время осенних каникул 2006 года. Предложенная тематика большинством подростков была воспринята с воодушевлением, поскольку совсем недавно в нашей стране происходило одноимённое событие мирового масштаба, об этом много сообщалось в средствах массовой информации. Подросток с его желанием приобщиться к миру взрослых с удовольствием примеряет на себя предписанные в данном крупном мероприятии роли.

Цели игры: 1) Образовательная: Развитие разговорных навыков владения иностранным языком; знакомство школьников с полезной информацией; практическое применение учебного материала, ранее полученного в школе. 2) Воспитательная: Воспитание умения жить в коллективе, отвечать за себя и за свои поступки, развитие навыков социальной адаптации, формирование активной гражданской жизненной позиции. 3) Развивающая: формирование умения анализировать полученную информацию, формирование навыка самообразования, профориентация старших школьников. 4) Оздоровительная: Укрепление здоровья детей во время школьных каникул путём организации полноценного режима, включающего активную деятельность, отдых и пребывание на свежем воздухе в загородных комфортабельных условиях. Вышеозначенные цели могут быть вписаны в сценарий любой другой игры, поскольку они совпадают с целями проекта в целом и так или иначе реализуются на любой другой программе.

Возраст детей – с 13 до 17 лет. Выбран неслучайно. Тематика обсуждаемых вопросов, проблем современности, связанная с этим лексика и терминология иностранного и русского языка, вопросы экономики, политики, культуры разных стран, определённые навыки анализа и синтеза получаемых сведений и производимых при этом умозаключений не позволяют детям

более раннего возраста активно и успешно участвовать в проекте.

Количество участников программы – 100 человек.

Количество педагогов – 15 человек.

Содержанием игры «Саммит...» является соревнование в решении задач игрового ролевого общения и имитации предметных действий. Данная деятельность подчинена подготовке участников программы к реализации себя в качестве субъектов социальных отношений.

Общая легенда игры. Каждая из представленных условий восьми стран имеет потенциальную возможность быть признанной Высшим Советом Мира достойной избавить нашу цивилизацию от некоей Виртуальной Угрозы Человечеству. Угроза тщательно замаскирована и зашифрована. Уничтожить её можно только с помощью Виртуального Ключа Защиты. Только стране, культура, экономика, политический строй и социальное развитие которой представляет всё самое достойное, что придумала цивилизация, в финале откроется Ключ к решению поставленной всему человечеству задачи. Интрига заключается в том, что добровольно ни одна из существующих стран не расстанется с накопленным опытом, поскольку каждая страна хочет обладать условным ключом. В этой связи отношения между странами натянутые.

Международный язык общения – английский.

Названия отрядов (коллективы, сформированные по возрастному принципу) – страны G8.

Отдельно взятый каждый участник игры – достойный представитель своей страны. Имеет никнейм. Никнейм – это игровое имя, которое выбирается из предложенного перечня или придумывается самостоятельно. Имя отражает «гражданство», другим участникам игры становится понятно, из какой страны представитель. Новое имя помогает ребёнку примерить на себя выбранную игровую роль. В каждом отряде (стране) имеются свои политики, юристы, экономисты, разведчики, военные, коммерсанты, консулы, журналисты, спортсмены, деятели культуры и искусств. Безусловно, предписанная роль наделена определёнными функциями игрового взаимодействия. В основном, эти функции сводятся к упрочению положения своей страны путём добычи новых ценных сведений, возможностей и материалов для создания предписанных технологий (справочный материал, доступ в интернет, материал для создания макетов и др.). Такие сведения участники игры получают порционно по результатам наличия игровых баллов, заработанных в ходе участия в различных учебных и культмассовых мероприятиях. Полученными сведениями и материалами граждане разных стран могут обмениваться, если сочтут это необходимым. Граждане стран, по желанию и возможностям, могут проигрывать несколько ролей.

Ход игры. Каждая страна имеет ряд игровых задач, выполнение которых является обязательным для представления страны на завершающем этапе. Нужно разработать и представить определённые социо-культурные технологии, а именно:

- Книгопечатание. Издание тиражом 10 экземпляров Мифов и Легенд своей страны;
- Зодчество. Изготовление бумажных макетов пяти зданий;
- Литература. Пять стихотворений о своей стране;
- Живопись. Участие в конкурсе рисунков и создание выставки;
- Законодательство. Кодекс законов своей страны;

- Денежная система. Создание валюты своей страны;
- Наука. Участие в международной научной конференции;
- Банковская система. Создание банка;
- СМИ. Ежедневный выпуск стенгазеты – вестника своей страны;
- Компьютер. Участие в интеллектуальной игре;
- Телевидение. Участие в международном конкурсе видеоклипов;
- Бизнес. Участие в экономической игре «Создай свой бизнес», участие в Международном аукционе;
- Армия. Участие в международной зарнице;
- Спорт. Участие в Играх доброй воли, участие в викторине «История олимпийского движения»;
- Международные связи и мероприятия. Представление страны на международном конкурсе «Мистер и миссис G8», участие в шоу «Праздники стран G8», участие в международных Круглых столах на темы: «Экология и технология. За и против»; «Образование будущего»; «Участие молодёжи в политической жизни стран». участие в шоу «Праздники стран G8».

Кроме вышеперечисленных игровых действий и мероприятий, каждому участнику ролевой игры предписано посещение занятий в группе английского языка, а также студий.

В рамках ролевой игры «Саммит G8» группы английского языка готовят проектные папки, в которых в красочной форме изложены политическое устройство, культура, традиции одной из условных стран G8. Защита проекта проводится в форме его презентации с обязательным участием каждого члена группы. По каждой стране проектов будет несколько (поскольку групп для занятий больше, чем отрядов, и, соответственно, стран). В каждом из этих проектов детально разрабатывается какой-нибудь из аспектов становления страны.

На дополнительных занятиях – студиях – участники игры занимаются прикладными видами деятельности. Кроме того, именно на студиях (среди них можно выделить подвижные, творческие, интеллектуальные и коммуникативные) дети получают возможность при выполнении практических заданий заработать игровые баллы. Тематика студий тесно связана с содержанием реализуемой учебной ролевой игры. На данном этапе участники игры получают информацию развивающего характера, необходимую для разработки социо-культурной технологии своей вымышленной страны. Расписание составляется с учётом необходимости посещения студии каждым игроком. В ходе игры, реализуя свою личную игровую роль, каждый участник черпает из полученных практических знаний необходимую для себя информацию. Ниже представлен набор студий для описываемой учебной ролевой игры: 1) Валюты стран мира 2) Кухня стран мира 3) Национальные танцы стран мира 4) Фильмы, получившие Оскара 5) Виды спорта стран G8 6) Экология 7) Литература стран мира 8) Традиции стран мира. Прослеживается чёткая взаимосвязь между тематикой и наполнением студий и реализуемыми задачами игры – подготовкой социо-культурных технологий своих стран. Например, на студии «Валюты стран мира» участник игры получает обзорную информацию о многообразии валют, знакомится с основными их характеристиками, осмысливает общеэкономическое значение наличия собственной валюты у страны,

пробует на практике придумать и разработать собственный вариант. Для тех участников, игровая роль которых предполагает ответственность за создание таких технологий, как Денежная система, Банковская система, Бизнес и т.д., именно эта студия будет наиболее полезна. Занятия в студиях играют развивающую и вспомогательную роль – полученные знания используются в проектной деятельности на уроках иностранного языка, также способствуют деятельному участию в творческих и интеллектуальных мероприятиях, направленных на решение отрядами поставленных игровых задач. Наряду с получением новой информации ребята мобилизуют уже имеющиеся знания по школьной программе – по литературе, истории, географии, иностранному языку, труду, биологии, математике, физике.

Подведение итогов игры. По результатам разработки и представления в предложенной форме условных социо – культурных технологий происходят «референдумы» – голосование граждан стран. Высший Совет Мира, состоящий из взрослых, подводит итоги. Победившая страна становится обладателем Виртуального ключа защиты (специально изготовленный памятный символ).

Становится ясно, что участие в подобной программе требует от подростка активной познавательной деятельности, самостоятельной выработки личных познавательных стратегий [3], что, в конечном итоге, приводит к формированию познавательных компетенций.

Каждый участник программы в ходе реализации своих игровых функций осуществляет деятельность одновременно в нескольких проектах. Определяются три основные линии развития: 1. Зона актуального развития (знания, умения, содержание субъективного опыта, отношение к происходящему, вера в собственные силы и успех); 2. Зона ближайшего развития (способность к усвоению знаний с помощью взрослого); 3. Зона самореализации (активность, самостоятельность, самооценка, планирование собственных действий, личностная рефлексия). По мере развития способности планировать собственные действия с целью достичь определённого результата и рефлексии таких стратегий, ребёнок начинает более осознанно предпочитать различные виды деятельности и способы их реализации.

Реализуя собственную игровую роль, участвуя в мероприятиях на программе, ребёнок получает возможность самовыражения, обнаруживает в себе новые способности и ищет пути реализации. Преодолевая этап за этапом на пути к решению игровых, а тем самым познавательных и созидательных задач, ребёнок вовлекается в процесс самостоятельного осмысления собственных действий, выбора наиболее рациональной стратегии и тактики своей направленной деятельности, что приводит к принятию тех или иных решений. Анализируя свои действия и принятые на предыдущем этапе решения, ребёнок вовлекается в процесс рефлексии.

Личностный опыт школьника – участника проекта обогащается новыми познавательными стратегиями, логические уровни организации деятельности (по Р. Дилтсу, [4]) приобретают новое качественное значение.

В таб. 1 представлено соотношение логических уровней с педагогическими средствами программы Умные каникулы.

Таблица 1

Уровень в структуре личностного опыта	Педагогические средства
Личностное своеобразие, я – концепция	Создание образовательной ситуации для присвоения и проявления ролевых функций. Использование позитивного обращения к личностному опыту. Создание ситуации для проявления личностной позиции
Мотивация, цели, ценности, убеждения	Вера в способности и талантливость любого участника программы. Выявление индивидуальных интересов и ожиданий участника программы. Совместное целеполагание. Использование мотивирующих метафор, сказок, легенд и историй. Награждение участников по результатам познавательной деятельности. Собственная оценка результатов познавательной деятельности.
Способности и стратегии	Индивидуальное планирование результатов продвижения в познавательной деятельности. Обеспечение обоснованного личностного выбора стратегий познавательной деятельности. Моделирование ролевой познавательной деятельности на основе <ul style="list-style-type: none"> ▪ общеучебных стратегий ▪ специальных стратегий. Создание системы позитивной и качественной обратной связи по результатам и процессу познавательной деятельности. Реализация технологий проектной, игровой и исследовательской деятельности.
Поведение и практическая деятельность	Организация сюжетно-ролевой игры. Организация творческих и исследовательских проектов. Различные виды организации познавательной деятельности: беседы, дискуссии, диспуты, учебные конкурсы, защита проектов, самостоятельный поиск информации на заданную тему, проектная деятельность, индивидуальные консультации.
Образовательное пространство, окружение	Комфортные условия проживания. Разделение на отряды по возрастному принципу. Взаимодействия с участниками программы разных возрастов. Обмен информацией. Практика бесконфликтного общения. Наличие различных зон: для занятий, для отдыха, для проживания, для проведения совместных мероприятия различного вида и назначения. Атрибуты ролевой игры, согласно тематике. Техническое оснащение. Компьютерный класс с выходом в интернет. Библиотека.

Таким образом, можно утверждать, что на проекте «Умные каникулы» реализуются следующие организационно-педагогические требования компетентностного подхода: целостное включение участника программы в деятельность, открытость и свобода выбора школьником своих действий, установка на творческое саморазвитие и самореализацию, формирование рефлексивной позиции к себе как к субъекту деятельности.

В последние годы в разных регионах России организовано множество программ, подобных проекту Умные каникулы,

т.е. явление становится массовым. Очевидно, что педагогами осознаётся практическое значение неформального (каникулярного) образования как средства стимулирования активной познавательной деятельности, формирования познавательных компетенций и, как следствие, развития образовательной мотивации школьников. Но, к сожалению, отмечается недостаточное количество исследований по данному вопросу. И этот пробел следует восполнить.

Библиографический список

1. Куприянов, Б.В. Организация и методика проведения игр с подростками. Взрослые игры для детей: учебно-методическое пособие / Б.В. Куприянов, М.И. Рожков, И.И. Фришман. – М.: Гуманитар.изд. центр ВЛАДОС, 2004.
2. Трайнев, В.А. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании (методология и практика) / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2007.
3. Плигин, А.А. Познавательные стратегии школьников: монография. – М.:
4. Профит Стайл, 2007.
5. Дилтс, Р. Стратегии гениев. – М.: Класс, 1998. – Т.1-3.

Статья поступила в редакцию 08.10.10

УДК 544

М.Г. Тен, ст. преп. кафедры начертательная геометрия НГАСУ (Сибстрин), E-mail: manana2008@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ И СУЩНОСТЬ УСЛОВИЙ И ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВООБРАЖЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье раскрываются особенности и сущность условий и факторов развития пространственного воображения студентов технических вузов при решении проблемы интеграции науки и образования.

Ключевые слова: пространственное воображение, восприятие, педагогическое моделирование.

Современные условия обучения в системе высшего технического образования характеризуются гуманизацией образовательного процесса, обращением к личностным особенностям и возможностям обучающегося. Данные требования провозглашены в приоритетном национальном проекте «Образование», Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года и других нормативно-правовых документах сферы образования. В числе стратегических целей образования обозначена подготовка высококвалифицированных специалистов, способных в условиях развития наукоемких технологий к профессиональному росту, мобильности, обладающих творческим потенциалом, что делает их конкурентоспособными на рынке труда. В современных условиях конкурентоспособность специалиста может быть достигнута в случае наличия у него, прежде всего, творческих личностных качеств. Поэтому одним из важнейших требований к организации процесса обучения в технических вузах должно стать обеспечение развития такого важного компонента творческой деятельности, как пространственное воображение.

Критическое осмысление структуры профессиональной подготовки инженерных кадров, и конкретно – его графической составляющей, позволяют говорить о том, что современная система высшего технического образования недостаточно эффективна для реализации задач по развитию пространственного воображения в силу наличия определенных традиционных установок по организации педагогического процесса. Образовательный процесс в большинстве случаев остается репродуктивным, то есть основанным на воспроизведении изложенного материала. Гуманистические цели современного образования по воспитанию творчески мыслящего специалиста не реализуются в полной мере в практике технического вуза, так как осуществляются в отрыве от новейших научных открытий, связанных с раскрытием природы человеческих способностей. Таким образом, одной из актуальных проблем становится исследование дидактических оснований формирования пространственного воображения в технических вузах и выявление необходимых факторов и условий.

Образовательная практика в технических вузах показала, что при освоении курса начертательной геометрии студенты испытывают затруднения, которые возникают при необходимости мысленного динамического преобразования исходных образов. Подобные затруднения связаны с низким уровнем их пространственного воображения.

Вследствие чего не вызывает сомнений своевременность научно-практических разработок, направленных на поиск и технологический анализ возможностей эффективного развития пространственного воображения в системе высшего технического образования.

Вопрос о том, какие факторы и условия являются определяющими для развития пространственного воображения в значительной степени обуславливаются в наших исследованиях воззрениями ученых на природу содержания, характер и движущие силы этого процесса.

Мы обратились к анализу психолого-педагогических факторов и условий развития пространственного воображения. Эти факторы отражены в исследованиях Л.С. Выготского [1], И.В. Ильенкова [2], Н.Ф. Авдеева и Н.Г. Хохлова [3] и др. С нашей точки зрения, наиболее полно эти факторы отразил Л.С. Выготский [1]. Первый фактор – это потребность человека в приспособлении к окружающей среде. Л.С. Выготский

пишет: «В основе творчества всегда лежит неприспособленность, из которой возникают потребности, стремления и желания». Автор формулирует психологический закон: «Стремление к творчеству всегда обратно пропорционально простоте среды». К другим факторам Л.С. Выготский относит опыт, потребности и интересы, в которых эти потребности выражаются. «Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии. А значит, чем богаче опыт человека, тем большим материалом располагает его воображение. Именно поэтому у ребенка воображение беднее, чем у взрослого, несмотря на его «кажущееся внешнее богатство». [1, с. 93]. Философ И.В. Ильенков считает эстетические потребности фактором, который привел к развитию воображения. Он полагает, что неоспоримый факт – связь чувства красоты и воображения. Автор пишет, что воображение – есть результат воспитывающих воздействий жизни, что воображение, и мышление управляются, как своим верховным принципом, реальными потребностями развития человека как социального существа [2].

Таким образом, анализ философской, психологической, педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что богатство воображения, его сила и содержательность обусловлены прошлым опытом человека, уровнем знаний, наличием потребностей и интересов, в том числе эстетических и социальных.

Чтобы развить у студента пространственное воображение, необходимо также выделить ту деятельность, в которой оно развивается более эффективно. Далее рассмотрим виды деятельности, в которых развитие воображения наиболее благоприятно. В трудах П.К. Анохина [4], Б.Ф. Ломова [5], А.Н. Леонтьева [6] приводится анализ деятельности как динамической (изменчивой) системы действий. Под деятельностью мы понимаем целенаправленную, сознательную активность. Если рассматривать творчество как вид деятельности, то наиболее точно, на наш взгляд, отражают данную позицию высказывание И.В. Лернера, который считает, что «творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно исторической уникальностью» [7, с. 322]. Подтверждение данной позиции можно обнаружить также в педагогических и психологических исследованиях О.В. Давыдовой [8], И.А. Гордеевой [9], М.В. Ванника [10], Е.Г. Речитской и Е.А. Сошиной [11] и др. Авторы утверждают, что пространственное воображение наиболее благоприятно развивается в творческой деятельности. Например, Е.Г. Речитская и Е.А. Сошина констатируют, что решающую роль при формировании пространственного воображения играет творческая предметная среда, в которую необходимо вводить предметы неспецифические и малоизвестные, которые можно использовать в игровом обучении. «Причем воображение может создавать все новые и новые комбинации элементов действительности» [11, с. 12]. Еще один благоприятный вид деятельности можно обозначить как игровую деятельность. Как сообщает В.А. Дмитриенко, рассматривая организационно-педагогические условия развития творческих способностей обучающихся, они наиболее полно проявляются на базе потребности экспериментировать в игровой деятельности [12, с. 150].

Кроме вышеназванных, отличающихся по целевой направленности видов деятельности, развитию пространственного воображения благоприятствует такой вид конкретно-практической по содержанию деятельности, как изобразительная (графическая) деятельность, вне зависимости от ее целевой направленности. Среди ученых, занимающихся проблемой развития пространственного мышления и воображения, существует общее мнение о том, что в своих наиболее развитых формах пространственное воображение развивается именно на графической основе (М.В. Лагунова. [13], И.С. Якиманская [14] и др.). Мы присоединяемся к мнению вышеперечисленных авторов и также считаем, что именно изобразительная (графическая) деятельность может обеспечить эффективное развитие воображения. Это связано с тем, что в графической деятельности происходит развитие способностей к созданию пространственных образов и оперированию ими. Графическая деятельность содержит следующие составляющие: наблюдение, измерение, построение чертежа, чтение чертежа. Следовательно, обучение графической деятельности предполагает формирование всех этих компонентов, которое оказывает влияние на развитие мышления и воображения.

Таким образом, благоприятными видами деятельности для развития пространственного воображения являются: творческая, игровая, изобразительная (графическая деятельность), которые, будучи взаимосвязанными, могут оказывать еще более эффективное воздействие на развитие воображения.

Между тем, современный этап преподавания графических дисциплин характеризуется стремлением выявить особенности влияния психофизиологических факторов на условия развития пространственного воображения и индивидуализировать процесс преподавания графических дисциплин.

Выявленные нами функциональные особенности процесса воображения (творческое преобразование имеющихся и конструирование новых пространственных образов; наличие достаточного объема конкретно-чувственных представлений; развитие способностей восприятия и переработки информации правополушарными методами; создание ситуации творческого поиска, мотивационной готовности и т.д.), привели нас к пониманию того, что личностно-ориентированный педагогический процесс позволяет найти точки опоры при решении задач нашего исследования, так как в нем обучение и развитие представляется как система диалектически взаимосвязанных сторон одного процесса. Существенным, на наш взгляд, является то, что объективной предпосылкой развития личностно-ориентированной модели в образовании является новая парадигма, выстроенная на философии гуманистической педагогики, создающая условия интеллектуально-личностного развития учащегося в образовательной системе. Мы понимаем под такой моделью технологический механизм обучения, ко-

торый создает условия для развития личности учащегося, а не условия индивидуализации обучения. По нашему мнению, создание условий для развития учащегося – это опора в процессе преподавания дисциплины на закономерности и особенности восприятия и переработки информации.

Из анализа работ по педагогике, посвященных проблеме развития творческих способностей, следует вывод, что ряд авторов придерживаются одинакового мнения о необходимости развития личности, исходя из функциональных возможностей мозга ее носителя, но при этом обращают внимание на отсутствие педагогических разработок по данной проблеме (М. Гриндер [15], Б.И. Вершинин [16] и др.). Авторы подчеркивают, что современные модели обучения не ориентированы на развитие функций правого полушария. Например, М. Гриндер, анализируя современные модели обучения, сообщает, что «анализ показывает, что основной образовательный поток (конвейер) – это “окультуривание” учеников преимущественно к левополушарным навыкам» [15, с. 311]. На наш взгляд, именно данное положение не позволяет реализовать современную парадигму на развитие творческой личности.

Научная литература по теме, таким образом, представляет констатацию факта необходимости развития пространственного воображения и его прямой связи с графическим языком, а также перечисление общих организационных моментов этого процесса. Не разработана педагогическая модель обучения, развивающая пространственное воображение и в этой связи не сформулированы соответствующие педагогические условия обучения в технических вузах, активизирующие восприятие учебной информации на основании адаптированных для педагогики современных сведений из области психологии, физиологии.

Завершая анализ условий и факторов развития пространственного воображения, следует выделить следующие факторы: 1) потребности (эстетические и социальные) и интересы (личностные, связанные с типологическими проявлениями); 2) наличие жизненного опыта, благоприятных условий обучения; 3) виды деятельности: творческая, игровая, изобразительная; 4) дидактические принципы: активность, проблемность, наглядность, доступность, самостоятельность, непрерывность, создание положительного эмоционального фона, «внутренняя» дифференциация, построенная на индивидуальных предпочтениях студентов, его активности и самостоятельности.

Необходимым условием развития пространственного воображения в техническом вузе является разработка и реализация комплексной педагогической модели развития пространственного воображения, основанной на активизации восприятия на основе естественно-научных знаний об особенностях доминирующем типа мышления человека.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский – М.: ЭКСМО, 2003.
2. Ильенков, Э. В. О воображении [Текст] / Э.В. Ильенков // Народное образование. – М., 1968, – № 3.
3. Авдеев, Н.Ф. Психолого-педагогические основы обучения в МГИУ / Н.Ф. Авдеев, Н.Г. Хохлов, – М.: МГИУ, 2004.
4. Анохин, П.К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы [Текст] / П.К. Анохин. – М.: Медицина, 1998.
5. Ломов, Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Педагогика, 1991.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность, Сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл. – 2001.
7. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.
8. Давыдова, О.В. Развитие творческого воображения учащихся на основе межпредметных связей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Давыдова; Магнитог. гос. ун-т. – Магнитогорск, 2006.
9. Гордеева, Н.А. Саморазвитие творческого воображения студентов / Н.А. Гордеева. – Саранск: изд-во Мордов. ун-та, 2006.

10. Ванник, М.Э. Индивидуальный подход к развитию творческого воображения младших школьников: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / М.Э. Ванник; Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2006.
11. Речитская, Е.Г. Развитие творческого воображения младших школьников / Е.Г. Речитская, Е.А. Сошина. – М.: ВЛАДОС, 2002.
12. Дмитриенко, В. А. Избранные труды. Концептуальные основы общей теории науки: в 3 т. / В. А. Дмитриенко. – Томск: ТГПУ, 2008. – Т. 2.
13. Лагунова, М.В. Графическая культура инженера (основы теории) / М.В. Лагунова. – Н. Новгород: ВГИПИ, 2002.
14. Якиманская, И.С. Психологические основы математического образования / И.С. Якиманская. – М.: Изд. Центр «Академия», 2004.
15. Гриндер, М. Исправление школьного конвейера. Нейролингвистическое программирование в педагогике / М. Гриндер, Л. Лойд. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2001.
16. Вершинин, Б.И. Мозг и обучение. Методика реализации функциональных возможностей мозга / Б.Г. Вершинин. – Томск: изд. ТПУ, 1996.

Статья поступила в редакцию 23.10.10

УДК 372.8:378.1: 519.6

С.Д. Каракозов, д-р. пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: ksd@uni-altai.ru; Е.М. Скурыдина канд. техн. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: skudem@uni-altai.ru; Ю.Г. Скурыдин, канд. техн. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: skur@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СВОБОДНОГО И БЕСПЛАТНОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: НОРМАТИВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с нормативными требованиями, предъявляемыми к свободному и бесплатному программному обеспечению. Приведена классификация программного обеспечения по способу распространения и использования. Рассмотрен вопрос о переходе на свободно распространяемое программное обеспечение в учреждениях образования.

Ключевые слова: свободно распространяемое программное обеспечение, классификация программного обеспечения, компьютерные технологии, бесплатное программное обеспечение, программный продукт.

Программное обеспечение (ПО), являясь «совокупностью программ системы обработки информации и программных документов, необходимых для эксплуатации этих программ» [1], представляет собой один из важнейших видов обеспечения любой современной вычислительной системы – наряду с аппаратным, математическим, информационным, лингвистическим, организационным и методическим обеспечением.

В последние годы актуализация вопросов, связанных с обеспечением законности использования программного обеспечения в учебных заведениях России, вызывает востребованность поиска бесплатных, но не менее эффективных альтернатив программному обеспечению для организации учебного процесса, доминирующим в настоящее время коммерческим программным продуктам. Актуальность вопросов применения свободнораспространяемых программных средств обусловлена, в том числе, распоряжением Правительства РФ от 18 октября 2007 года №1447-р [2], в котором говорится о необходимости разработки и внедрении в образовательный процесс свободного ПО по перечню программ, входящих в стандартный (базовый) пакет учебного ПО.

Обращаясь к теме свободного и бесплатного программного обеспечения (ПО), необходимо, прежде всего, привести существующие подходы к его классификации. Приведем ряд понятий¹, определяющих классификации программного обеспечения по способу распространения и использования – «свободное», «открытое», «бесплатное», «условно бесплатное» и «коммерческое».

Понятие «свободное программное обеспечение», в котором отразились принципы разработки программ в научном сообществе, было введено Ричардом Столлманом [3], сформулировавшим принципы (они же – критерии) свободного

программного обеспечения. Эти критерии оговаривают те права, которые авторы свободных программ передают любому пользователю. Согласно этим критериям программу можно свободно:

- использовать с любой целью («нулевая свобода»);
- изучать и адаптировать для своих целей («первая свобода»), условием этого является доступность исходного текста программы;
- распространять копии программы («вторая свобода»);
- улучшать и публиковать свою улучшенную версию («третья свобода»); ее условием является возможность внесения в доступный исходный код модификаций и исправлений.

Только удовлетворяющая всем четырём перечисленным принципам программа может считаться свободной программой, то есть гарантированно открытой и доступной для модернизации и исправления ошибок и дефектов, и не имеющей ограничений на использование и распространение. Нужно подчеркнуть, что эти принципы оговаривают только доступность исходных текстов программ для всеобщего использования, критики и улучшения, и права пользователя, получившего исполнимый или исходный код программы, но никак не оговаривают связанные с распространением программ денежные отношения, в том числе не предполагают и бесплатности. Свободное ПО вполне можно распространять (и распространяют), взимая плату, однако соблюдая при этом критерии свободы: каждому пользователю предоставляется право получить исходные тексты программ без дополнительной платы (за исключением цены носителя), изменять их и распространять далее. Всякое программное обеспечение, пользователям которого не предоставляется такого права, является несвободным – независимо от любых других условий. В свою очередь, несвободное ПО делится на полусвободное (такое, которое

¹ http://ru.wikipedia.org/wiki/Свободное_программное_обеспечение

отличается от свободного лишь запретом на коммерческое использование) и проприетарное (от англ. *proprietary* – частное, патентованное, в составе собственности), которое не имеет всех четырёх свобод, даже если коммерческое использование разрешено. В отличие от проприетарного, полусвободное ПО упоминается редко. Иногда, к несвободному ПО относят и всё «коммерческое ПО», считая свободное ПО видом бесплатного, однако это не совсем верно: получать выгоду от программы можно не только продажей лицензий.

В зависимости от степени проприетарности принята следующая система наименований ПО:

– коммерческое (примеры: Microsoft Windows, Office, SQL Server), для которого выполняются, обычно, следующие ограничения:

- запрет копирования: есть;
- исходный код: секретен;
- возможность создавать производные продукты: юридически запрещена;
- бесплатное использование: юридически запрещено;

– коммерческое с открытым исходным кодом (примеры: библиотека MFC), то же, что и выше, но с публикацией правообладателем исходного кода;

– freeware (примеры: ICQ, Windows Live, Windows Driver Kit), то же, что и выше, но разрешено бесплатное использование, запрет копирования же остается как юридическая фикция, ибо ПО свободно скачивается с сайта производителя;

– shareware (примеры: FAR Manager, ShellGuard SSH Client) то же, что freeware, но предлагает сделать нерегламентированный взнос автору из морально-этических соображений, либо требует оплаты после истечения пробного периода, или же имеет платную, более полную версию;

– copyleft (примеры: Linux, Apache, MySQL, gcc) то же, что "коммерческое бесплатное с открытым исходным кодом", но лишено ограничений на создание и публикацию производных продуктов, кроме одного – исходный код производного продукта обязан быть открыт, правовой режим регламентируется лицензией GPL (GNU General Public License – Универсальная общедоступная лицензия для Unix-подобных операционных систем предоставляет пользователю права копировать, модифицировать и распространять, в том числе на коммерческой основе, программы, а также гарантировать, что и пользователи всех производных программ получают вышеперечисленные права);

– BSD License (примеры: UNIX-подобная операционная система FreeBSD), налагает еще меньшие ограничения на пользователя. Использование этой лицензии для ПО ближе к его помещению в категорию *public domain* (общественное владение).

Важно понимать, что а) платность продукта, б) наличие опубликованного исходного кода и в) наличие правообладателя не следуют одно из другого и может иметь самые разные сочетания в лицензии на использование ПО.

Таким образом, *свободное программное обеспечение* (англ. *free libre open-source software* – «свободное ПО») – это программное обеспечение, выпущенное под особой *свободной лицензией*¹, обеспечивающей юридическую защиту прав («свобод») пользователя (общественности) на неограниченные *установку и использование, изучение, распространение и мо-*

дификацию (совершенствование) различных продуктов интеллектуальной деятельности.

Открытый доступ к исходным текстам программ является ключевым признаком свободного ПО, поэтому Эрик Реймонд [4] предложил использовать для свободного ПО термин «*open source software*» (ПО с открытым исходным текстом), однако Р. Столлман указывает на различии этих двух понятий, так как слова «open source» предполагает наличие лишь одного, необходимого для реализации двух из четырёх свобод из свойств, присущих свободному ПО. Таким образом, *открытое программное обеспечение* (англ. *open source software*) – это программное обеспечение с открытым исходным кодом, распространяемое на условиях лицензии любого типа.

«Свободные» лицензии – например, такие, как упомянутые, GNU General Public License или BSD License., устанавливают правила для просмотра исходного кода, его изучения и изменения, а также использования при создании новых программ и исправления в них ошибок. Свободная лицензия позволяет использовать исходный код программы для своих нужд с минимальными ограничениями. Таким ограничением может быть требование ссылаться на предыдущих создателей или требование сохранять свойство открытости при дальнейшем распространении той же самой или модифицированной открытой программы. В некоторых случаях (например, Apache или FreeBSD) эти ограничения очень малы, в других (например, GNU General Public License) достаточно распространять ПО вместе с исходным кодом и текстом лицензии, не изменяя её. «Открытая» лицензия не требует, в обязательном порядке, чтобы открытое ПО предоставлялось бесплатно.

Свободное ПО (freeware) – программные продукты, предоставляющие неограниченные права пользователя на их бесплатную установку, запуск и использование, изучение, распространение и изменение [5]. Юридическая защита авторских прав на данные программы определяется свободными лицензиями [6]. Условно бесплатное ПО (shareware) – категория бесплатных программ, доступных преимущественно с сайта производителя после регистрации, при этом не предполагающая свободного неконтролируемого распространения. Чаще всего пользователю предлагается ограниченная по сроку действия или возможностям (неполнофункциональная) версия или версия с блокиратором-напоминанием о необходимости оплаты использования программы. В лицензии может быть оговорен запрет на коммерческое или профессиональное использование, дано разрешение для бесплатного домашнего использования, применения в учебных заведениях или некоммерческих целях [6].

Под «коммерческим» подразумевается ПО, созданное коммерческой организацией с целью получения прибыли от его использования другими пользователями путем продажи экземпляров. Предполагает полный запрет на бесплатное копирование и применение, исходный код программ является секретным, создание производных программных продуктов не допускается [6].

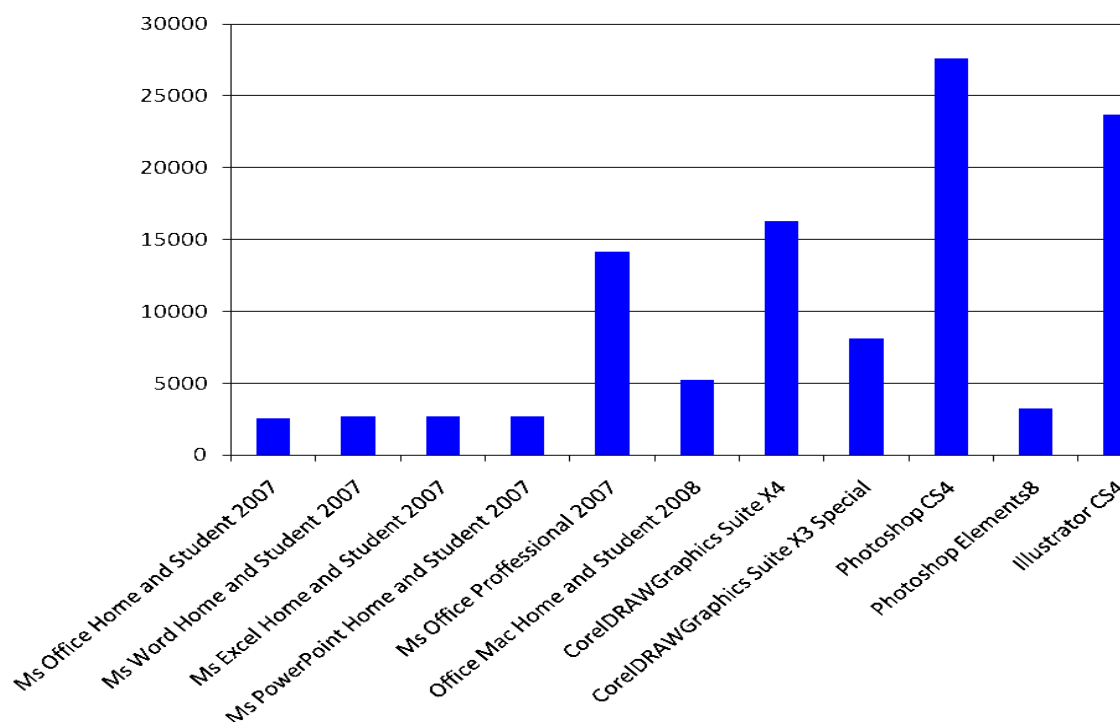
Необходимо помнить, что в отличие от коммерческого ПО, прочие виды лицензий, как правило, не дают никаких гарантий от рисков связанных с использованием ПО, распространяемого на их условиях.

Необходимость успешной реализации приоритетного направления «Образование» обуславливает процесс обеспечения учебных занятий в школах и педагогических вузах доступным программным обеспечением [7]. Ограниченность в

¹ Лицензия (лат. *litentia*) — документ (соглашение), дающий право на выполнение некоторых действий.

ресурсах, предназначенных для приобретения образовательными учреждениями лицензионного коммерческого ПО, зачастую делает покупку современных и эффективных компьютерных программ затруднительной или вовсе невозможной.

На рисунке 1 приведена минимальная стоимость популярного ПО, взятая с официальных сайтов, распространяющих лицензионное ПО [8].



Ри. 1. Минимальная стоимость популярного коммерческого ПО (в рублях)

Современная организация работы учащихся школ и студентов ВУЗов, как правило, осуществляется с использованием разнообразной компьютерной техники и специальных программных средств. В процессе обучения и в последующей профессиональной деятельности учителя использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) является необходимостью. Так, при подготовке учителя информатики, в рамках дисциплин «Использование компьютерных технологий в обучении» и «Компьютерные технологии в профессиональной деятельности учителя» будущие специалисты осваивают ряд программных продуктов, пригодных в дальнейшем для применения в профессиональной деятельности учителя.

В рамках данных дисциплин решаются следующие задачи [9]:

- развитие умений и навыков работы с различным программным обеспечением (ПО);
- совершенствование и развитие навыков использования ПО в учебном процессе;
- знакомство с ПО общего и учебного назначения;
- овладение методикой преподавания информатики и ознакомление с методикой преподавания технологии, физики и прочих дисциплин с использованием ИКТ;
- обучение работе с ПО специального назначения.

Большинство учебных задач в учреждениях среднего, средне специального и высшего образования при изучении дисциплин с использованием компьютеров может успешно решаться с помощью свободно распространяемого ПО, применение которого предполагает возможность его установки и запуска на неограниченном количестве компьютеров без ка-

ких-либо выплат правообладателям. Количество и качество подобного ПО постоянно растет, пользователям предлагается все большее число программ, функционально близких к коммерческим аналогам, или вовсе их превосходящих [10]. Для помощи пользователям в выборе ПО разработано множество сайтов, которые представляют обзорную информацию по различным программным продуктам. Одним из характерных примеров подобных информационных сайтов можно считать ресурс <http://linwin.uni-altai.ru/>, разработанный сотрудником Алтайской государственной педагогической академии В.О. Малютиным

Важно, что применение и изучение свободного ПО в школах и вузах будет способствовать решению проблемы формирования компетентности и профессионализма учеников и студентов вузов. Следует предполагать, что востребованность в специалистах, способных преподавать информатику и многочисленные дисциплины, требующие компьютерной поддержки, владеющих навыками работы со свободным ПО, будет неуклонно возрастать.

Существенным препятствием, сдерживающим переход к новым операционным платформам и использованию ПО для этих платформ, следует считать устоявшиеся привычки пользователей и нежелание заниматься освоением непривычных сред, необходимостью переработки методического обеспечения учебного процесса под их использование [11]. Поэтому целесообразна организация переходного периода, при котором возможно параллельное использование как бесплатных, так и коммерческих программ. Необходимо отметить, что вопрос о сложности освоения свободного ПО переоценен. В большинстве случаев переподготовка сводится лишь к освоению нового и непривычного для пользователя интерфейса,

овладению некоторыми специфическими навыками работы с ним. Немаловажную роль в ограниченности применения программ-аналогов играет банальное отсутствие информации о наличии бесплатного свободно распространяемого программного продукта, его достоинствах и недостатках, возможностях при использовании в учебном процессе.

Следует отметить, что утвержденный перечень, включенный в распоряжение Правительства РФ от 18 октября 2007 года №1447-р [2], содержит перечисление лишь категорий программных продуктов, составляющих стандартный (базовый) пакет ПО, без указания конкретных названий и производителей. Следовательно, окончательный выбор используемого программного обеспечения оставлен за образовательным учреждением.

Использование компьютерных технологий в профессиональной подготовке учителей с применением того или иного

варианта свободно распространяемого программного обеспечения позволит эффективно построить учебный процесс, не задумываясь о правомерности устанавливаемого ПО. Свободно распространяемые программы разных типов (детали будут приведены в дальнейших публикациях авторов) обладают достаточным набором необходимых для работы и организации обучения инструментов, позволяющих развивать в обучаемом как традиционные навыки работы на компьютере, так и творческие способности обучаемых. Переход на свободно распространяемое программное обеспечение избавляет от необходимости акцентировать, в первую очередь, внимание на стоимости, и позволяет делать выбор в пользу тех программных продуктов, которые обеспечивают достижение поставленных образовательных целей.

Библиографический список

1. ГОСТ 19781-90 Обеспечение систем обработки информации программное – Взамен ГОСТ 19781-83 ГОСТ 19.004-80; введ. 01.01.1992. – М.: Отдел стандартизации и сертификации информационных технологий, продукции электротехники и приборостроения. – 2005.
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 18 октября 2007 г. N 1447-р г. Москва. – Российская газета [Э/п] // Р/д: <http://www.rg.ru/2007/10/24/shkoly-soft-dok.html> – свободный.
3. Столлман, Р. GNU и движение за свободно распространяемое ПО [Э/п] / Ричард Столлман // Открытые системы. – 1999. – № 03. Р/д: <http://www.osp.ru/os/1999/03/09.htm> – свободный.
4. Рэймонд, Э. Волшебный котел [Э/п] / Эрик Рэймонд // Р/д: <http://www.bugtraq.ru/law/articles/cauldron/index.html> – свободный.
5. Что такое свободное программное обеспечение? Проект GNU Фонд свободного ПО (FSF) [Э/п] // Р/д: <http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.ru.html> – свободный.
6. Диков, А.В. Классификация программного обеспечения в соответствии с нормами права // Информатика и образование. 2008. – №12.
7. Скурыдин, Ю.Г. Использование свободно распространяемого программного обеспечения при подготовке специалистов физико-математического и технологического профиля / Ю.Г. Скурыдин, Е.М. Скурыдина // Информационно-коммуникационные технологии в подготовке учителя технологии и учителя физики: сборник материалов научно-практической конференции: в 2 ч. / отв. ред. А.А. Богуславский. – Коломна: Московский гос. Областной соц.-гуманитарный институт, 2010. – Ч. 1.
8. Интернет магазин лицензионного программного обеспечения // Р/д: <http://www.soft.su> – свободный.
9. Юганова, Н.А. Формирование готовности учителя технологии использовать Информационно-коммуникационные технологии в своей профессиональной деятельности / Н.А. Юганова, З.Б. Тамарова, В.И. Котельникова // Информационно-коммуникационные технологии в подготовке учителя технологии и учителя физики: сборник материалов научно-практической конференции в 3 ч. / отв. ред. А.А. Богуславский. – Коломна: Коломенский гос. пед. институт, 2008. – Ч. 3.
10. Антонова, Е.А. Методический подход к выбору программ компьютерной графики со свободной лицензией // Применение новых технологий в образовании: материалы XX международной конференции. – Троицк. – 2009.
11. Лабутин, В.Б. Программное обеспечение при формировании информационной среды образовательного учреждения // Применение новых технологий в образовании: материалы XX международной конференции. – Троицк, 2009.

Статья поступила в редакцию 01.12.10

УДК 378

О.П. Морозова, д-р пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: kaf-ped@uni-altai.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ: КОНТЕКСТ ДЕТЕРМИНАЦИИ

В работе анализируются факторы развития профессиональной деятельности учителя в новых социокультурных условиях. Рассматривается их влияние на динамику профессионально-педагогической деятельности. Показано, что учет факторов объективного и субъективного характера в значительной мере оптимизирует процесс развития профессиональной деятельности педагога.

Ключевые слова: факторы, развитие профессиональной деятельности, системная детерминация.

Динамика жизни, сложность и масштабность задач, стоящих перед школой сегодня, все возрастающие требования к личности педагога в современной социокультурной ситуации требуют углубленного исследования проблемы развития профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования.

Важным шагом на пути к решению обозначенной проблемы является определение системы детерминант, к которым мы относим факторы как основные причины, имеющие характер движущих сил развития профессионально-педагогической деятельности. Динамика профессиональной

деятельности педагога обусловлена связанными между собой социальными и личностными факторами.

В роли релевантного фактора этой динамики выступают социально-экономические преобразования, происходящие в обществе, новая формирующаяся философская картина мира, те существенные изменения, которые претерпевает в связи с этим современная система образования и школа.

В контексте этих кардинальных перемен учитель предстает как «современник эпохи», «участник исторического процесса» событий, составляющих вехи истории общества» (Б.Г. Ананьев). Такая позиция правомерно обосновывается исследователями, утверждающими зависимость жизненного пути личности от исторического времени, в котором живет человек.

Утверждение личностной парадигмы как новой системы ценностей, в которой «человек становится системообразующим фактором, ядром гуманистического мировоззрения» (Е.Н. Шиянов), ценностей, образующих базис педагогического сознания, актуализирует проблему педагогической деятельности как объекта ценностных ориентаций учителя современной школы и позволяет выделить ее в качестве особого предмета исследования.

Не вызывает сомнений тот факт, что ценностное отношение к педагогической деятельности детерминировано, с одной стороны, ее гуманистической природой, а с другой, – усилением аксиологических основ самой деятельности педагога в новых социокультурных условиях.

Принципиально иным становится понимание самого феномена цели. Восприятие ребенка как «безусловной, абсолютной ценности личности» (С.Н. Артановский), вне зависимости от ее успехов в какой-либо сфере, стимулирует педагога на формирование внутреннего потенциала саморазвития ребенка, требует отказа от однозначной ориентации учителя на результативность, под которой понимается обычно некий образец модели «поведения ученика», а в соответствии с нею корректируется это поведение в «нужном» направлении; ориентации педагогического процесса не на привитие «правильных», а на выработку у школьников собственных взглядов, приоритет общечеловеческих ценностей над любыми идеологиями; «смещение» установок педагога с содержательно-процессуальных аспектов учебного общения (что должен усвоить, что сделать, каким образом мыслить) на ценностно-смысловые (место, роль учебного познания в жизненной самореализации ребенка) и др.

Особенностью педагогической деятельности является то, что одним из средств и условий ее выступает личность самого педагога, который отнюдь не передаточный механизм, а активный соавтор содержания, которое он доносит до воспитанников. Его важнейшая задача – персонализировать это содержание, сделать его для ученика «своим», личностно значимым, способствовать созданию такой атмосферы, в которой ребенок «проживает» педагогический процесс, а не «отбывает» его (А.Н. Леонтьев). А это требует от учителя активного включения в систему своих ценностных ориентаций установок на развитие творческого стиля мышления, формирование образа «Я» как активного субъекта деятельности, ориентации на целостное самопроявление и самовыражение.

На наш взгляд, можно выделить следующие позитивные инвариантные характеристики, которые обретает профессио-

нально-педагогическая деятельность учителя в контексте новых исторических перемен:

- «смещение» установок учителя с содержательно-процессуальных аспектов учебного процесса на ценностно-смысловые;
- отказ от однозначной ориентации на «результат» как некий образец моделей поведения ученика и утверждение «процессуальности» учебно-воспитательной работы;
- преодоление авторитарных методов работы как своеобразного «учительского комплекса»;
- отказ от монополии на знание безусловных истин, установка на относительность всякого знания и, следовательно, ориентация на диалог с воспитанниками;
- возможность выбирать адекватные средства и способы решения задачи развития себя и другого путем организации продуктивной педагогической деятельности в условиях сотрудничества;
- ориентация на самоизменение в процессе педагогического взаимодействия;
- стремление к самореализации на основе внутренней профессиональной мотивации осознания самоценности своего труда и др.

Деятельность человека всегда прямо или косвенно опосредована взаимной деятельностью другого человека (коллектива). Влияние коллектива на развитие профессиональной деятельности учителя обусловлено множеством взаимосвязанных характеристик этого коллектива, уровнем ценностно-ориентационного единства его членов, их эмоциональной и организационной сплоченностью, содержанием осуществляемой ими совместной деятельности и т. п. (А.В. Петровский, К.К. Платонов, П.А. Просецкий, Г.И. Уманский и др.).

В контексте новой образовательной парадигмы деятельность коллектива преподавателя вуза, учителя школы развивается как сотрудничество, сотворчество, диалог между участниками педагогического процесса. Не вызывает сомнений тот факт, что диалогическая стратегия воздействия переосмысливает различные позиции как момент взаимодействия, участники которого принципиально равны и вместе с тем взаимозависимы. Под влиянием такого рода отношений в коллективе деятельность педагога начинает разворачиваться в принципиально ином ключе, обретает новый ценностно-смысловой контекст, порождает ситуации творческого самовыражения, «надситуативной», «сверхнормативной», «надроловой» активности, способствует проявлению дивергентного характера мыслительной активности и др.

Исследуя детерминацию профессиональной деятельности учителя деятельностью других участников педагогического процесса, мы солидаризуемся с общепринятой в науке позицией, согласно которой главным ориентиром, направляющим и организующим все действия учителя, выступает ученик, по действиям и отношениям которого учитель «выверяет» самого себя. Именно эти действия составляют внутреннее содержание обратной связи и, как необходимое, должны быть такими по своему «наполнению» и нацеленности, чтобы способствовать развитию профессиональной деятельности учителя [1].

Профессиональная деятельность педагога имеет бесчисленное множество сторон, отношений, зависимостей. Однако, ее детерминация выступает как реальная система зависимостей от факторов не только объективного, но и субъек-

ективного порядка. Многочисленными исследованиями доказано, что именно данной группе факторов принадлежит ведущая детерминирующая роль в развитии педагогической деятельности учителя. В связи с этим особый интерес представляет анализ их многообразных влияний на динамику этой деятельности.

«Включение сознания в детерминацию человеческой деятельности порождает специфический тип детерминации. Детерминация через мотивацию – это детерминация через значимость явлений для человека», – писал Л.С. Рубинштейн [2, с. 288]. Во всех работах, посвященных мотивации деятельности и поведения педагога, отмечается общее стимулирующее ее влияние на развитие этой реальности. При этом мотивационная сфера личности учителя выполняет несколько функций. Прежде всего, это функция побуждения (мотивы побуждают целеустремленную активность личности педагога, его поведение и деятельность). Реализация этой функции зависит, прежде всего, от силы мотивов. Под влиянием мотивационной сферы происходит также и осуществление учителем определенной линии поведения, определенной деятельности. Педагог стремится к достижению заранее намеченных целей, решению предусмотренных задач. В этом суть направляющей функции мотивов по отношению к профессионально-педагогической деятельности, осуществление которых связано, прежде всего, с устойчивостью мотивации. Мотивационная сфера личности педагога выполняет еще одну функцию – регулирующую: его поведение и деятельность в зависимости от особенностей мотивационной сферы носят либо личностный характер, либо являются общественно значимыми [3].

По мнению М.С. Кагана, необходимо принципиально отличать те специфические мотивы, которые именуются «ценностями», от всех иных, управляющих поведением человека другими способами [4, с. 38]. И траектория движения педагога в профессии напрямую детерминирована теми ценностными векторами, которые определяют его мотивационный выбор: либо «стеснение» деятельности ребенка пределами «норм» и «требованиями ситуации» (система «субъект-объект»), либо создание такого образовательного пространства для ученика субъекта, в котором ему открывается возможность не только преодолевать собственную ограниченность в области конкретных знаний и навыков, но и раздвигать границы своего «образа мира» открытием новых отношений к миру, людям и самому себе (система «субъект-субъект»).

Однако для того, чтобы ценности стали достоянием педагога и саморукководством к деятельности, они должны пройти через осознание смысла. Детерминантой педагогически целесообразного поведения учителя выступает его внутреннее представление о смысле педагогической деятельности, о ее месте во всеобщей связи явлений материального и духовного мира.

Осознание педагогом личностного смысла своей педагогической деятельности является результатом развития его смысловой сферы, сущностным компонентом его профессиональной готовности к осуществлению личностно-ориентированной педагогической деятельности. Личностная парадигма образования требует от педагога переосмысления компонентов образования — от методологических до форм обучения и воспитания. Учитель не только выполняет предписанное, но и придает ему значение личностного смысла. Главными ценностями для него становятся

формирование способности к самореализации личности посредством самоорганизации ее сознания, работающего с содержанием знаний, умений, навыков, демократический стиль отношений; взаимодействие с учащимися по порождению смысла знаний и опыта поведения, рефлексивный уровень развитости сознания.

Развитие профессиональной деятельности учителя в значительной мере зависит и от ряда других внутренних факторов, в частности, от сложившегося у него опыта (жизненного и профессионального).

Накапливающийся профессиональный опыт, на наш взгляд, представляет собою некий «буфер» между личностью педагога и его профессиональной деятельностью. Этот «буфер» столь же уникален, сколь и типичен для данной профессиональной сферы. Его типичность обуславливается общими для всех элементами профессиональной деятельности и поведения, а уникальность ему придает та «окраска», в которую каждый специалист окрашивает свою деятельность по мере ее освоения, «распредмечивания».

Любой педагог, включаясь в профессиональную деятельность, обладает определенной частью накопленного социумом опыта. Таким продуктом предметно-преобразующей деятельности в различных ее формах освоения действительности является и стиль мышления. Он выступает как система методологических норм, предписаний, определяющих подход субъекта деятельности к самой деятельности и ее результатам. Так, особенностью современного педагогического мышления, его стилем является гуманитарная направленность образования. Свое конкретное выражение она получает в доминирующей, диалогичности, рефлексивности, метафоричности [5].

К личностным факторам, способствующим эффективности развития профессиональной деятельности учителя, относятся и его профессионально-необходимые качества. Именно содержание профессиональной деятельности педагога предъявляет к нему ряд специфических требований, побуждающих его развивать определенные личностные качества как профессионально значимые, необходимые и обязательные. Эти качества, в свою очередь, реализуясь в деятельности педагога, обеспечивая успешность педагогической деятельности, приобретают специфическую профессиональную окраску - они необходимы для исполнения функций педагога, а исполнение этих функций тренирует и развивает их.

Существенной детерминантой развития профессиональной деятельности будущего учителя является компетентностный подход в образовании. Он придает всей этой деятельности практико-ориентированную направленность.

Компетентности в профессиональной деятельности проявляются в каждой конкретной ситуации, определенным образом организуя эту деятельность и придавая ей специфические качества в зависимости от уровня сформированности этих компетентностей. Однако, и сама деятельность доказывает влияние на совершенствование имеющихся и формирование новых компетентностей. С ростом специалиста как профессионала не только изменяются его компетентности, но и увеличивается число «принимаемых» им комбинаций, что означает появление качественных изменений в его профессиональной деятельности [6, с. 113-114].

Таким образом, нами проведен анализ факторов, детерминирующих особенности развития профессиональной деятельности учителя. Все эти факторы, с одной стороны, сказываются в скорости протекания отдельных циклов, стадий и фаз, а также педагогической деятельности в целом. С другой стороны, ценностно-временная практика учителя как пространство его профессиональной деятельности отражается в «распредмечивании» педагогических действий в соответствующих социально-психологических новообразованиях личности педагога. Каждая из групп факторов предъявляет специфические требования к этой деятельности. В совокупности все выделенные факторы выступают в диалектическом единстве, определяя динамику развития профессионально-педагогической деятельности.

Проведенный нами анализ детерминационных процессов развития профессиональной деятельности учителя дает основание утверждать, что это развитие обусловливается интегральной составляющей целой совокупности взаимосвязанных, взаимодействующих и определенным способом упорядоченных детерминант. В данном случае нашел подтверждение вывод, сделанный одним из основоположников современной психосинергетики В.Е. Ключко «В совершенно разных сферах, на любом предметном материале можно выделить процесс производства, порождения самой системой нового, которое тут же включается в дальнейшую детерминацию самоорганизации системы как формы, в которой осуществляется ее развитие. Через акты такого порождения самоорганизующаяся система получает возможность воздействовать на себя. Это и есть принцип системной детерминации, без «которого невозможно объяснить не только механизмы самоорганиза-

ции, но и механизмы саморазвития системы - как формы, в которой проявляется самоорганизация» [7, с. 115].

Таким образом, процесс развития профессиональной деятельности учителя определяется системной детерминацией факторов различного порядка. Мы полагаем, что развитие профессиональной деятельности учителя осуществляется путем движения, определяемого силой внешних регуляторов, внешних факторов, к регуляции сознательной, целенаправленной, определяемой внутренними регуляторами. Важно отметить, что речь идет не о замене внешних регуляторов внутренними, не о вытеснении одних другими, а о диалектике их становления. Начальное состояние внешних регуляторов как исходное в сознательном развитии педагогом своей профессиональной деятельности создает источники для возникновения внутренних регуляторов, образуя целостную систему внутренней саморегуляции. Затем новые внутренние регуляторы побуждают учителя к пересмотру ценности (аксиологическому анализу) наличных внешних регуляторов и их корректировке, предоставлению каждому из них ограничений влияния, то есть переконструирование и системы внешних регуляторов как целостности. Эта новая система внешних регуляторов побуждает личность к интенсивному многоплановому совершенствованию. Видимо, в данном случае мы имеем дело с одним из важнейших механизмов развития профессиональной деятельности педагога.

Совокупность всех факторов в их сложном взаимодействии определяет направленность и темп движения деятельности педагога, тем самым позволяя выявить особенности ее системогенеза, связанные с динамикой этой деятельности.

Статья подготовлена при поддержке РГНФ (грант № 10-06-00-163а)

Библиографический список

1. Лифшиц, В.Я. Модель развивающейся педагогической деятельности как основа совершенствования процесса повышения квалификации преподавателей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1988.
2. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973.
3. Ковалев, В.И. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки / В.И. Ковалев, В.Н. Дружинин // Психологич. журн. - 1986. – Т. 3. - № 6.
4. Каган, М.С. Философия культуры. – СПб : ТОО ТК «Петрополис», 1996.
5. Сенько, Ю.В. Стиль педагогического мышления в вопросах. – М.: Дрофа, 2009.
6. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А.Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009.
7. Ключко, В.Е. Культурно-историческая психология и психосинергетика // Образование в информационном обществе : пособие для студентов гуманитарных вузов. – Бийск: НИЦ ГПИ, 2000.

Статья поступила в редакцию 01.12.10

УДК 378. 172

*Н. С. Козлов, д-р пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: Kozlov – ns@mail.ru;
А. Ю. Лахтин, асп. АлтГАО, г. Бийск, E-mail: Kozlov – ns@mail.ru*

ИГРОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

В статье представлен материал, раскрывающий проблему социально-психологической адаптации студентов средствами игровой технологии на занятиях по физической культуре.

Ключевые слова: игры, игровая технология, адаптация, физическая культура.

Обучение в высшей школе – сложный и достаточно длительный процесс, имеющий ряд характерных особенностей и предъявляющий высокие требования к пластичности психики и физиологических функций молодых людей. При поступлении в высшее учебное заведение у вчерашних школьников происходит нарушение жизненного стереотипа. Начальный период обучения играет существенную роль в развитии адаптационно-компенсаторных механизмов, от которых во многом зависит, будет ли успешной учебная деятельность студентов.

Анализ литературных источников позволяет систематизировать процесс адаптации студентов к условиям обучения в вузе, выделить составляющие этого процесса. Характеризуя условия обучения в вузе, обычно выделяют дидактические, профессиональные и социально-психологические трудности [1; 2; 3; 4; 5].

Под дидактическими трудностями понимают процесс приспособления к вузовской системе обучения, вхождение студента в особенности учебной деятельности (необходимость усвоения большого объема знаний, по сравнению со школой, самостоятельная организация учебы и др.). Содержание дидактической адаптации сводится к формированию у студента рациональных приемов и способов самостоятельной познавательной деятельности не только по заданию преподавателей, но и на основе личных планов, направленных на расширение и углубление профессионального самообразования.

Под профессиональной адаптацией следует понимать идентификацию личности студента с будущей профессиональной деятельностью, с социальной ролью, которую ему придется исполнять после завершения обучения в вузе. Первостепенное значение в этой адаптации имеет формирование профессиональной направленности личности, т.е. целеустремленное, активное, творческое приспособление индивида к характеру и содержанию профессиональной деятельности.

Социально-психологические трудности включают все стороны обучения: интеграцию личности со студенчеством, принятие его ценностей, норм, стандартов поведения. Это накладывает отпечаток на личность, сообщает ей внутреннюю динамику потребностей. На процесс внутренней переориентированности личности оказывает также влияние фактор межличностных отношений, которые определяют установки, удовлетворяющие личностный статус студента, формируют уровень его притязаний. Сюда же относят и формирование у студентов потребности быть полезным обществу, активной позиции, ценностного отношения к труду, организации быта и досуга.

Итак, адаптация первокурсника – сложный, многофакторный процесс, связанный с усвоением социального опыта вузовской среды, включением личности в систему поведения, духовный мир, потребности, интересы, психологию студенчества. Это активное, творческое приспособление студентов к условиям высшей школы. В то же время, как отмечают многие авторы, занимающиеся проблемой адаптации первокурсников к обучению в вузе, этот процесс должен быть целенаправленным, планомерным, организованным и управляемым. Решение вопросов адаптации студентов с целью их быстрого и безболезненного включения в атмосферу вуза является важным шагом на пути совершенствования учебного процесса [6].

Студенческие годы – это период, когда заканчивается биологическое созревание организма человека, и на первый план выступает социальное развитие личности, именно поэтому так важна для успешной учебной деятельности студентов их социально-психологическая адаптация на начальном

этапе обучения в вузе, важными показателями которой являются высокий статус студента в коллективе, психологическая удовлетворенность этим коллективом в целом и ее наиболее важными для него элементами (удовлетворенность складывающимися формальными и неформальными связями, межличностными отношениями, общением, социально-психологическим климатом коллектива и др.).

Адаптации студентов к обучению посвящены многочисленные исследования. В настоящее время в социологических, психологических, педагогических работах заложены теоретико-методологические основы решения данной проблемы. Учеными обсуждаются общие вопросы адаптации студентов к обучению в вузе (И.А. Варламова, В.М. Кузьмина, Е.Н. Пьянкова и др.), исследуется влияние различных факторов на адаптацию студентов (Т.Е. Дорошенко, С.А. Пакулина, В.Н. Соловьев, Е.А. Федотов и др.), обосновываются педагогические условия и подходы к оптимизации процесса адаптации (Е.А. Батова, А.А. Жаренкова, Н.Н. Караваева, Е.А. Лычагина, Е.Ю. Орехова, Л.В. Филонова и др.), изучаются вопросы использования различных средств адаптации (Е.С. Левченко, И.В. Николаюк, Р.Р. Хусаинова, А.В. Шевкун и др.).

Проведенный анализ литературы позволяет говорить о том, что одним из педагогических условий социально-психологической адаптации студентов, по мнению многих авторов, является включение их в коллективную, групповую деятельность, которая способствует налаживанию межличностных отношений, сотрудничеству, взаимовыручке, поддержке, и, что очень важно, самовыражению и самоактуализации личности студентов. В качестве одного из таких средств реализации данного условия предлагается использование игр и игрового метода обучения, эффективность которого подтверждена в ряде диссертационных работ [7; 8; 9; 10].

Цель исследования – обоснование технологии использования игрового метода обучения на социально-психологическую адаптацию студентов к обучению в вузе (на примере учебной дисциплины «Физическая культура»).

Гипотеза исследования заключается в том, что эффективность процесса социально-психологической адаптации студентов первого курса к обучению в вузе повысится, если на занятиях по физической культуре целенаправленно использовать разработанную технологию игрового метода обучения.

Организация исследования – опытно-экспериментальная работа проводилась на базе факультета истории и права Бийского педагогического государственного университета им. В.М. Шукшина (в настоящее время академия образования) в 2009-2010 учебном году. В эксперименте приняли участие 72 студента первого курса, из которых были сформированы экспериментальная (36 человек) и контрольная (36 человек) группы.

Методы исследования:

- Методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд). Личностный опросник предназначен для изучения особенностей социально-психологической адаптации.

- Методика диагностики личностного адаптационного потенциала (ЛАП), многоуровневый личностный опросник МЛО «Адаптивность» А.Г. Маклакова.

- Методика «Локус-контроля» – используется для изучения склонности студентов приписывать ответственность за результаты своей деятельности либо внешним силам, или собственным усилиям.

Игровой метод по своей природе полифункционален, ему присущи следующие функции:

1. обучающая – овладение знаниями, умениями и навыками в физкультурно-спортивной деятельности;
2. развивающая – совершенствование психических и волевых процессов, умственной деятельности, формирование когнитивной, эмоциональной, смысловой сферы личности;
3. релаксационная – снятие нервного напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении;
4. развлекательная – создание благоприятной атмосферы на занятиях;
5. коммуникативная – объединение коллективов, установление эмоциональных контактов;
6. психотехническая – формирование и развитие свойств личности и перестройки своей психики для ускорения процесса вхождения в новую социальную среду и эффективного в ней взаимодействия [8].

Разработанная технология игрового метода обучения на занятиях по физической культуре включает в себя: цель, основные задачи, этапы и их последовательность, средства и контрольно-диагностический инструментарий. При разработке технологии мы опирались на проведенные ранее исследования [7; 8].

Цель: формирование личностных качеств студентов, играющих важную роль в социально-психологической адаптации.

Этапы:

I этап – формирование самопринятия и самоконтроля;

II этап – формирование самоуважения и гибкости поведения;

III этап – развитие креативности и коммуникабельности личностного потенциала;

IV этап – развитие социально-психологического потенциала личности;

V этап – диагностика и контроль.

В качестве средства реализации разработанной методики применялись различные игры: ролевые, имитационные и деловые, интеллектуальные, коммуникативные, психотехнические, игровые упражнения, подвижные, спортивные (по упрощенным правилам). Игры были взяты из различных источников и значительное их количество модифицировано автором.

Объединение игр в комплексы осуществлялось в соответствии с направленностью занятия на каждом этапе формирования личностных качеств студентов, обуславливающих процесс адаптации к социально-психологической среде вуза (таблица 1).

Таблица 1

Последовательность этапов применения игрового метода обучения

Этапы	Направленность занятий	Игры	Периодичность занятий с применением игры
1 этап - формирование самопринятия и самоконтроля	- формирование чувства собственного достоинства, доверия своим чувствам, веры в себя и свои возможности, открытость характера; - коррекция адекватного отношения к себе; - формирование способностей анализа своей деятельности и деятельности окружающих	«бег лежа»; «визитка»; «замедленное движение»; «имя и качество»; «маятник»; «минутка»; «пальцы»; «поводырь»; «снежный ком»; «снятие зажимов»; «фокусировка»	(октябрь, ноябрь)
2 этап - формирование самоуважения и гибкости поведения	- воспитание уверенности в себя и собственных силах; - формирование уважения к себе и оценки своего достоинства; - развитие качеств, влияющих на степень интеграции личности и среды, зависящей от удовлетворения деятельностью; - расширение степени гибкости субъекта в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способности быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию	«вызов номеров»; «групповое завязывание каната»; «догони свою пару»; «дракон»; «защита крепости»; «зеркало»; «коршун и наседка»; «связывание группы»; «снайперы и перебежчики»; «шеренга»; «Я люблю себя за...»	(февраль, март, апрель, май)
3 этап - развитие креативности и коммуникативности личностного потенциала	- воспитание личности к самоактуализации, принятию активной позиции по отношению к другим субъектам взаимодействия; - формирование качеств определяющих выраженность творческой направленности личности; - расширение степени (уровня) потребности личности в общении, взаимодействии в совместной деятельности; - развитие способности к быстрому установлению глубоких и тесных эмоциональных контактов	«быстро шагай, смотря не зевай»; «вертушка общения»; «калейдоскоп»; «команда быстроногих»; «кто сделает меньше прыжков»; «меткий футболист»; «не намочи ног»; «невод»; «переправа»; «поздороваться носами»; «самый внимательный и ловкий»; «стыковка»	(сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь)

4 этап – развитие социально-психологического потенциала личности	<ul style="list-style-type: none"> - развитие нервно-психической устойчивости, адекватной самооценки и адекватного восприятия действительности; - совершенствование способности индивида спонтанно и непосредственно выражать свои чувства, естественно и раскованно демонстрировать окружающим свои эмоции; - коррекция свойств личности, способствующих легкому установлению контактов с окружающими, без конфликтов; - воспитание качеств, формирующих положительное, доверительное отношение к другим; - воспитание способности адаптироваться к новым условиям деятельности, быстро «входить» в новый коллектив, легко ориентироваться в ситуации 	«баланс в группе»; «волейбол воздушными шарами»; «выбей мяч»; «выбор»; «гусеничка»; «метко в цель обручем»; «мостик» (групповая сплоченность); «перебежка с выручкой»; «передача мяча ногами»; «попади в мяч»; «пустое место»; «салки – дай руку»; «сиамские близнецы»; «скалолаз «снежки»; «цепочки» и «коряги».	(февраль, март, апрель, май)
5 этап – диагностика и контроль	Оценка показателей социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе	Методики: К. Роджерса, Р. Даймонда, А. Г. Маклакова, «Локус-контроля»	май

Комплекс игр, независимо от этапа осуществления и конкретного содержания, включался в заключительную часть занятия. Акцентированное использование игрового метода в заключительной части занятия соответствует методике построения занятия по физической культуре, основные задачи которой направлены на плавное снижение нагрузки, восстановление работоспособности организма, переключение активной двигательной деятельности на менее активную. В свою очередь, игровые взаимодействия, осуществляемые в заключительной части занятия, способствуют формированию личности, подготавливая ее к различным видам деятельности. Таким образом, варьируя игровые действия, человек учится ориентации сначала в игровом, моделируемом, а затем в реальном мире, тем самым осуществляется перенос игрового опыта в социальную и учебную деятельность.

Результаты оценки социально-психологической адаптации после проведения эксперимента показали, что интегральные показатели ее составляющих изменились как в контрольной, так и в экспериментальной группах (таблица 2), но в экспериментальной группе отмечены более положительные изменения (методика К. Роджерса и Д. Даймонда).

Из приведенных в таблице данных видно, что в экспериментальной группе прирост интегральных показателей составил: «адаптивность» – 44,8%, принятие других – 23,6%, «самопринятие» – 41,2%, «эмоциональный комфорт» – 51,3%, «доминирование» – 103,7%. В контрольной группе прирост также произошел, но показатели значительно ниже. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе адаптация проходила более успешно.

Таблица 2
Интегральные показатели оценки социально-психологической адаптации студентов контрольной и экспериментальной групп, (%)

Показатели	Группы	До эксперимента	После эксперимента	Прирост (±)	t, P
Адаптация	КГ	53,7	62,7	16,7	2,76 < 0,01
	ЭГ	55,1	79,8	44,8	
Принятие других	КГ	66,7	68,2	3,7	2,67 < 0,05
	ЭГ	67,7	83,7	23,6	
Самопринятие	КГ	53,3	66,8	6,6	4,02 < 0,001
	ЭГ	61,1	86,3	41,2	
Интернальность	КГ	63,04	59,5	-5,7	2,88 < 0,01
	ЭГ	61,48	52,3	-15	
Эмоциональная комфортность	КГ	45,4	53,9	18,7	3,78 < 0,001
	ЭГ	46,7	72,2	54,6	
Стремление к доминированию	КГ	22,2	33,8	52,2	2,75 < 0,01
	ЭГ	21,4	43,6	103,7	

Кроме проведенного анализа социально-психологической адаптации студентов по методике К. Роджерса и Р. Даймонда, был использован и многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова. Полученные данные представлены на рисунке 1.

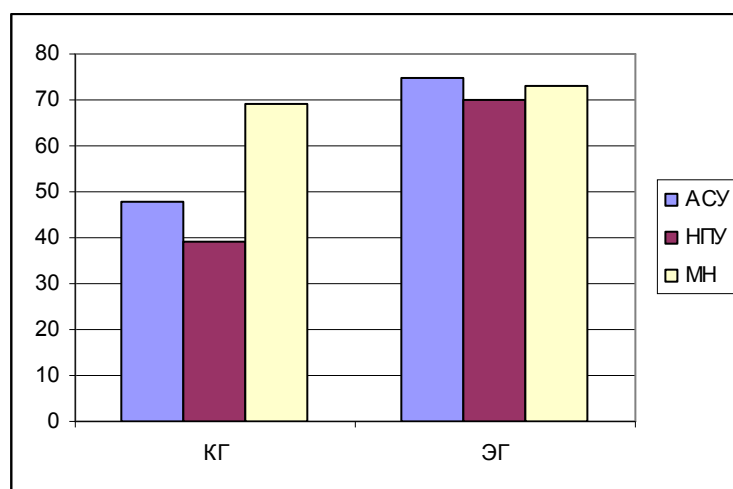


Рис. 1. Результаты, полученные по многоуровневому опроснику «Адаптивность»

Они позволяют говорить о том, что:

1. Адаптивные способности (АСУ) у студентов экспериментальной группы сформировались лучше, чем у студентов контрольной группы.

2. Нервно-психическая устойчивость (НПУ) студентов экспериментальной группы выше, адаптация их протекает эффективнее и легче, чем у студентов контрольной группы.

3. Моральная нормативность (МН) студентов экспериментальной и контрольной групп находятся примерно на одинаковом уровне.

Кроме приведенных данных на основе методики локус-контроля, была исследована склонность студентов приписы-

вать ответственность за результаты своей деятельности либо внешним силам, либо своим собственным усилиям. До эксперимента показатель локус-контроля в экспериментальной и контрольных группах не имели статистически достоверных отличий $p > 0,05$ (таблица 3).

По окончании эксперимента различия можно охарактеризовать как статистически достоверные $p < 0,05$. Это позволяет говорить о том, что студенты экспериментальной группы стали более уверенными в себе, более последовательными и настойчивыми в достижении поставленных целей, склонными к самоанализу, по сравнению со студентами контрольной группы. m

Таблица 3

Динамика уровня «Локус-контроля» студентов за период эксперимента

Этапы исследования	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Уровень статистической достоверности
	$M \pm m$	$M \pm m$	
до эксперимента	$13,7 \pm 2,8$	$13,5 \pm 2,4$	$p > 0,05$
после эксперимента	$13,9 \pm 2,1$	$15,2 \pm 1,9$	$p < 0,05$

Отмеченное обстоятельство указывает на наличие у студентов экспериментальной группы более выраженной деятельности для успешной адаптации к обучению в вузе. Понимание того, что человек сам строит свой путь развития и именно он ответственен за свое поведение, свидетельствует о смене импульсивного поведения на рефлексивное.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что разработанная игровая технология положительно влияет на процесс социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе и может быть использована на занятиях по физической культуре в вузе.

Библиографический список

1. Бородулин, В.Н. Психологическое обеспечение адаптации студентов к обучению в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2006.
2. Бурдастых, Е.Н. Социально-профессиональная адаптация будущих учителей технологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2006.
3. Нагоркина, О.В. Социально-психологическая адаптация студентов вуза в условиях развития студенческого самоуправления: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2006.
4. Савотина, Н.А. Социальная адаптация личности в условиях студенческой среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997.
5. Сычев, А.В. Социально-педагогическая адаптация первокурсников к обучению в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2004.
6. Виленский, М.Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учеб. пособие / М. Я. Виленский, А. Г. Горшков. – М.: Гардарики, 2007.
7. Асташина, Е.Е. Игровые технологии как средство адаптации старшеклассников к социальной среде: дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2003.
8. Левченко, Е.С. Социальная адаптация студентов вуза средствами физической культуры: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.
9. Неверкович, С.Д. Психологические основы игровых методов подготовки кадров: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1988.
10. Хусаинова, Р.Р. Адаптация студентов к условиям образования в педагогическом вузе посредством групповообразующей деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2005.

Статья поступила в редакцию 01.12.10

УДК 373.1.013

П.А. Жегин, соискатель МГПУ, г. Москва, E-mail: pitzhegin@gmail.com

ОТ УЧЕНИКА К УЧИТЕЛЮ: АНАЛИЗ МЕХАНИЗМОВ ВХОЖДЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ В ВЕДУЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

В статье проводится анализ механизмов вхождения в педагогическую профессию в ведущих образовательных системах (Финляндии, Канады, Австралии и др.), происходит сопоставление используемых механизмов и законодательства, регулирующего вхождение в педагогическую профессию в России.

Ключевые слова: адаптация, введение, педагогическая профессия, найм, аттестация, испытательный срок, стандарты, квалификация, базовый стандарт.

Обеспокоившись результатами восьмиклассников, прошедших тест TIMMS, американская Служба Образовательного Тестирования (Educational Testing Service - ETS) провела исследование, целью которого было выявление моделей подготовки и сертификации учителей в развитых странах, показавших лучшие, чем США результаты. Внимание к вопросам подготовки и сертификации учителей, было вызвано тем, что исследователи из ETS, как и некоторые другие¹, полагают, что «качество учителей весьма существенно в деле улучшения результатов учащихся» [1, с. 11].

В ходе исследования была создана базовая модель, элементы которой в различных комбинациях формировали модели той или иной национальной образовательной системы. Основой базовой модели послужил набор «фильтров» или «экранов», «...обеспечивающий контроль потока индивидуумов входящих и проходящих сквозь системы подготовки и сертификации учителей» [1, с. 14]. В модель было включено восемь фильтров:

- 1) требования к поступающим на программы подготовки педагогов;
- 2) требования к практическому опыту, получаемому в ходе обучения педагогической специальности;
- 3) сложность экзаменов по завершению программы подготовки педагогов;
- 4) наличие дополнительной сертификации;
- 5) процедура найма на педагогические позиции;
- 6) адаптационный период, проходимый начинающим педагогом;
- 7) оценка профессионального развития педагога;
- 8) оценка испытательного срока перед назначением на постоянную должность.

Процедура вступления в педагогическую профессию является собой последовательность нескольких из названных фильтров. Авторы полагают, что ни один из фильтров не может быть достаточно серьезен, чтобы заменить комбинацию из нескольких других фильтров. Следует отметить, что только первые три из восьми фильтров институционально относятся к области педагогического образования, остальные же лежат в пространстве профессиональной деятельности. Следовательно, механизмы повышения качества педагогических кадров могут быть созданы не только путем реформирования системы педагогического образования, но и при помощи систем их аттестации, адаптации и развития.

В нашем обзоре мы рассмотрим фильтры, лежащие за пределами педагогического образования. В отличие от упомянутого выше исследования ETS, в наш обзор вместо участников TIMMS включены страны, демонстрирующие устойчиво-выдающиеся результаты согласно исследованию PISA. В 2003 и 2006 годах результаты «выше среднего» по трем дисциплинам тестирования продемонстрировали ученики Финляндии, Канады, Новой Зеландии, Австралии, Нидерландов, Кореи и Бельгии. Далее мы опишем фильтры, применяемые в национальных масштабах в названных странах.

В Австралии используется механизм временной регистрации педагога, которая происходит после получения диплома. После получения педагогического образования начинающие специалисты проходят годовой адаптационный период, удовлетворительная работа в период которого является условием превращения временной регистрации в постоянную.

Постоянная регистрация происходит на основании характеристики предоставляемой директором школы, в которой специалист проходил адаптационный период. В некоторых регионах, например в Столичном регионе (The Australian Capital Territory), в оценке участвуют директор, завуч и коллега, обычно являющийся ментором.

Так как на национальном уровне процесс присвоения постоянной регистрации не регламентирован, применяются различные инструменты. Институт преподавания Виктории² в 2003 году модернизировал процесс получения постоянной регистрации. В процессе регистрации молодые специалисты готовили портфолио содержащее:

1. Анализ преподавания и обучения;
2. Сведения о работе с ментором;
3. Список и комментарии к активностям по профессиональному развитию, в которых они участвовали.

■ Первая часть включает описание серии из нескольких уроков, проведенных соискателем и детальное рассмотрение динамики обучения как минимум двух учеников из класса;

■ Вторая часть описывает работу с ментором, включает его отзывы не менее, чем по трем посещенным им урокам;

■ Третья часть описывает программы развития, в которых участвовал соискатель, и его выводы о влиянии не менее, чем трех программ на его профессиональное развитие.

Оценка портфолио производится директором, опытным коллегой и ментором иного, не оцениваемого соискателя [2, с. 225].

В Новой Зеландии процесс вхождения в профессию также сложен и состоит из нескольких ступеней. После завершения

¹ Hanp. См. обзор Goldhaber Dan, The Mystery of Good Teaching, Education Next, Spring 2002.

² Victorian Institute of Teaching (VIT)

обучения молодые специалисты получают временную регистрацию, конвертация которой в постоянную возможна в течение двух-пяти лет. Процедура регистрации с 1989 года передана от Департамента образования в ведение Совета по регистрации учителей¹. Решение принимается советом на основании материалов, предоставляемых школой и характеризующих соискателя, проходящего в ней адаптационный период.

Пакет материалов включает в себя документальные подтверждения того, что практикант, претендующий на получение постоянной регистрации:

- знает программу и способы оценки;
- обладает набором техник преподавания и навыками менеджмента;
- способен планировать, готовить и оценивать программы;

- вносит вклад в работу школы в целом [3, с. 14].

Для постоянной регистрации начинающий специалист должен:

- не менее двух лет преподавать под наблюдением опытного учителя²;
- иметь нагрузку 12,5 часов в неделю минимум;
- занимать должность учителя, а не волонтера;
- принимать участие в адаптационной программе и иметь доказательства этого участия;
- быть рекомендованным к регистрации руководителем учреждения и педагогом, уже имеющим постоянную регистрацию;
- иметь необходимые сертификаты об образовании [4].

Вступление в профессию в Бельгии имеет различные модели, в зависимости от сообщества.

В Германском сообществе, в связи с отсутствием институтов, осуществляющих подготовку педагогов, распространен найм выпускников французского сообщества, осуществляемый на основании дипломов о получении педагогического образования. Дополнительной же сертификации или тестирования не проводится [5, с. 25].

Во Французском сообществе вхождение в профессию осуществляется исключительно на основании диплома о педагогическом образовании [6, с. 17].

Во Фламандском сообществе процедура вхождения в профессию иная. Получив педагогическое образование, специалист проходит три этапа к присвоению статуса учителя:

- временное назначение с ограниченным сроком действия;
- временное назначение;
- постоянное назначение [7, с. 21].

Постоянное назначение возможно исключительно после работы на временной позиции и обладания определенной квалификацией. В сообществе приняты три квалификации педагогических кадров:

- необходимая квалификация;
- достаточная квалификация;
- другие квалификации.

Требования к первым двум квалификациям формулируются Департаментом Образования Фламандского Сообщества и закрепляются декретом. Учителя, обладающие как необходимой, так и достаточной квалификациями, назначаются на временные позиции, с последующим назначением на позиции

постоянные. Кандидаты, обладающие «другими» квалификациями могут быть наняты исключительно на временные позиции в случае отсутствия кандидатов с более сильными квалификациями [8, с. 52].

В Канадском Квебеке до реформ 1992 года для получения лицензии необходимо было пройти двухлетний испытательный срок. В настоящий же момент получение лицензии является следствием завершения обучения, например, получения квалификации бакалавра образования. Отмена испытательного срока была предпринята в связи с увеличением продолжительности обучения по педагогическим специальностям на год и введением в программу 700 часов педагогической практики [9, с. 3]. Отсутствие испытательного срока при получении лицензии компенсируется практикой применения временных контрактов, превращение которых в постоянные³ возможно только после трехкратного продления [10, с. 70]. Повторное возобновление временного контракта и последующее превращение в постоянный происходит по решению школьной администрации.

В отличие от Австралии, Новой Зеландии, Бельгии и Канады, в Корее контроль вхождения специалистов в учительскую профессию происходит не после фактического найма (пусть и на временную позицию или на испытательный срок), а перед ним. Также, в ряде случаев в Корее допускается неполнительная, помимо университетской, оценка выпускников. Для получения сертификата учителя кандидат должен набрать определенное количество кредитов за период профессионального обучения в колледже или университете. После получения необходимого числа кредитов, кандидат проходит процедуру авторизации. В ряде случаев, если кандидат имеет педагогическое образование, авторизация проходит без экзаменов в автоматическом режиме. Если же кандидат не имеет педагогического образования, авторизация базируется на результатах экзамена, и он получает сертификат ассоциированного учителя а не учителя второй категории [11, с. 55]. Однако, сертификата не достаточно чтобы занять позицию учителя. Найм происходит по результатам открытого экзамена, организуемого административными властями в метрополиях и провинциях ежегодно. Вне зависимости от формата полученного педагогического образования, с 1990 года все выпускники, претендующие на педагогические посты, на общих основаниях проходят открытый экзамен.

Экзамен состоит из теста, целями которого является формирование первичного пула кандидатов на 20% численно превышающего установленную квоту и второго блока заданий – эссе и интервью, целью которого является окончательный отбор. Испытание проводится офисами министерства образования в провинциях и метрополиях, в то время как тест разрабатывается и проверяется Korea Institute of Curriculum and Evaluation (KICE).

В случае неожиданного открытия вакансий, директора школ нанимают учителей на временный контракт, конвертация которого в постоянный возможна только после прохождения открытого экзамена [11, с. 63-65].

Среди семи стран, вошедших в данный обзор в двух странах, а именно в Финляндии и Нидерландах, не практикуется использование государственных фильтров, лежащих вне системы подготовки педагогических кадров, так как вопросы отбора и найма педагогов лежат целиком в компетенции образовательных учреждений, либо обучающихся, либо нанимающих педагогов.

¹ The Teacher Registration Board (TRB), позже переименованный в New Zealand Teachers Council

² Преподавать мог не обязательно в одном центре, но не менее 10 недель подряд в одном.

³ tenure

В Нидерландах сертификация и лицензирование учителей проводятся институтами высшего образования, занимающимися подготовкой педагогов. Дополнительная государственная сертификация или лицензирование не производятся. Например, лицензия на преподавание в начальной школе выдается после прохождения четырехлетнего курса обучения в Hogeschool, а сертификат на преподавание в структурах старшего профессионального образования можно получить, пройдя, дополнительно к высшему образованию, курс обучения на рабочем месте (640 учебных часов) [12, с. 14].

В Финляндии начинающие педагоги получают сертификат по завершении педагогического образования, а вступление в педагогическую профессию проходит по весьма короткому маршруту. Финские образовательные учреждения несут полную ответственность за найм персонала, определение критериев отбора и количества открытых вакансий. Технически назначение на новые позиции производится каким-либо из органов местного самоуправления, например, советом школы или комитетом образования. Большинство учителей в стране (94%) имеют постоянные позиции и должности муниципальных или государственных служащих [13, с. 133-134].

Итак, в данной работе новым является то, что теперь, изучив опыт ведущих национальных образовательных систем, мы можем утверждать, что большинство из них (пять из семи) имеют сложные модели включения специалистов в педагогическую профессию. Результатами исследования можно считать выделение нескольких наиболее распространенной моделей и оценку возможности их использования в условиях отечественного законодательства.

Наибольшее распространение получил механизм временной регистрации учителя, при определенных условиях конвертируемой в регистрацию постоянную. Как правило, институт адаптационного (или вводного) периода несет на себе и сертификационную функцию, так как на основании результатов его прохождения принимается решение о постоянной регистрации педагога.

Иногда фильтр перемещается в пространство найма, а не квалификации специалиста. Фильтрация при найме происходит за счет использования двух практик:

- в Корее применяется конкурсный экзамен на открытые должности;
- в Квебеке широко применяются временные контракты при назначении на педагогические позиции.

Из сказанного выше видно, что в большинстве изученных нами стран имеется базовая квалификация педагога, достижение которой молодым специалистом институализировано и является собой прохождение последовательности «фильтров». В отличие от зарубежной практики, в российской действительности базовая квалификация и, следовательно, траектория движения к ней отсутствуют. С одной стороны, аттестация на вторую, первую и высшую квалификационные категории является добровольной (т. е. не является базовой), а с другой, присвоение стартового для позиции учитель разряда осуществляется исключительно на основании образовательного ценза. Разберем подробнее оба механизма.

Аттестация педагогического персонала на одну из трех квалификационных категорий является делом сугубо добровольным, что фиксируется 65-ым пунктом «Типового положения об общеобразовательном учреждении» [14], устанавливающим право педагогических работников на аттестацию на добровольной основе. Приказ «Об утверждении Положения о порядке аттестации педагогических и руководящих работни-

ков государственных и муниципальных образовательных учреждений» также признает «добровольность аттестации на вторую, первую и высшую квалификационные категории для педагогических работников...» [15].

Добровольный характер аттестации подчеркивается также и письмом «О некоторых вопросах применения положения о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений», фиксирующим, что разряды оплаты труда отказавшихся от аттестации работников определяются «с учетом стажа их педагогической работы (работы по специальности) и образования» [16].

Помимо добровольного характера, аттестацию ни на одну из трех квалификационных категорий нельзя считать базовой потому, что нормативные документы обозначают их избыточный характер. «Временные требования по оценке квалификации и уровня профессиональной компетентности при присвоении квалификационной категории руководителям, специалистам (педагогическим работникам)» фиксируют, что для присвоения второй (низшей) квалификационной категории уровень профессиональной компетентности педагога характеризуется знаниями и умениями, «превышающими требования стандартов педагогического или другого профессионального образования» [17, с. 16].

Из сказанного видно, что квалификационные категории не могут использоваться в качестве механизма, институализирующего вхождение молодого специалиста в педагогическую профессию и фиксирующего его базовую квалификацию. К сожалению, базовая квалификация педагога не может быть зафиксирована и за счет механизма присвоения разрядов.

Согласно Приложению № 1 к Постановлению Минтруда Российской Федерации от 11 ноября 1992 года №33 «О согласовании разрядов оплаты труда и тарифно-квалификационных характеристик по должностям работников учреждений и организаций образования Российской Федерации» [18], позиции «учитель» и «преподаватель» предполагают присвоение с 7 по 14 разряд.

Согласно Приложению № 2 присвоение начального седьмого разряда происходит при наличии у специалиста среднего профессионального образования и отсутствии требований к стажу работы. Восьмой разряд присваивается при наличии высшего профессионального образования или комбинации среднего профессионального образования и наличия опыта работы от двух до пяти лет.

Также, «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования», в требованиях к квалификации специалистов на позиции «учитель» и «преподаватель» в качестве требований фиксирует «Высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование по направлению подготовки «Образование и педагогика» или в области, соответствующей преподаваемому предмету, без предъявления требований к стажу работы, либо высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование и дополнительная профессиональная подготовка по направлению деятельности в образовательном учреждении без предъявления требований к стажу работы» [19, с. 13].

Итак, анализ нормативных документов позволяет сделать вывод о том, что в отечественной практике в некоторой мере разработан механизм развития педагогических кадров и набор дополнительных, «продвинутых» стандартов. В то же время

базовый стандарт и путь его достижения отсутствуют как самостоятельная единица и отождествляются со стандартами высшего или среднего профессионального образования. Без изменения существующего законодательства в масштабах страны внедрение новых институтов включения в педагогическую профессию невозможно.

В данной ситуации нам кажется полезным введение базового стандарта или же доработка и последующая трансформа-

ция второй квалификационной категории из дополнительной в базовую. Поэтому мы позитивно оцениваем альтернативу введения базовой квалификационной категории при сохранении добровольного принципа аттестации на первую и высшую квалификационные категории, предложенную Минобрнауки в конце 2008 года [20].

Библиографический список

1. Wang A., Coleman A., Coley J., Phelps P. Preparing Teachers Around the World. – Princeton, 2003.
2. Herbert S. Step Up, Step In, Step Out: Report on the Inquiry into the Suitability of Pre-Service Teacher Training in Victoria. – Melbourne, 2005.
3. Moskowitz J., Kennedy S. Teacher induction in an era of educational reform: the case of New Zealand [Э/п] / П/д: <http://www2.ed.gov/pubs/APEC/ch5.html>
4. Cameron M. Learning to teach: a literature review of induction theory and practice [Э/п] / П/д: http://www.nzcer.org.nz/default.php?products_id=1852
5. Structures of education, vocational training and adult systems in Europe, Belgium German-speaking community. – Brussels, 2007.
6. Structures of education, vocational training and adult systems in Europe, Belgium French community. – Brussels, 2003.
7. Structures of education, vocational training and adult systems in Europe, Belgium Flemish community. – Brussels, 2008.
8. Soethart R., Van Heule K. Teacher Education in Belgium, Flemish and French Communities - the situation at the end of the 1990s / TNTEE Publications V.2, №2. – Ghent, 1999.
9. Sacilotto-Vasylenko M. Improving policy and practice of teacher induction into the profession. – TEPE 2009.
10. Gauthier C., Mellouki M. Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers in Québec. – Québec, 2003.
11. Ee-gyeong K., You-kyung H. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Background Report for Korea. – Seoul, 2002.
12. Snook M., Wielenga D. Teacher Education in The Netherlands Change of gear [/ B. Moon, L. Vlasceanu, L. Barrows // Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments – Bucharest, 2001.
13. The Education System in Finland // The Information Database on Education Systems in Europe. – 2008.
14. Типовое положение об общеобразовательном учреждении, 19.03.2001 №196 [Э/п] / П/д http://www.zonazakona.ru/law/zakon_rf/2257
15. Об утверждении Положения о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений от 26.06.2000 №1908 [Э/п] П/д: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_00/1908.html
16. О некоторых вопросах применения положения о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений 15.08.2000 №297/19-10 [Э/п] / П/д: <http://www.websib.ru/education/psycho/letter8.htm>
17. Временные требования по оценке квалификации и уровня профессиональной компетентности при присвоении квалификационной категории руководителям, специалистам (педагогическим работникам): Приложение к письму Минобрнауки РФ 29.03.2001 №20-52-1350/20-5 [Э/п] / П/д: http://ivnrono.narod.ru/kadr_attest.htm
18. Квалификационные разряды и характеристики должностей в образовательные учреждения [Э/п] / П/д: <http://www.audit-it.ru/articles/account/otrasl/a101/43894.html>
19. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, Приложение к Приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации 14.08.2009 №593 [Э/п] / П/д: <http://www.minzdravsoc.ru/docs/mzsr/orders/940>
20. Предложения по новому порядку аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений [Э/п] / П/д: <http://mon.gov.ru/press/news/5006/>

Статья поступила в редакцию 01.12.10

УДК 159.95

*О.Б. Дарвиш, канд. психол. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: psheptenko@yandex.ru;
Т.В. Богун, асп. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: psheptenko@yandex.ru*

ГАРМОНИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К РОДАМ

В работе рассматривается организация и проведения психологического сопровождения беременных женщин по подготовке к родам на базе Краевого перинатального центра г. Барнаула Алтайского края, показано что предложенная и апробированная программа психологического сопровождения способствует снижению уровня тревожности и напряжения у женщин, увеличению показателей их эмоционального состояния и психологической устойчивости.

Ключевые слова: психологическая устойчивость, эмоциональное состояние, психологическое сопровождение беременных женщин, саморегуляция, осознанное родительство.

Беременность является поворотным моментом в жизни женщины. Появление ребенка знаменует начало новой жизни для всех окружающих. Женщина, которая до этого мыслила себя в качестве дочери, жены, подруги, сотрудницы, шефа,

должна осознать себя в новой социальной роли - в роли матери.

По мере того, как женщина все более погружается в осознание своей новой роли, ее прежние амбиции и устремления,

карьера и даже дружеские отношения вытесняются из сознания. Внутри нее происходит борьба между нарождающимися материнскими чувствами и необходимостью перестроить свою жизнь с ориентацией на ребенка. Воздействие беременности на психику женщины столь значительно, что многие авторы (А.И. Брусиловский, И.В. Добряков, А.И. Захаров, С. Гроф, Н.П. Коваленко-Маджуга и др.) рассматривают ее как кризисную ситуацию, которая сопровождается оживлением внутренних конфликтов, противоречий, тревог прошлого.

Вынашивание и роды являются естественной функцией организма женщины, но в то же время служат тяжелым испытанием для женщины и ее психики. Зачастую они подходят к беременности и родам с отрицательными эмоциями, так как уже имели негативный опыт проживания беременности. Снятию или уменьшению существующих отрицательных факторов и формированию психологической устойчивости беременных женщин способствует психологическая подготовка к родам [1; 2].

Констатирующий эксперимент, который проводился на базе Краевого перинатального центра г. Барнаула Алтайского края, показал, что у беременных женщин проявляется высокое тревожное состояние, отрицательные установки, наблюдаются конфликты с беременностью, особенно у женщин с негативным опытом беременности. Наблюдается проявление психологического стресса, вызываемое психическими стимулами, которые оцениваются как угрожающие, предвосхищение женщиной возможности опасных последствий воздействующей ситуации. Женщины на начальных сроках беременности отличаются мнительностью, рассеянностью, нуждаются в разъяснении закономерностей родового процесса, в поддержке со стороны специалистов, в психологическом сопровождении, которое понимается как система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание благоприятных условий психологического комфорта, понимание ситуации, помощи в разрешении противоречий и конфликтов, а также психологическое просвещение родителей. Возможные риски, присущие женщинам, могут быть сняты, если они будут проявлять определенную устойчивость в тех или иных ситуациях.

С целью совершенствования подготовки беременных женщин к родам нами была разработана программа «Психологическое сопровождение женщин с негативным опытом беременности», которую мы внедрили и апробировали в вышеуказанном центре. В эксперименте участвовали две группы женщин: условно здоровые (УЗ), имеющие благополучный исход беременности и воспоминания о ней, и невынашиваемые беременность (НБ), имеющие один и более выкидышей в анамнезе. Группы формировались по 14 человек.

Целью программы явилась гармонизация эмоционального состояния и психологической устойчивости женщин в период беременности.

Задачи программы: научить взаимодействовать с новым состоянием, «новым миром», совладать с тревогами и страхами, управлять чувствами; пробудить скрытые резервы организма с помощью естественно звучащего голоса, научиться совмещать навыки дыхательных упражнений и голосовых упражнений для снятия болевого синдрома; способствовать преобразованию негативного образа родов в позитивный; развить способы контакта с ребенком (внутренним и реальным). Система психологического сопровождения беременных женщин к родам включает теоретическую и практическую подготовку.

Теоретическая подготовка включает: лекции и беседы о течении беременности и родов, развитии внутриутробного плода; воспитание чувства материнства, любви к ребенку, к семье; приобщение к родительской культуре, знакомство с народными традициями деторождения, правилами поведения, гигиены, питания, а также грудного вскармливания.

Практическая подготовка предполагает: тренинги, психологическое консультирование, релаксацию и медитации, гимнастику, проведение психологической коррекции.

Содержанием программы явилось:

- обучение беременных женщин руководить эмоциями во время беременности, используя дыхательные практики, визуализации, преобразование негативных мыслей;
- формирование психологических установок, настрой, стабилизация эмоционального состояния перед родами, построение позитивного плана родов, образа родов;
- формирование представлений о жизни и воспитании до рождения ребенка, приобретение навыков творческого общения с ними через пение, рисунок, мыслеформы, стихи;
- обучение приемам психологической саморегуляции;
- обучение техникам родов (обезболивание с помощью дыхательных и голосовых упражнений), которые позволяют сконцентрировать внимание, расслабляют, успокаивают, снимают напряжение в грудном отделе позвоночника, осуществляют мягкий массаж органов брюшной полости, способствуют более рациональному использованию вдыхаемого кислорода – ведь на каждый вдох мы тратим силы, да и дыхательные мышцы тоже должны снабжаться кислородом; голосовые упражнения позволяют общаться с маткой – органом материнства и малышом;
- обучение самомассажу, физиологическим удобным позам во время родов;
- привлечение значимых людей в процессе протекания беременности, родов, жизни ребенка (общение с нерожденным малышом папы, близких родственников);
- приобретение навыков воспитания ребенка и ухода за ним [3].

Приходящим на занятия женщинам предлагалось пройти анкетирование, на основе которого определялся социальный портрет женщины, отношение женщины и ее мужа к беременности, изучался психологический климат в семье, взаимоотношения между супругами, выявлялись имеющиеся у них соответствующие знания.

У женщин был выявлен высокий уровень тревожности, ими отмечены факторы, являющиеся стрессом во время беременности: тревога за будущего малыша (100%); госпитализация в больницу (70%); страх перед родами на сроке 33-35 недель (50%), на сроке 30 недель (40%) – «периодами»; на сроке 25-35 недель (70%).

В процессе исследования осуществлялось отслеживание влияния психопрофилактических занятий на эмоциональное состояние женщин, их психологическую устойчивость.

В качестве инструментария мы использовали опросник на определение уровня тревожности, разработанный Ч.Д. Спилбергером и адаптированный в русском переводе Ю.Л. Ханиным (таблица 1).

Как видно из таблицы, пройдя психологическую подготовку, уровень тревожности у беременных значительно снижается. У них появляется уверенность в информации, которую получают, они чаще расслабляются, релаксируют, руководят своими эмоциями. К тому же качественно меняется отношение женщины не только к ожидаемому ребенку, но и к его отцу.

Таблица 1

Средние показатели тревожности в группах

Показатели эффективности	Исследуемые группы				примечание
	группа «УЗ»		группа «НБ»		
	без психол. подготовки	с психол. подготовкой	без психол. подготовки	с психол. подготовкой	
1.Уровень тревожности 1.1. По шкале ситуатив- ной тревожности	57 (высокая)	41 (умеренная)	31 (низкая)	44-45 (умеренная)	Шкала: низкая - меньше 41 балла; умеренная – 41-45 баллов; высокая – 46 и более баллов.
1.2. По шкале самооцен- ки личностной тревож- ности	47 (высокая)	40 (низкая)	50 (высокая)	44 (умеренная)	Шкала: низкая - меньше 35 баллов; умеренная – 35-44 балла; высокая – 45 и более баллов.

Снижение тревожности и напряжения мы также отметили по результатам теста Кэттелла. Наблюдается значительное снижение тревоги в группе женщин с «НБ» и «УЗ» (с 6,8 – до 6 стенов) и напряжения (с 7,3 – до 6,2 стенов) группах. Увеличились показатели эмоциональной и моральной устойчивости в группе женщин с «НБ» (с 7 до 7,5 стенов, с 7,1 до 7,3 стенов), в «УЗ» (с 6,2 до 6,5 стенов, с 7 до 7,2 стенов) группах. Эмоциональная чувствительность несколько увеличилась в группе женщин с «НБ» (с 6,5 до 6,6 стенов), в «УЗ» (с 6,2 до 6,5 стенов). Показатели самостоятельности и самодисциплины практически не изменились: в группе женщин с «НБ» (6,5 и 7 стенов), в «УЗ» (6,4 и 7,2). Показатели интеллекта и восприимчивости к новому - не существенно увеличились в обеих группах: в группе женщин с «НБ» - (4,8 – 6,7 стенов), это объясняется тем, что женщины уже готовы к встрече с малышом, и их касается только благополучное рождение ребенка, необходимые знания они получили; в контрольной – (5 – 6,4 стенов). Проницательность и мечтательность увеличилась незначительно и в группе женщин с «НБ» (6,7 – 4,6 стенов), и в «УЗ» (6,4 - 6 стенов). Показатели подозрительности снизились в группе женщин с «НБ» (с 6,1 до 5,8 стенов), в группе «УЗ» (с 5,8 до 5 стенов). Показатели доминантности и веры в удачу в группе женщин с «НБ» остались те же. В группе «УЗ» показатели доминантности несколько снизились (с 5,7 до 5,5), увеличились (с 5 до 5,5 стенов – вера в удачу). Показатели смелости остались такие же в обеих группах. Общительность – в группе женщин с «НБ» на том же уровне, а в группе «УЗ» увеличилась всего (с 7,2 до 7,3).

Данные методики подтвердили, что наличие определенных установок (на материнство, на наличие полной семьи и т. п.) позволяет женщине сохранять готовность действовать

определенным образом в похожих ситуациях. А представление о беременности, материнстве, будущем ребенке и интерес к его внутриутробному развитию формирует психологическую устойчивость и гармонизируют эмоциональное состояние женщины. Уже сама беременность становится этапом значительного роста материнской любви. И это естественно, что она просыпается, так как женщина должна быть готова выполнить функции матери.

В данной работе новыми являются следующие положения и результаты: у беременных женщин с диагнозом «привычное невынашивание в анамнезе» обнаруживается неверие в успешное вынашивание, а при вынашивании в успешное родоразрешение; наблюдаются фобические явления (страх возможности невынашивания беременности, беспокойство за будущего ребенка, его жизнеспособности), которые отличаются высокой эмоциональной насыщенностью, проявляется постоянная готовность к неблагоприятному исходу беременности и в связи с этим высокое тревожное состояние; психологическое сопровождение женщин с негативным опытом беременности является действенным инструментом перестройки негативных мислеобразов, способствует достижению гармоничного эмоционального состояния их психологической устойчивости.

Таким образом, предложенная и апробированная нами программа психологического сопровождения способствует снижению уровня тревожности и напряжения у женщин, увеличению показателей эмоционального состояния, психологической устойчивости, формированию мотивации на проникновенный контакт матери и ребенка, освоению способов поведения в процессе подготовки к родам.

Библиографический список

1. Васичкина, Е.В. Образ будущего ребенка у беременной женщины: особенности содержания и средства формирования: «Перинатальная психология и психология родительства» / Е.В. Васичкина, Г.Г. Филиппова. – М. – Обнинск, 2007. – № 1.
2. Коваленко, Н.П. Психопрофилактика и психокоррекция женщин в период беременности и родов // Перинатальная психология, медико-социальные проблемы. – СПб.: СПбГУ. – 2001.
3. Дарвиш, О.Б. Образ мира женщин в период беременности / О.Б. Дарвиш, Т.В. Рябова // Психологическое здоровье и психологическая культура в образовании: материалы всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул: БГПУ, 2005.

Статья поступила в редакцию 01.12.10

УДК 378.14

Н.Г. Шнипа, ст. преп. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: modern.language@bk.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ЧАСТНЫХ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ДИДАКТИЧЕСКОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ

В данной статье обосновывается возможность формирования готовности студентов к дидактическому исследованию в процессе преподавания частных методик (на примере методики обучения русскому языку). С этой целью рассматривается сущность методики как науки, с одной стороны, и, с другой стороны, – как учебного курса, методологический вопрос о взаимосвязи дидактики и предметной методики обучения, проблема соотношения соответствующих учебных курсов в педагогическом вузе и их характеристика.

Ключевые слова: дидактика, методика, дидактическое и методическое исследование.

Для того, чтобы определить возможности частной методики для формирования готовности студентов к дидактическому исследованию, необходимо прежде всего выяснить суть самого понятия «методика» и рассмотреть методологический вопрос о взаимосвязи дидактики и предметной методики обучения.

Как и многие другие термины, понятие «методика» имеет несколько значений: методика как набор предписаний, регулирующих процесс обучения, и методика как одна из педагогических наук, имеющая свою методологию, теоретический и прикладной аспекты. В контексте профессиональной подготовки педагогов под методикой обучения предмету подразумевают содержание одного из учебных курсов. Как видим, по меньшей мере, в трех значениях можно рассматривать данное понятие. Отсюда считаем целесообразным последовательно рассмотреть сущность методики как науки, с одной стороны, и, с другой стороны, – как учебного курса.

Современная методика как наука достаточно «молода»: еще 50 лет назад велась острая дискуссия, можно ли считать ее наукой или нет. В 70-е годы 20-го века был проведен ряд исследований (работы И.Т. Огородникова, С.Г. Шаповаленко, В.Ф. Шалаевой, В.В. Всевятского, Н.В. Савина и др.), посвященных вопросу о научном статусе методики и ее отношении к дидактике. Многие авторы того времени сошлись во мнении, что методика является одной из наук педагогического цикла. В настоящее время в научной и учебной литературе нет единого определения понятия методики, но большинство из них объединяет то, что все авторы считают методику наряду с дидактикой одной из педагогических наук [1].

Конечно, было бы неправильным рассматривать методику просто как некое «приложение» к дидактике. Каждая методика имеет собственный предмет, хотя опять же, по мнению большинства ученых, и дидактика, и все методики изучают на разных уровнях и в разных аспектах одно и то же – обучение. Методика связана с дидактикой единством объекта и выделяет в нем то, что специфично для обучения определенному предмету. Другими словами, дидактика и методика имеют общий объект исследования: процесс обучения. Методика конкретизирует само понятие «процесс обучения», рассматривая его в специфическом преломлении обучения конкретному учебному предмету [2]. Безусловно, в методике процесс исследования связан с особенностями обучения отдельным учебным предметам, когда специально исследуется содержание предметного материала. Но, с другой стороны, известно, что учебная дисциплина (предмет), соответственно, и ее содержание служат фактической базой дидактического исследования, а, следовательно, прямо или опосредованно могут входить в

него [3]. Следует отметить, что в определенный момент своего развития методика не исследует процесс обучения с дидактической точки зрения: во взаимодействии двух субъектов педагогического процесса: учителя и ученика. Исследуются исключительно содержание учебной дисциплины и деятельность учителя, которая называется обучением. Конечно, такая научная позиция представляется упрощенной и односторонней и никак не вписывается в современную парадигму образования, в контекст личностно ориентированного обучения, строящегося по принципу «с детьми к предмету».

Сегодня мы можем утверждать, что по мере формирования предметной методики как научной области закономерно изменился взгляд на процесс обучения в целом (на смену формирующему обучению пришло личностно ориентированное) и конкретной учебной дисциплины в частности, соответственно – и на предмет ее исследования. Сегодня деятельность учащихся и учителя методика рассматривает с дидактических позиций, а именно, как взаимодействие, как совместную деятельность, как сотрудничество при ведущей роли учителя [4].

Таким образом, для нас принципиально важным является то, что, во-первых, и дидактика, и методика – это две отдельные научные области; во-вторых, что каждая из них относится к педагогическим наукам; в-третьих, что они тем не менее, по единодушному замечанию многих авторов, имеют общие теоретические основы – закономерности и принципы процесса обучения, сходство в объекте и предметах исследования. Для нас важно, что методика изучает специфическое (главное) прежде всего для дидактики отношение учения и обучения в их единстве и взаимодействии и все, что с ними связано (методы, средства, формы обучения и др.). Надо полагать, этим обусловлена и разница в формулировках прежнего (методика преподавания) и нынешнего названия методического учебного курса (методика обучения).

По всей вероятности, споры, ведущиеся относительно научного статуса дидактики и методики, их тесная взаимосвязь и взаимообусловленность порождают споры, ведущиеся относительно изменения названия учебной методической дисциплины. В частности, не случайно с 2005 года учебный курс «Методика преподавания русского языка» стал называться «Теория и методика обучения русскому языку». По нашему мнению, в его названии обязательно должен присутствовать термин, определяющий научный статус методики, а именно, «методика» или производные от него. Название курса дидактикой предмета отмечает эту возможность, так как ставит под сомнение существование методики как науки и соответствующего ей учебного предмета, который с таким названием

вряд ли можно будет назвать методическим. Последнее название, разумеется, сохраняет научный статус предметной методики, подчеркивает ее самостоятельность, наличие, с одной стороны, собственных теоретических основ, а с другой стороны, – единство изучения общедидактического и частнометодического содержания учебных дисциплин, взаимодополняющих друг друга.

Мы предлагаем организовать процесс формирования готовности студентов к дидактическому исследованию в рамках учебного курса «Теория и методика обучения русскому языку» на филологическом факультете педагогического вуза, предполагающего проведение лекционных, практических занятий, самостоятельной работы (3 курс), выход на педагогическую практику (4, 5 курс), написание курсовых (4 курс) и дипломных работ (5 курс). Такой вариант формирования готовности, по-нашему, будет естественнее, органичнее и продуктивнее, чем введение изолированных спецкурсов по методологии и методике дидактического исследования, так как, во-первых, любое дидактическое исследование базируется на определенном предметном содержании; во-вторых, это, соответственно, обеспечит конкретность, наглядность общетеоретических положений, методологических установок и их выход в практику обучения; к тому же результаты дидактического исследования в итоге требуют методического осмысления и выхода на конкретно-методический уровень; в-третьих, у студентов появится возможность при изучении теории и методики преподавания на третьем курсе обучения на практическом уровне освоить методику дидактического исследования, какой возможности не предоставит курс дидактики в силу своей обобщенности и абстрактности, временных ограничений и отсутствия у студентов к моменту изучения дидактики методических знаний и умений; в-четвертых, на наш взгляд, нельзя научить грамотно проводить методическое исследование, не подготовив к проведению дидактического, точно так же, как нельзя из процесса обучения изъять курс дидактики и сразу перейти к изучению предметной методики. Ведь в вузе мы прежде всего готовим педагога, а затем уже – педагога определенной специальности.

Конечно, начало, теоретические основы формирования такой готовности естественным образом закладываются в процессе изучения педагогики на первом – втором курсе обучения, где студенты знакомятся с некоторыми методологическими вопросами педагогической науки, с методами и логикой педагогического исследования. Обращаясь к содержанию раздела «Теория обучения» в курсе общей педагогики, мы не находим сведений о дидактике как науке, понятия методологии дидактики и дидактического исследования. Соответственно, эти вопросы специально не рассматриваются в процессе изучения на занятиях по педагогике. Хотя существуют и научные труды, и монографии по методике и методологии дидактического исследования, современные учебные пособия по дидактике, методологии педагогики, свидетельствующие об их актуальности.

Мы считаем, что будущий учитель в принципе должен быть готов к исследованию процесса обучения любому предмету, безотносительно к предметному содержанию, а на этой основе, используя имеющиеся знания и исследовательские умения, учиться проводить и методический поиск в соответствующей предметной области. Однако сегодня нет отдельной учебной дисциплины по методологии научного исследования или дидактике, которые изучаются в общем курсе педагогики. Кроме того, без наличия методических знаний и умений, ко-

торые студенты получают только на третьем курсе вуза, невозможно или крайне затруднительно грамотно исследовать и учить исследовать процесс обучения.

Поэтому нам представляется целесообразным готовить студентов к дидактическому исследованию в процессе преподавания частных методик. Методический курс мы рассматриваем как логическое продолжение, основной этап формирования такой готовности.

Формирование готовности студентов к дидактическому исследованию в процессе изучения курса «Теория и методика обучения русскому языку» на филологическом факультете педвуза обеспечит новые перспективы и направления методической подготовки в единстве с общетеоретической, их целостность. Такая организация методического курса позволит сместить акцент с подготовки учителя-практика и – урокодателя на подготовку учителя-исследователя. Для студентов представится возможность попробовать себя не только в роли учителя-практика, но и в новой для них роли учителя-исследователя. Это, в свою очередь, изменит их отношение не только к методической учебной дисциплине, но и в целом к будущей профессиональной деятельности, которую студенты не будут рассматривать слишком просто и односторонне. Они смогут по-новому оценить ее перспективы, с иных позиций осознать свою деятельность в выбранной профессиональной области и, таким образом, в целом изменить представление о личности современного учителя, который, обучая и воспитывая детей, сегодня обязан быть исследователем. И все это не только на уровне теоретических рассуждений и представлений, но и посредством целенаправленного формирования практической готовности к проведению исследования.

Между тем ни для кого не секрет, что для большинства студентов, к сожалению, методический курс является, как ни парадоксально, второстепенным, многие из них умаляют его значимость и серьезность, а саму науку методику считают предельно простой и понятной. Первостепенное значение в основном имеют профилирующие дисциплины, в ходе изучения которых студенты получают предметные знания и умения. Но для них, как будущих педагогов, самое важное – научиться их передавать, преподносить, преподавать школьникам в процессе обучения. Сегодня научиться делать это грамотно и профессионально, на высоком методическом уровне невозможно без научного анализа своей деятельности и деятельности учеников в их единстве. Только при таком подходе можно достичь высоких результатов и эффективности обучения школьников.

Возникает вопрос: отчего студенты недооценивают важность методической подготовки? Разумеется, отвечая на этот вопрос, в доказательство можно привести ряд как объективных, так и субъективных причин, связанных с недостатками ее осуществления. Однако можно также предположить, что такое отношение складывается еще в первые годы обучения в вузе, задолго до изучения методики, и объясняется малой согласованностью курсов педагогики и методики, отсутствием их целостности. При традиционном построении курсов выводы дидактики никуда не следуют, не опираются на эмпирическую базу, а поэтому остаются на уровне выученных знаний и не могут быть доведены студентами до уровня применения при изучении методики преподавания. То есть при изучении общей теории обучения не осуществляется непосредственный «выход» на предметные методики, что мешает студентам принять методику предмета как теоретическую, логически более или менее выстроенную модель, на основе которой они

должны делать методические выводы, конструировать учебный процесс для любого предметного содержания урока, темы, курса.

В результате курс дидактики теряет практическое значение, а содержание предметных методик фактически сводится к трансляции положений дидактики, особенно при рассмотрении общих вопросов частной методики, когда повторяется много уже известного из дидактики.

В связи со сложившейся ситуацией в целом и в частности с тем, что в методическом курсе обучения в числе других используются теоретические положения, разработанные дидактикой, дидактическая терминология, что влечет за собой дублирование в тематике, сходство содержательного наполнения, возможно разумное объединение (сочетание) дидактики и методики в учебных целях на уровне вузовских учебных дисциплин в одном курсе. Такое единство изучения дидактического и предметного, методического, содержания придаст конкретность, предметность первому и теоретическую обоснованность второму. С этой целью необходимо несколько пересмотреть последовательность и содержание изучения вузовского курса методики, ориентированного в большей степени на подготовку учителя-практика, нежели учителя-исследователя, и внести в него некоторые изменения с учетом знаний и умений по методологии педагогического исследования, уже полученных студентами в курсе общей педагогики (во избежание дублирования материала).

При этом возможно рационально сократить учебный материал, повторяющий общетеоретические положения дидактики. Не исключение, но рациональное сокращение в изложении общих вопросов теории обучения в курсе методики на лекционных занятиях (теория школьных программ и учебников; теория урока и его планирования и др.) позволит сэкономить учебное время (часы) и предоставит возможность для формирования теоретических знаний по методологии дидактического исследования и соответствующих исследовательских умений. В этом случае целесообразным будет введение в учебный курс «Теория и методика обучения русскому языку» дополнительных элементов содержания, имеющих непосредственное отношение к процессу формирования готовности студентов к дидактическому исследованию и в целом к формированию личности учителя-исследователя.

На лекциях, посвященных частным вопросам изучения русского языка, теоретические представления о методологии и методике дидактического исследования наглядно наполняются конкретным предметным содержанием, на частных примерах изучения различных тем школьного курса русского языка рассматривается важность и значимость дидактического

исследования для повышения качества и совершенствования практики обучения.

На практических занятиях по теории и методике обучения русскому языку на основе полученных теоретических представлений о сущности, методологии и методике дидактического исследования осуществляется формирование исследовательских умений и способов деятельности, необходимых для проведения дидактического исследования. В данном случае моделирование дидактического исследования осуществляется параллельно с приобретением методических знаний и умений и на их основе, а сам процесс изучения русского языка является фактической базой для его моделирования и самостоятельного проведения во время прохождения педагогической практики в школе.

В данном случае меняется характер прохождения практики: студенты учатся не только планировать и проводить уроки, но и заниматься исследовательской деятельностью, с дидактических позиций анализировать процесс обучения. Когда они на практике пытаются определить уровень обученности школьников, причины их неуспеваемости, сравнивают эффективность различных подходов и средств обучения, проводят диагностику, оценку сделанного, корректируют ранее принятый тип деятельности, они уже начинают действовать с позиций исследователей, порой даже не задумываясь над этим. Студенты, выступая в роли учителя, должны осознать, что современному учителю любого школьного предмета в принципе необходимо уметь исследовать прежде всего процесс обучения в целом, независимо от специфики предметного содержания, а результаты такого исследования могут быть осмыслены методически и интегрированы системой обучения любому учебному предмету.

Результаты исследовательской работы студентов должны быть обязательно обработаны и представлены в виде презентаций, докладов, сообщений на специально организованной с этой целью итоговой конференции, которая может являться одновременно защитой курсовых или предзащитой дипломных работ. Для начинающих студентов-исследователей это будет хорошей возможностью перенять опыт проведения исследования, а для старшекурсников – поделиться опытом проделанной работы, обозначить направления дальнейших исследований в области дидактики и перспективы сотрудничества со школьными учителями.

Таким образом, формирование готовности студентов к дидактическому исследованию должно быть органично включено в учебный процесс и реализовано во взаимосвязи теоретических, практических занятий, педагогической практики и студенческих исследовательских проектов.

Библиографический список

1. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательство «Академия», 2007.
2. Зверев, И.Д. О предмете исследования и специфике частных методик // Советская педагогика. – 1981. – № 8.
3. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982.
4. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская [и др.]; под ред. М.Т. Баранова. – М.: Издательство «Академия», 2000.

Статья поступила в редакцию 01.12.10

УДК 159.9

В.А. Порфирьев, соискатель Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена,
г. Новосибирск, E-mail: tyurin.73@mail.ru

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ АЛКОГОЛЬНОГО АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ)

В экспериментальном исследовании рассматриваются особенности функциональной асимметрии мозга, сенсомоторной интеграции, парного и согласованного функционирования полушарий головного мозга при аддиктивном поведении.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, функциональная асимметрия мозга.

Актуальность исследования определяется глобальной медико-социальной проблемой XXI века, вызванной масштабами распространения употребления психоактивных веществ (ПАВ) и возникающим катастрофическим следствием - сложным комплексом медико-социальных, демографических, социально-психологических, юридических, экономических и других связанных с этим проблем, еще не получивших надлежащего научно-методологического осмысления [1]. Эти проблемы касаются и Российской Армии.

Распространение алкоголизма в Вооруженных Силах во многом является следствием и отражением процессов, происходящих в обществе. Объективные данные свидетельствуют о том, что алкоголизм и наркомания в последние годы превратилась в одну из острейших проблем армии и флота, а военная служба не становится серьезным препятствием на пути их распространения. В российских Вооруженных Силах со всей полнотой ощущается социально-психологическая усталость от затянувшегося кризиса. Блокада жизненно важных целей, неуверенность военнослужащих в завтрашнем дне лишают их обычной психологической устойчивости, снижают волевые импульсы к поиску выхода из накопившихся трудностей. Бесперывное напряжение действует разрушительно на все формы социальных связей в воинских коллективах и семьях военнослужащих, резко увеличивая потенциал различных форм девиантного поведения: суицидов, злоупотребления алкоголем, наркомании [2]. Согласно данным Министерства обороны Российской Федерации, в 2007 г. в военных госпиталях лечились от наркомании и токсикомании 1675 человек, из них 146 офицеров [3]. Но, по мнению специалистов, эти цифры представляют только надводную часть айсберга. Количество официально регистрируемых в армии и на флоте случаев незаконного потребления алкоголя и наркотиков считается явно заниженным и отличается от реальной картины в несколько раз. Это объясняется не только закрытостью военной сферы или нежеланием военного руководства делиться с обществом своими проблемами и секретами. Ни в одной стране мира не существует точных статистических данных, полностью раскрывающих распространение алкоголизма и наркомании среди населения и отдельных социальных групп. В этих условиях особенно важное значение приобретают наркологические исследования, которые позволяют расширить представление о психофизиологических механизмах приобщения к алкоголю и наркотикам и использовать эти представления с превентивными целями.

В настоящее время появилось достаточное число исследований, свидетельствующих о физиологической основе аддиктивного поведения, которое приводит к алкоголизму и наркомании [4, 5]. Изменение работы системы подкрепления

является одним из патогенетических звеньев в генезе потребления ПАВ, что может приводить к социально-психологической дезадаптации и оказывать воздействие на психофизиологическое состояние [4]. Более глубокое исследование этого феномена определило и более широкий взгляд на аддикцию как специфическое поведение людей, в формировании которого участвуют как социальные условия раннего развития и психологические особенности человека, так и нейрофизиологические особенности, определяющие тип реагирования на раздражение и скорость фиксации определенных поведенческих стереотипов. Поэтому представляет значительный интерес сопоставление психологических особенностей личности, склонной к потреблению психоактивных веществ с психофизиологическими данными, что может явиться основой раннего выявления и профилактики аддиктивного поведения.

Особенность действия алкоголя заключается в том, что в больших дозах он подавляет психическую активность, а в малых – стимулирует ее, снимая сознательное торможение и давая выход подавленным желаниям и импульсам. Таким образом, с помощью алкоголя эффективно снимается состояние тревожности. Имеются данные о том, что алкоголь изменяет взаимоотношения структур головного мозга вследствие стрессогенного эффекта, в частности, межполушарные взаимоотношения, и алкоголизация протекает по-разному у лиц с различным латеральным профилем [6, 7]. Аддиктивное поведение характеризуется постоянством и предсказуемостью, что достигается стереотипностью действий с аддиктивными объектами и стереотипными эмоциями, что также указывает на особенности сенсомоторной интеграции [5]. В связи с этим, изучение психофизиологических коррелятов аддиктивной реализации важно для понимания особенностей формирования психологических качеств аддиктивных личностей. Своевременное выявление этих состояний среди личного состава РА позволит применять превентивные меры. Эти вопросы недостаточно освещены в научной литературе, что определило актуальность нашего исследования.

Цель исследования: выявление и анализ психологических и психофизиологических условий формирования аддиктивной личности в воинском коллективе.

Объект и методы исследования. Эксперимент проводился в течение двух лет с 2008 по 2009 гг. В исследовании принимали участие курсанты НВВКУ, всего более 300 человек, которые в процессе исследования были разделены на подгруппы в зависимости от выявленных феноменов. Первую группу составили курсанты 1-3 курсов, отличники боевой и теоретической подготовки, всего 46 человек, средний возраст

21,6±1,88 лет. Вторую группу составили курсанты с признаками нарушения психосоциальной адаптации и неудовлетворительными показателями успеваемости, всего 58 человек, средний возраст 20,4±2,38 лет. В третью группу вошли курсанты, имеющие дисциплинарные взыскания вследствие потребления алкоголя и табака, всего 48 человек, средний возраст 21,8±2,12 лет. В первую группу курсанты определялись на основании психологического интервьюирования, во вторую и третью – на основании консультаций с психологом и анонимного тестирования.

Для оценки показателей функциональной асимметрии мозга у испытуемых применялся комплекс проб, рекомендованных В.П. Леутиным и Е.И. Николаевой (1988) [4]. Для оценки участия правого и левого полушарий мозга в речевых функциях был применен метод двойного задания (мануально-вербальной интерференции) в модификации Янсон В.Н., Кенга З.Ф. [8]. Зрительно-пространственные возможности испытуемых оценивали с помощью задания на деление линий правой и левой рукой. Изучение влияния эмоционности слов на воспроизведение латерализованной речевой информации проведено для следующих вариантов: отсутствие эмоционального слова в списке, наличие эмоционального слова при его одностороннем предъявлении, наличие эмоционального слова при двустороннем предъявлении эмоциональных слов. При обследовании были выделены четыре группы: лица с преобладанием леволатеральных показателей, левши; группа амбидекст-

ров; лица со смешанными показателями сенсомоторной асимметрии и лица, с преобладанием праволатеральных показателей, правши, часть из которых была обследована в лабораторных условиях.

Все результаты вводились в таблицы программы Excel для Windows XP Professional. Результаты обрабатывались пакетом данной программы. Соответствие выборки нормальному распределению определялось с помощью критерия Колмогорова-Смирнова и программой SPSS. Число Z для обеих групп по каждому параметру свидетельствует о том, что распределения для них не отличаются от нормального.

С помощью компьютерного варианта авторской программы комплексной рефлексометрии В.Г. Каменской «Исследование физиологических характеристик реакции испытуемого на потоки стимулов контролируемой временной организации» [5] были выявлены следующие психофизиологические особенности у курсантов двух групп: отрицающих употребление алкоголя (контрольная группа) и систематически употребляющих (условное название «аддикты»).

Результаты. Анализ результатов простой рефлексометрической серии, в которой испытуемым предлагалось как можно быстрее реагировать на поток стимулов разной модальности, показал, что у отрицающих потребление алкоголя курсантов время реакции и количество пропусков соответствует средним показателям (Табл. 1).

Таблица 1

Результаты сенсомоторных реакций курсантов (скоростная серия)

Группы	Параметры серии 1.1				
	Время реакции на цвет	Абсолютное значение времени реакции на цвет	Время реакции на звук	Пропуски	Индекс Херста
контроль	126,5±33,1*	238±21,4*	221,8±25,4*	2,1±1,3**	0,46±0,1**
аддикты	147,9±28,4	255,5±16,9	248,2±36,1	5,1±3,8	0,55±0,1

Примечания:

* – отличия результатов контрольной группы курсантов от данных, полученных для аддиктов, с уровнем значимости $p \leq 0,05$ (Т-критерий Стьюдента); ** – $p \leq 0,01$.

Таблица 2

Особенности сенсомоторных реакций курсантов (дифференцировочная серия)

Группы	Параметры серии 2.1					
	Время реакции	Абсолютное значение времени реакции	Время реакции на звук	Ошибки	Пропуски	Индекс Херста
Контроль	119,4±20,3	162,4±13,6	118,1±18,3	16,5±3,4	6,4±3,1	0,51±0,1
Аддикты	131,2±25,0	171,6±15,4	116,8±23,6	18,4±3,1	6,6±3,4	0,53±0,1

Курсанты, систематически употребляющие алкоголь, демонстрируют менее скоростные свойства сенсомоторного реагирования на стимулы разной модальности, отсутствие связанности отдельных сенсомоторных реакций во времени.

Индекс Херста у курсантов данной группы больше 0,5, что свидетельствует о том, что они работают, не замечая закономерности подачи сигнала.

Другая ситуация между группами курсантов обнаруживается при усложнении деятельности: в задаче на дифференцировку, в которой предлагалось нажимать на клавишу компьютера при предъявлении всех стимулов, кроме кругов красного цвета. Из таблицы 2 видно, что при возрастании нагрузки результаты курсантов двух групп не отличаются друг от друга. Общее время реакции курсантов не различается, также не различается число ошибок, допускаемое испытуемыми, оно достаточно высокое, что говорит об отсутствии различий в функционировании произвольного внимания, весьма низких возможностях торможения «ненужных» моторных реакций на зрительный стимул красного цвета, низкой пластичности свойств нервной системы.

Анализ результатов выполнения более сложной дифференцировочной серии, требующей привлечения произвольного внимания курсантов, показал, что общей для всех испытуемых закономерностью является увеличение времени реакции на все сенсорные стимулы, увеличение фальшстартов, пропусков сигналов. Следовательно, наши данные свидетельствуют о преимуществе контрольной группы при простых операциях и отсутствии данных преимуществ в процессе сложной деятельности.

Дисперсионный анализ подтвердил эти различия, обнаружив влияние независимой переменной «фактор группы» на зависимые «время реакции на цвет» ($F=5,286, p=0,006$), «абсолютное время реакции на цвет» ($F=209,333, p=0,000$), «время реакции на звук» ($F=650,850, p=0,000$), «пропуски» ($F=34,694, p=0,000$), «фальшстарт» ($F=45,690, p=0,000$). Но такие различия выявлены только для первой серии. Различий для второй выявлено не было.

У подавляющего большинства обследованных лиц преобладали правосторонние показатели функциональной сенсомоторной асимметрии. Этот факт свидетельствует о том, что выборка, представленная в исследовании, является статистически адекватной, соответствующей аналогичным выборкам других студенческих сообществ, а данные, полученные нами, могут экстраполироваться на другие аналогичные выборки.

Среди курсантов, признающих систематическое употребление алкоголя, обнаружено значительное, статистически достоверное нарастание доли амбидекстров и лиц с левосто-

ронными показателями функциональной асимметрии за счет уменьшения доли лиц со смешанными и правосторонними показателями. Если среди общей популяции курсантов левшей и амбидекстров 14,8%, то среди курсантов, систематически употребляющих алкоголь, их 23,5%, т.е. в 1,7 раза больше.

Латеральные различия функционирования полушарий были изучены в лабораторных условиях. Были обследованы две группы: контрольная (отрицающих потребление алкоголя) и признающих его потребление, с признаками наличия аддиктивной предрасположенности - аддикты. Каждая группа включала 20 человек одной возрастной категории от 18 до 20 лет, все были правшами. Изучались особенности латерализации речевой деятельности (теппинг-тест, рис. 1), эффективность выполнения пространственного задания на деление отрезков (табл. 3), а также оценивались межполушарные взаимоотношения и латеральные особенности воспроизведения нейтральных и эмоциональных слов. Известно, что у здоровых взрослых испытуемых наблюдается незначительное одинаковое для обеих рук смещение влево от реального центра при выполнении задания на деление отрезка (Bradshaw S. et al., 1987). Выраженные латеральные различия в этом задании выявляются при незрелости или нарушении межполушарных связей (Heilman K.M., 1984). В связи с этим обнаруженные в настоящем исследовании различия в точности деления отрезков при работе левой и правой рукой у аддиктов могут свидетельствовать о расстройстве парного функционирования полушарий в восприятии и моторной оценке пространственных отношений. У аддиктов выявлено усиление вербально-манипуляционной интерференции при выполнении моторного задания левой рукой, что свидетельствует о вовлечении правого полушария в речевую деятельность, уменьшении латеральных различий функциональной асимметрии.

Обнаруженные у аддиктов в отличие от контрольных испытуемых различия в точности деления отрезков левой и правой рукой могут свидетельствовать о нарушении парного функционирования полушарий в восприятии и моторной оценке пространственных отношений, что подтверждает нарушение согласованного функционирования полушарий мозга. Правое полушарие берет на себя несвойственные речевые функции.

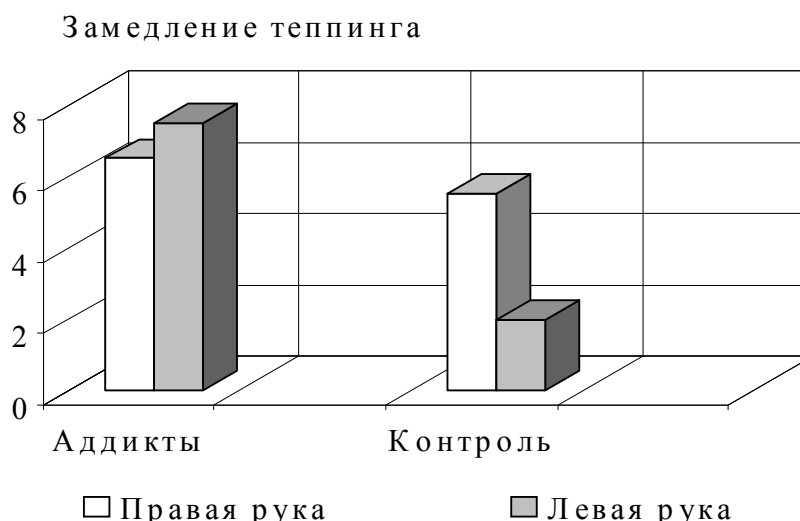


Рис. 1. Замедление теппинга правой и левой рукой в условиях интерференции у контрольных испытуемых и у аддиктов

Таблица 3

Средние значения (в мм) отклонений от центра при делении отрезков правой и левой рукой у аддиктов и контрольных испытуемых

Испытуемые	Количество	Правая рука	Левая рука
Аддикты	20	1,22±0,36	0,38*±0,31
Контроль	20	0,78±0,28	0,46±0,37

*—достоверность латеральных различий $P < 0,05$ по t-критерию для сопряженных значений.

У аддиктов выявлено усиление функциональной активности правого полушария в сочетании с нарушением парного, согласованного функционирования полушарий в восприятии и моторной оценке пространственных отношений. Латеральные особенности воспроизведения нейтральных и эмоциональных слов у аддиктов также указывают на нарушение баланса полушарной активации.

Выводы.

1. Особенности сенсомоторной интеграции указывают на снижение у аддиктов пластичности нервной системы.

2. Среди испытуемых со склонностью к аддиктивному поведению достоверно больше левшей и амбидекстров, чем в контроле, и меньше правшей.

3. Взаимоотношения полушарий головного мозга у аддиктов отличаются от таковых в контрольной группе. У аддиктов определяется усиление функциональной активности правого полушария, что свидетельствует о вовлечении правого полушария в речевую деятельность.

3. Парное и согласованное функционирование полушарий мозга у аддиктов затруднено вследствие нарушения баланса полушарной активации.

Библиографический список

1. Немцов, А.В. Алкоголизм в России: история вопроса, современные тенденции // Алкоголизм. Приложение к ж. Неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова, 2007. - Вып. 1.
 2. Караяни, А.Г. Психологическая реабилитация участников боевых действий // Психологическая реабилитация участников боевых действий / под ред. А.Г. Караяни, М.С. Полянского. - М., 2003.
 3. Краснов, В.П. Профилактика психологических потерь в мирное время. - Саратов: Изд-во «МАТИ-ПРЕСС», 2008.
 4. Николаева, Е.И. Психофизиологические, психологические и социальные механизмы формирования аддикции. - СПб.: РГПУ, 2008.
 5. Каменская, В.Г. Сенсомоторная интеграция как маркер интеллектуального развития // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Природные факторы и социальные условия успешности обучения». - СПб.: САГА, 2005.
 6. Chukhrova, M.G., Krivoshekov S.G. Functional brain asymmetry in alcoholism // International Journal of Psychophysiology. - 1998. - V. 30. - № 1-2.
 7. Chukhrova, M.G. Peculiarities of forming and development of chronic alcoholism // 7th Congress of the European Society for Biomedical Research on Alcoholism. - Barcelona, Spain, 1999. - June 16 - 19.
 8. Янсон, В.Н. Связь латерализации механизмов речевой деятельности с индивидуальными различиями психофизиологических реакций / В.Н. Янсон, З.Ф. Кенга // Изв. АН Латв. ССР. - 1983. - № 7.
- Статья поступила в редакцию 01.12.10

УДК 377.112-057.85

Н.О. Ваганова, асп. СГУПС; Н.В. Силкина, д-р. пед. наук, проф. СГУПС, Новосибирск, E-mail: ntgt_ur@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

Рассмотрен вопрос профессионально-педагогических компетенций преподавателей средних специальных учебных заведений в процессе подготовки специалиста. Мы предлагаем способ формирования профессионально-педагогических компетенций преподавателей в практико-ориентированной среде.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, преподаватели специальных дисциплин, средние специальные учебные заведения.

Железнодорожная отрасль в нашей стране – одна из тех отраслей, от которых зависит рост экономики страны и ее регионов, бескризисное развитие промышленности, безопасность государства. Руководители предприятий железнодорожного транспорта предъявляют высокие требования к кад-

ровому составу, выработанные в процессе развития отрасли и обусловленные особенностями работы на железнодорожном транспорте [1, с.2-9]. Обеспечить сохранность перевозимых грузов, безопасные условия проезда пассажирам могут только специалисты, получившие железнодорожное образование в

соответствии с государственными требованиями и требованиями работодателей. В систему профессиональной подготовки кадров для предприятий железнодорожного транспорта входят образовательные учреждения высшего и среднего уровней.

Среднее профессиональное образование представляет собой важное звено в подготовке специалистов и решения важных государственных задач. Президент РФ Дмитрий Медведев в приветствии делегатам V съезда союза директоров средних специальных учебных заведений отметил: «Сегодня техникумы и колледжи должны сыграть определяющую роль в формировании высокопрофессионального кадрового резерва. От них прямо зависит подъем российской промышленности и социальной сферы, прорывное развитие страны на годы вперед» [2, с. 12, 13].

Иными словами, результат деятельности педагогического коллектива – это качество образования выпускника, которое выражается в готовности выпускника к профессиональной деятельности, конкурентоспособности на рынке труда. Подготовка такого выпускника возможна только в определенной образовательной системе при соответствующей ей организации образовательного процесса и наличии преподавателей специальных дисциплин, у которых сформированы необходимые для удовлетворения социального заказа профессионально-педагогические компетенции. Последнее условие является чрезвычайно важным, так как преподаватель остается ведущим субъектом образовательного процесса, никем и ничем не заменимым.

Из этого следует, что готовность выпускников средних специальных учебных заведений, в том числе и техникума железнодорожного транспорта, к трудовой деятельности, соответствие выпускников техникума требованиям общества и работодателя зависит от компетентности преподавателя, от сформированных профессионально-педагогических компетенций.

Э.Ф. Зеер, рассматривая различия между понятиями «компетентность» и «компетенция», подчеркивает, что «знания, умения и опыт определяют компетентность человека; способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации обуславливают компетенцию образованной и профессионально успешной личности» [3, с. 23-30]. А. В. Хуторской различает понятия «компетенция» и «компетентность» следующим образом. Под компетенцией ученый подразумевает «отчужденное, наперед заданное социальное требование к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере» [4, с. 9, 10, 32]. В научной литературе проблема компетентности и компетенций преподавателя рассматривается как «профессиональная компетентность» [5, с. 7] или «педагогическая компетентность» [6, с. 46], или профессионально-педагогическая компетентность» [7, с. 90].

Профессионально-педагогическая компетентность в работе Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения» рассматривается как «свойство личности» и включает 5 видов (или элементов) компетентности:

1. специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
2. методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся;

3. социально-психологическая компетентность в области процессов общения;

4. дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся;

5. аутопсихологическая компетентность в области достоинства и недостатков собственной деятельности и личности.

Учитывая наличие нескольких точек зрения на понимание компетентности и компетенций, в данной статье компетентность преподавателей средних специальных учебных заведений определяем как знания, умения, опыт и личностные качества, позволяющие осуществлять образовательную деятельность, а профессионально-педагогические компетенции как способность успешно применять свой жизненный, производственный опыт, профессиональные знания и умения в решении профессионально-педагогических задач. Считаем, что у преподавателя специальных дисциплин средних специальных учебных заведений железнодорожного транспорта должны быть сформированы следующие профессионально-педагогические компетенции:

1. В области преподаваемых дисциплин:
 - реализация требований практической подготовки;
 - реализация требований современной научно-теоретических основ преподаваемой дисциплины;
 - диагностика затруднений студентов;
 - промежуточный и итоговый мониторинг качества подготовки студентов.
2. В области методической работы:
 - создание учебно-методического сопровождения преподаваемой дисциплины;
 - овладение современными педагогическими технологиями, в том числе информационными, и их использование.
3. В области связи с производством:
 - постоянная актуализация теоретических и практических знаний по преподаваемой дисциплине;
 - мониторинг качества обучения студента на соответствие требованиям работодателя.
4. В области воспитания работника железнодорожного транспорта:
 - формирование мотивации к получению профессии железнодорожника;
 - формирование у студентов качеств, необходимых железнодорожнику: корпоративная культура, ответственность, добросовестность, исполнительская дисциплина.

В Новосибирском техникуме железнодорожного транспорта в течение 2005 - 2010 г.г. проводился эксперимент по формированию профессионально-педагогических компетенций, в котором приняли участие 70% не имеющих педагогического образования преподавателей специальных дисциплин. Специальные дисциплины в государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования - это цикл дисциплин, реализующих государственные требования к профильной подготовке выпускника. Преподаватели специальных дисциплин техникума имеют базовое железнодорожное образование и выполняют различные виды деятельности, соответствующие будущей профессиональной деятельности выпускника, работника железнодорожного предприятия [8, с. 22].

Эксперимент позволил выявить уровень сформированности профессионально-педагогических компетенций преподавателей техникума на начальном этапе (2005г.), сделать вывод об успешности используемых методов по их формированию.

К 2010 году уровень профессионально-педагогических компетенций преподавателей специальных дисциплин техникума повысился.

Для достижения результатов были применены следующие существующие методики формирования профессионально-педагогических компетенций: организация и проведение методической работы, прохождение курсов повышения квалификации, стажировки на производстве, проведение занятий школы профессионального становления и др.

В дополнение к существующим методикам мы организовали формирование профессионально-педагогических компетенций в практико-ориентированной среде, представляющей собой педагогические условия для формирования компетенций в процессе профессионально-педагогической практики при выполнении различных видов учебной деятельности в рамках преподаваемых дисциплин [9, с. 114-115].

Практико-ориентированная среда состоит из внешней и внутренней среды и включает:

- специально организованные учебные и внеучебные мероприятия;
- учебно-лабораторную базу учреждения;
- систему регулярной консультативной поддержки преподавателей;
- механизмы взаимодействия с социальными партнерами.

Внутренняя среда - это деятельность различных структур учебного заведения по организации различных мероприятий с целью формирования профессионально-педагогических компетенций преподавателей.

Внешняя среда - это совокупность институционального окружения учебного заведения, которая объединяет государственные управленческие структуры, железнодорожные и другие предприятия, образовательные учреждения различного уровня подготовки.

Практико-ориентированная среда способствовала включению преподавателей техникума в профессионально-практическую образовательную деятельность, оптимальному сочетанию теоретических и практических методов и форм его профессионального становления.

Эта модель имеет значительное преимущество перед предлагаемыми теоретическими формами, такими как семинары, тренинги, коллоквиумы и т.д., так как позволяет формировать компетенции без отрыва от профессиональной деятельности преподавателя и корректировать промежуточные результаты формирования компетенций.

В практико-ориентированной среде преподаватель в процессе формирования компетенций приобретает умения, лежащие в их основе, и осваивает способы деятельности. Освоение педагогических терминов и основ дидактики в таком случае происходит в различных формах профессионально-педагогической деятельности и ощущается преподавателем как насущно необходимые, без которых невозможна реализация конкретных учебных задач. В таких условиях преподаватель целостно и органично «проживает» свое становление, не испытывая разделения своей педагогической деятельности на искусственно смоделированную и настоящую.

Уровень сформированности компетенций преподавателей техникума непосредственно влияет на качество подготовки специалистов. В 2010 году общепринятые показатели абсолютной и качественной успеваемости студентов в среднем по техникуму значительно выше, чем в 2005 году.

Таким образом, выбранные нами педагогические условия - практико-ориентированная среда и учебно-методическая поддержка - позволяют формировать профессионально-педагогических компетенции преподавателей специальных дисциплин техникума железнодорожного транспорта.

Библиографический список

1. Морозов, В. Н. Актуальные задачи производственного блока компании в текущем году // Железнодорожный транспорт. - 2010. - № 2.
2. Тебенихина, Т. Союз директоров средних специальных учебных заведений России: эффект оптимизации управления в системе начального и среднего профессионального образования / Т. Тебенихина // Кто есть кто в образовании и науке. - 2009. - № 4 (4).
3. Зеер, Э.Ф. Компетентный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. - 2006. - № 4.
4. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. - М.: МГУ, 2003.
5. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. - 1990. - № 8.
6. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М.: Флинта, 1998.
7. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высшая школа, 1990.
8. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков [и др.]; под ред. В.А. Сластенина. - М.: Академия, 2008.
9. Ваганова, Н.О. Формирование профессионально - педагогических компетенций преподавателей средних специальных учебных заведений в практико-ориентированной среде // Гуманитарные исследования СГУПС: сб. научных трудов. / под ред. Ю.Д. Мишина. - Новосибирск: СГУПС, 2010. - Вып.5.

Статья поступила в редакцию 01.12.10

УДК 355.133.4(075)

*А.А. Тюрин, соискатель Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена г. Новосибирск,
E-mail: tyurin.73@mail.ru*

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ АДАПТАЦИИ И ДЕЗАДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Приводятся данные комплексного обследования военнослужащих с применением физиологических и психологических тестов. Выводятся психофизиологические детерминанты состояния адаптированности военнослужащих.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, военная психология.

Актуальность исследования определяется высокой напряженностью воинского труда, запускающей процессы адаптации в организме, вызывающей напряжение физиологических систем, истощающей приспособительные резервы, особенно во время боевых действий. Армейская служба традиционно и небезосновательно считается зоной экстремальных нагрузок и повышенного риска для человека. Высокий риск развития психоэмоционального напряжения в военных условиях предъявляет особые требования к психологическому сопровождению личного состава. В связи с реформированием армии основным направлением в работе современных военных психологов в войсках, является прогнозирование и обеспечение адаптации военнослужащих к воинской среде и различным условиям службы. Не нуждается в доказательстве тот факт, что от адаптации военнослужащего к условиям воинской деятельности зависит успешность этой деятельности. Адекватное поведение, внутренний психологический комфорт, оптимальное взаимодействие с окружающей средой и вся система социальных связей личности в условиях службы зависят от психического состояния военнослужащего [1]. Гарантацией успешного прохождения воинской службы является устойчивая адаптация личности к ее условиям. Вопросы охраны и укрепления здоровья военнослужащих представляют собой сложную проблему большой социальной значимости [2; 3].

Осмысление проблемы адаптации военнослужащих получили и в работах военных ученых: А.Г. Караяни, И.В. Сыромятникова, А.Г. Маклакова, Е.Д. Богатырева, М.И. Бородин, А.Д. Глоточкина, М.И. Дьяченко, Ю.П. Зуева, В.П. Каширина, Ю.Я. Киршина, В.Н. Ковалева, Н.И. Конюхова, Б.В. Кузьменко, Ю.М. Мамонтова, В.В. Соболев, С.И. Съедина, Н.Ф. Феденко, а также в работах военных педагогов А.В. Барбанщикова, В.И. Вдовюка, А.Т. Иваницкого, В.Я. Слепова, В.И. Хальзова и многих других. Отдельные аспекты психологической адаптации военнослужащих стали объектом диссертационных исследований отечественных и зарубежных авторов. Это работы Альфонсо Марио, И. Рамос, В.В. Богуславского, А.В. Боенко, Г.С. Дунина, Л.Г. Егорова, Ю.А. Елбаева, В.Н. Игнаткина, С. Кабеле, В.Н. Лоскутова, В.В. Нечипоренко, Е.Ф. Осипенкова, В.П. Петрова, Ж.Г. Сенокосова, М.И. Томчука, В.Я. Яблонко. Однако, несмотря на относительно обилие специальных научных исследований по адаптации военнослужащих, в отечественной военной психологии данная проблема разработана недостаточно. Во-первых, несмотря на многочисленные теоретические и эмпирические исследования, проблема психической адаптации личности к профессиональной деятельности остается до сих пор актуальной и требует дальнейшего исследования, так как в психологических концепциях нет единого подхода к пониманию данного психологического явления.

Цель исследования: Изучить психологические условия и психофизиологические признаки адаптации и дезадаптации военнослужащих к профессиональной деятельности.

Объект и методы исследования. Обследовались военнослужащие из числа призывников срочной службы, курсантов военного института, офицеров, всего 370 человек, все мужского пола, в возрасте 18-55 лет. Все индивидуумы наблюдались в течение нескольких лет, анкетирование пациентов и физиологические пробы производились неоднократно. Применительно к задачам исследования программа обследо-

вания военнослужащих включала комплекс простых экспресс-методов: антропометрию (вес, рост, жизненная емкость легких ЖЕЛ, объем грудной клетки), динамометрию (сила левой и правой кистей), измерение температуры тела, частоты пульса покоя и артериального давления. По первичным данным рассчитывался ряд производных показателей: ударный и минутный объемы крови, пульсовое артериальное давление, вегетативный индекс Кердо, жизненный показатель и др.

По степени отклонения измеряемых показателей от диапазона физиологических границ условно были выделены следующие состояния: оптимальное; удовлетворительное – условная норма; состояние компенсированного напряжения; состояние декомпенсации – срыв адаптации. Границы состояний определяли с учетом возраста, веса и роста обследуемых по сигмальному закону отклонений показателей от среднестатистических величин: 1σ , $1,5\sigma$, 2σ . Для показателей, имеющих общепринятую норму (в здравоохранении и ВОЗ), рассчитывали систолическое давление $СД = 102 + (0,6 T)$ в мм рт.ст.; диастолическое давление $ДД = 63 + (0,51 T)$ в мм рт.ст.; жизненную емкость легких $ЖЕЛ = (27,63 - 0,112 T)$ Д в мл; жизненный показатель $ЖП = ЖЕЛ/м > 54$ усл. ед.; силу правой $> M 67\%$ и левой кистей $> M 60\%$ в кг, где T – возраст в годах, D – рост в см, M – масса тела в кг.

Для оценки психологического статуса военнослужащих использовались следующие тесты: методика исследования уровня субъективного контроля (УСК), цветовой тест Люшера, методика PF-Study Розенцвейга.

Статистическая обработка данных выполнена с помощью многомерного статистического анализа с использованием программы STATGRAFIC 3,0, Pentium-200 MMX. Из методов, основанных на критерии автоинформативности, в работе использовались метод главных компонент (МГК) и факторный анализ. Факторный анализ (метод главных компонент) используется для получения интегральных признаков взамен исходных, которые математически независимы (ортогональны) друг от друга и не коррелируют между собой. Отражая "глубинные" взаимосвязи, интегральные факторы улавливают скрытый физиологический и биологический смысл сложных механизмов регуляции функционирования организма, нейрогуморальных процессов.

Результаты. В результате проведенного исследования были получены следующие антропометрические данные. Масса тела у обследованных мужчин составила в среднем $76,62 \pm 6,5$ кг, что находится в пределах нормы. Однако индивидуальное распределение по массе показывает значительные ее колебания – от 55 до 115 кг, т.е. имеются отклонения как в сторону ее снижения – астенизации, так и превышения – ожирения. С пониженной массой отмечено 10% испытуемых, с повышенной – 10%. Известно, что масса тела является важнейшим показателем адаптационно-приспособительной деятельности организма и отражает состояние структурного и энергетического гомеостаза. Увеличение массы тела указывает на превышение расхода энергии на восстановительные процессы по сравнению с расходом энергии на внешнюю работу, что часто наблюдается в условиях стресса (Кривошеков и соавт., 1990).

Средние значения жизненной емкости легких (ЖЕЛ) составили $4,5 \pm 0,65$ л. Согласно полученным данным, около 90% испытуемых попадает в диапазон должных величин. Аналогичны и изменения жизненного показателя. Это довольно

стабильный показатель и его нормальные величины составляют 54-60 усл. ед. Среди наблюдаемых испытуемых 86% имеют указанную норму. Измерение мышечной силы показало следующие величины: в среднем для всей группы мышечная сила правой кисти составила $64,6 \pm 3,0$ кг, для левой – $62,3 \pm 3,5$ кг. При анализе индивидуальных данных выявлено, что у 63% мышечная сила больше 50 кг, что соответствует нормальному распределению и лишь 5% военных имеют сниженные показатели (< 50 кг). Полученные величины совпадают с общепринятой точкой зрения, что мышечная сила чаще всего связана с физической тренированностью, а не со степенью адаптации организма к условиям окружающей среды.

На основании рассмотренных антропометрических показателей можно сказать, что обнаружены незначительные отклонения в физическом состоянии военных – 20% из них с превышением или снижением веса, 10% с низкими значениями ЖЕЛ и жизненного показателя. В зависимости от показателя, процент лиц, попадающих в должное распределение (с учетом возраста), колеблется от 80 до 90 %. Результаты физиологических исследований, обработанные статистически, выявили определенные различия между эмпирическим (наблюдаемом в обследовании) и теоретическим распределением по критериям χ^2 и Фишера. Так, в среднем для всей популяции величина систолического давления составила $124,6 \pm 14,6$ мм рт.ст., диастолического $81,1 \pm 10,4$ мм рт.ст., ЖЕЛ равнялась $4,45 \pm 0,65$ л, а их должные величины составили соответственно $120,0 \pm 5,4$ и $80,5 \pm 4,5$ мм рт.ст.; $4,1 \pm 7,24$ л. Различия статистически значимы. Отсюда следует, что для всей группы военных характерны антропометрические показатели, близкие к физиологическим границам.

Таблица 1
Средние значения измеренных параметров (n = 108)

Показатель	$\bar{X} \pm Sx$
1. Возраст	$32,9 \pm 7,1$
2. Срок службы в армии	$11,1 \pm 6,4$
3. Артериальное давление: max	$125,5 \pm 17,9$
4. Артериальное давление: min	$84,4 \pm 10,5$
5. Частота сердечных сокращений (уд/мин) до 80, %	$71 \pm 4,5$
6. Частота сердечных сокращений 80-90, %	$15 \pm 3,9$
7. Частота сердечных сокращений больше 90, %	$5 \pm 2,8$
8. Индекс напряжения: нарушен	$0,32 \pm 0,05$
9. Индекс напряжения: не нарушен	$0,68 \pm 0,05$
10. Адаптация: сохранена, %	80 ± 5
11. Адаптация: нарушена, %	$15 \pm 4,3$
12. Адаптация: срыв, %	$5 \pm 4,5$

Выделено как минимум 2 фактора, которые затрудняют психологическую адаптацию при воинской деятельности: это процесс адаптации к особым условиям военного режима и высокоинтенсивные психологические нагрузки. Особенно негативно это отражается на представителях руководящего звена – офицерского состава. При выборочном обследовании 108 военнослужащих была исследована изменчивость психологических в сочетании с вегетативными показателями. Наряду с психосоматическим состоянием, были проанализированы

психологические параметры по трем тестам: уровню субъективного контроля (УСК), ЦТЛ Люшера и методики PF- Study Розенцвейга. При клинко-социальном обследовании группы военнослужащих, всего 108 человек, почти половина из них имела признаки нарушения личностно-социальной адаптации, а именно: неполные семьи, формальные и плохие межличностные отношения в семье, неадекватное отношение к воспитанию собственных детей. Несмотря на оценку своего психосоматического состояния как хорошего или удовлетворительного, показатели АД и ЧСС свидетельствовали в некоторых случаях о напряжении адаптации, особенно у лиц, служащих в армии свыше 8 лет. Однако у 80% по совокупности данных клинко-социального обследования, включающего измерение некоторых гемодинамических параметров, адаптация была признана сохраненной, а у 20% – нарушенной или сорванной (табл. 1). Результаты психологического тестирования представлены в табл. 2, 3, 4.

Таблица 2
Результаты тестирования по методике УСК (n = 108)

Показатели	$\bar{X} \pm Sx$
1. Возраст	$36,9 \pm 7,10$
2. Возраст службы в армии	$11,2 \pm 6,38$
Уровень субъективного контроля	
Общая интернальность:	
3. Низкий	$0,23 \pm 0,42$
4. Средний	$0,70 \pm 0,45$
5. Высокий	$0,06 \pm 0,25$
Интернальность достижений:	
6. Низкий	$0,13 \pm 0,34$
7. Средний	$0,68 \pm 0,46$
8. Высокий	$0,18 \pm 0,38$
Интернальность неудач:	
9. Низкий	$0,25 \pm 0,43$
10. Средний	$0,68 \pm 0,46$
11. Высокий	$0,06 \pm 0,25$
Интернальность семейных отношений:	
12. Низкий	$0,13 \pm 0,34$
13. Средний	$0,72 \pm 0,45$
14. Высокий	$0,14 \pm 0,35$
Интернальность производственных отношений:	
15. Низкий	$0,30 \pm 0,46$
16. Средний	$0,66 \pm 0,47$

17. Высокий	0,02 ± 0,16
Интернальность межличностных отношений:	
18. Низкий	0,09 ± 0,29
19. Средний	0,80 ± 0,89
20. Высокий	0,08 ± 0,29
Интернальность в области здоровья:	
21. Низкий	0,13 ± 0,34
22. Средний	0,62 ± 0,48
23. Высокий	0,24 ± 0,42

Таблица 3

Результаты тестирования по методике Люшера (n = 108)

Коэффициент вегетативного тонуса:	
1. До 0,8 - трофотропное реагирование	0,42 ± 0,49
2. 0,8-1,1 – норма	0,21 ± 0,41
3. > 1,2 - эрготропное реагирование	0,36 ± 0,48
Психосоциальная адаптация:	
4. 0-5-норма	0,75 ± 0,42
5. 6 - 10 – низкая	0,21 ± 0,41
6. 10-14-крайне низкая	0,03 ± 0,19
Нервно-психическое напряжение:	
7. 1 - 3 – отсутствует	0,45 ± 0,05
8. 4 – 8 - функциональные сдвиги	0,49 ± 0,05
9. 9 - 12 - астенизация	0,05 ± 0,23

Таблица 4

Результаты тестирования по методике Розенцвейга (n = 108)

Коэффициент групповой адаптации:	
1. 0,5 – 4,0 – низкий	0,16 ± 0,36
2. 4,5 - 6,5 – средний	0,69 ± 0,48
3. > 7,0 – норма	0,14 ± 0,35
Типы реагирования:	
4. 0D - препятственно - доминантный	0,04 ± 0,21
5. ED - эго – защитный	0,67 ± 0,46

6. NP - необходимо - упорствующий	0,27 ± 0,44
Профиль реакций:	
7. E — экстрапунитивные	0,07 ± 0,45
8. M - импунитивные	0,28 ± 0,44
9. J - интрапунитивные	0,02 ± 0,16

Психологическое тестирование выявило, что около 20% военнослужащих имеют признаки повышенного нервно-психического напряжения с астеническим компонентом и депрессивными проявлениями. Несмотря на это психосоциальная адаптация по данным теста Розенцвейга выглядит сравнительно благополучной, и в целом результаты данного теста свидетельствуют о высоком профессиональном статусе обследованной группы.

По данным теста Люшера, почти у 80% военных обнаружено скрытое нарушение вегетативного регулирования, только 20% обладают оптимальной саморегуляцией, а 40% испытуемых выявили признаки хронической усталости, или перевозбуждения. Среднестатистическим показателем нормы вегето-эмоционального тонуса соответствует 21,7% случаев. У данных лиц наблюдается быстрое восстановление внутренних ресурсов при взаимодействии с психотравмирующей ситуацией. Саморегуляция осуществляется на эмоциональном уровне.

По данным методики УСК получены в основном средние значения.

Выделенные интегральные психологические показатели позволили оценить всю выборку военнослужащих и составить по семи первым факторам дифференцированную характеристику различных подгрупп испытуемых со сходными и разнотипными характерологиями.

Получены семь психологических интегральных показателей, объясняющих наибольшую изменчивость поведенческих стереотипов, свойственных испытуемым. Данному контингенту лиц свойственны изменения деятельности ЦНС, выражающиеся в накоплении аффективного возбуждения (тревоги), напряжении вегетативной активности, низком пороге чувствительности к раздражителям, склонности к легкому возникновению фрустрации. Большая часть индивидуумов обладает психологическими качествами, приводящими к гипертоническим реакциям и дистониям. Их характеризует высокая интенсивность реакции на внешние раздражители, трудности адаптации с преобладанием отрицательных эмоций. Полученные данные позволяют заключить, что обнаруженные нами повышенные значения АД и ЧСС у военных тесно связаны с их психологическими качествами и особенностями психического реагирования. На уровень психоэмоционального напряжения сильнее влияют трудности военной деятельности, нежели личностно-семейные переживания.

Устойчивость адаптационных систем находится в прямо пропорциональной зависимости с успешностью военной деятельности. Возникает вопрос, какую роль играет состояние тонуса и реактивности вегетативной нервной системы, являющейся одним из механизмов, поддерживающих постоянство внутренней среды организма? Ведь нарушение последнего приводит не только к множеству вегетативных расстройств, но и существенно меняет поведение человека.

С помощью метода главных компонент была выделена наиболее значимая взаимосвязь между следующими интегральными показателями: «Высокая тревожность - Низкая тревожность» и «Прогноз поведения при успехе», «Контроль общего состояния» ($r = 0,62$; $r = 0,42$; $P < 0,01$, соответственно); «Адаптационная устойчивость» и «Нервно-психическое напряжение - Психосоциальная адаптация» ($r = 0,54$; $P < 0,01$). Вторым по значимости следуют корреляции, варьирующие в пределах от 0,24 до 0,40 ($P < 0,05-0,01$). Шесть вновь полученных психофизиологических детерминант, объясняющих 70,1% общей вариабельности, позволяют объединить промежуточные звенья последовательного анализа, ранжировать гетерогенную выборку с интерпретациями возможных ассоциаций со стороны ЦНС и рассмотреть варианты существующей предикции дизадаптации в плане реабилитации. Метод главных компонент определил существование различий не только в разных подгруппах военных, но и внутри каждой из них.

Интегральная совокупность психологических показателей и реактивности вегетативной нервной системы определяет наличие или отсутствие ситуационного контроля при гипертонусе симпатoadренальной системы и условно может быть названа «гиперсимпатореактивной» психофизиологической детерминантой психической адаптации. Если значения психической адаптации соответствуют норме, то это указывает на еще не растроченные восстановительные возможности организма. Повышение уровня тревоги, астенизация ЦНС, нарушение психосоциальной адаптации, высокий контроль за поведением ведут к снижению адаптационных возможностей организма. И наоборот, отсутствие нервно-психического напряжения, хорошая психосоциальная адаптация благоприятно воздействуют на функциональную устойчивость организма в целом. Группа лиц с высокой тревожностью отличается выраженной склонностью к психосоматическим заболеваниям, т.к. для них характерно нарушение нейрогуморальной регуляции со стороны парасимпатической системы, не сдерживающей повышенную активность симпатической системы. Вегетососудистый дисбаланс, предшествующий психосоматическим заболеваниям, показывает высокую корреляцию с агрессией, обидчивостью, раздражительностью, протестными реакциями. Уровень нейрогуморальной регуляции со стороны парасимпатической системы не обеспечивает должной степени соответствия работы симпатической нервной системы у таких индивидов.

Сочетание интегральных показателей «адаптационная устойчивость», «нервно-психическое напряжение – психическая адаптация» является предопределяющей психофизиологической детерминантой «стабильности адаптационных систем организма». Эта детерминанта раскрывает суть психовегетативного обеспечения деятельности организма, достаточного для адаптационных возможностей. В специфике диагностики состояния адаптированности психовегетативный баланс складывается из согласованности между собой психоэмоционального тонуса и психоэмоциональной реактивности.

Для отражения полиморфизма адаптационных возможностей организма в результате анализа выделены шесть психофизиологических детерминант:

а) "Гиперсимпатореактивность" - интегральная совокупность психологических показателей и реактивности вегетативной нервной системы - определяет наличие или отсутствие ситуационного контроля при гипертонусе симпатoadренальной системы;

б) "Стабильность адаптационных систем организма" раскрывает суть психовегетативного обеспечения деятельности организма, достаточного для адаптационных возможностей;

в) "Симпатореактивность" - совокупность психологических интегральных показателей и частоты сердечных сокращений - характеризует реактивность симпатической нервной системы;

г) "Вегетативный дисбаланс" отображает симпатическое и парасимпатическое обеспечение нервной системы;

д) "Психопарасимпатикотония - Вегетостабильность" указывает на готовность организма к адаптации.

Данные психовегетативные детерминанты являются предикторами психовегетативной адаптации и успешности военной деятельности. Сочетание интегральных показателей «адаптационная устойчивость», «нервно-психическое напряжение – психическая адаптация» является предопределяющей психофизиологической детерминантой «стабильности адаптационных систем организма». Эта детерминанта раскрывает суть психовегетативного обеспечения деятельности организма, достаточного для адаптационных возможностей. В специфике диагностики состояния адаптированности психовегетативный баланс складывается из согласованности между собой психоэмоционального тонуса и психоэмоциональной реактивности. Таким образом, благоприятные психофизические данные, высокая работоспособность, выносливость, устойчивость к невзгодам и болезням, соответствующий норме интеллект, способность к приобретению опыта способствуют приобретению качеств нормальной адаптивности в процессе военной службы.

Основным повреждающим фактором, вызывающим психоэмоциональный стресс у военнослужащего, является «служебная напряженность», физиологические механизмы которой показаны в нашем исследовании. Напряженность может возникнуть как при реальной перегруженности, так и в процессе принятия решений. Считается, что психофизиологической основой целеполагания является закодированный в мозгу «образ потребного будущего», причем не только предвосхищается полезный результат, определяющий целостность и направленность поведения, а также средства, использование которых приведет к достижению результата, но и то и другое подвергается нравственной оценке, т. е. сверке планируемых действий с морально-этическими нормами. Способность личности осуществлять деятельностный контроль и базируется, по-видимому, на бессознательной бескомпромиссной оценке собственного поведения. Напряженность возникает тогда, когда тот выход из некоей конфликтной ситуации, который человек избрал, находится в противоречии с его собственными морально-этическими представлениями. Возникает конфликтная ситуация «второго порядка» — не между человеком и конкретными другими людьми или окружающей средой, а между человеческим «я» и его моральной самооценкой, основанной на усвоенных традициях и общественных требованиях. Вне зависимости от того, сознает ли человек это, т. е. признается самому себе или даже не осознает (что вполне возможно, поскольку процесс самообвинения может быть подсознательным), где-то в глубине души человек знает, что виноват, и ощущает страх. Конфликт с самим собой, по всей вероятности, протекает таким образом, как и другие конфликты, обусловленные противоречием между потребностью (в данном случае — потребностью душевного спокойствия) и невозможностью его удовлетворить. Такого рода рассогласование влечет стандартно развивающуюся реакцию стресса:

в случае эмоциональных стимулов импульсы от коры больших полушарий идут к гипоталамусу, в свою очередь стимулирующему симпатическую и парасимпатическую системы. Симпатикус отвечает выделением норадреналина и стимуляцией мозгового вещества надпочечников (в результате чего усиливается выделение адреналина и норадреналина). Параллельно с воздействием на симпатикус, гипоталамус стимулирует гипофиз и происходит выделение целого ряда трофических гормонов.

В обычных эмоциогенных стрессорных ситуациях при невозможности удовлетворить потребность накладывается запрет на ответную реакцию, и человек воздерживается от действия, однако сдержать может только двигательный компонент реакции, но не его вегетативные проявления — в частности, со стороны адренергической системы регуляции, что и происходит чаще всего в процессе военной службы.

Стресс-реакция сохраняется и даже может оказаться более интенсивной и длительной при условии отсутствия поведенческих проявлений. Отсутствие адекватного отреагирования с помощью какого-то рода физической деятельности в то время, как сдвиги в активности автономной нервной системы в виде увеличения скорости обменных процессов, возрастания мышечного тонуса, частоты сердечных сокращений и т. д.) произошли, вызывает целый ряд функциональных нарушений. К ним относятся, например, боли в сердце, гипертонические кризы, что мы и наблюдали при обследовании военных.

В стрессовой ситуации подсознательного самообвинения возникает внешне беспричинный страх, при этом человек не только не понимает его причины, но даже не осознает, что возник именно страх, и, соответственно, не может предпринимать никаких действий. Потребность же действовать столь велика, что он начинает просто метаться. Возникает рассогласование между уровнем активации эндокринно-вегетативной системы, с одной стороны, и системы принятия решений и активной деятельности - с другой, что влечет за собой не только психологический, но и чисто физический дискомфорт, в основе которого лежит прежде всего избыток адреналина, который вызывает гиперстимуляцию адренорецепторов, расположенных на клеточных мембранах. Это способствует накоплению ионов Ca^{2+} и нарушению жизнедеятельности клеток, что влечет за собой ишемические нарушения в тканях (в частности - ишемии миокарда). Кроме того, избыток адреналина вызывает резкое сужение кровеносных сосудов, увеличение деформации эритроцитов, ухудшение реологических свойств крови, что в итоге вызывает развитие тканевой гипоксии. Наконец, избыток адреналина, окисляясь, превращается в адренохром с образованием свободных радикалов. Последние инициируют процессы перекисного окисления липидов клеточных мембран (Меерсон Ф.З., Панин Л.Е., 1983). При повторном появлении таких нарушений может возникнуть вегетативная дистония, а затем глубокие функциональные и органические расстройства.

Несомненно, существуют и другие механизмы повреждающего действия стресс-реакции, но для нашего дальнейшего рассуждения вполне достаточно того, что наличие вегетативного компонента этой реакции при отсутствии (или снижении) компонента поведенческого вызывает тяжелые нарушения на уровне клеток и тканей тела и, соответственно, вле-

чет за собой возникновение патологических состояний, связанных, в первую очередь, с нарушением регуляции секреции катехоламинов - адреналина и норадреналина.

Таким образом, механизмом влияния психоэмоционального напряжения на метаболические и гомеостатические процессы при развитии заболеваний в условиях военной службы является длительное увеличение уровня катехоламинов в крови. Известно, что дофаминергические структуры преобладают в правом полушарии головного мозга, которое тесно связано с диэнцефальным отделом и более вовлечено в процессы вегетативной, гуморальной и эндокринной регуляции, а левое полушарие более тесно связано со специфическими и активирующими системами мозга. Нейрофизиологической основой синдрома психоэмоционального напряжения является дезинтеграция и нарушение функциональной активности правого и левого полушарий. При снижении психоэмоционального напряжения происходит восстановление оптимальной активности полушарий мозга, снижение повышенной нагрузки на правое полушарие мозга и уменьшение уровня катехоламинов в крови.

Выводы

1. Психологическое тестирование выявило, что 20% военнослужащих имеют признаки повышенного нервно-психического напряжения с астеническим компонентом и депрессивными проявлениями, в сочетании с высоким профессиональным статусом и интеллектом. Анализ показал, что нервно-психическое напряжение связано с напряженностью военной деятельности.

2. Исходя из данных теста Люшера, почти у 80% военных обнаружено нарушение вегетативного регулирования, только 20% обладают оптимальной саморегуляцией и быстрым восстановлением внутренних ресурсов при взаимодействии с психотравмирующей ситуацией. Почти 40% испытуемых выявили признаки скрытой хронической усталости, связанной с напряженным характером труда.

3. Выявленные повышенные значения АД и ЧСС у военных тесно связаны с их психологическими качествами и особенностями психического реагирования, выражающиеся в накоплении тревоги, напряжении вегетативной регуляции, низком пороге чувствительности к раздражителям, склонности к легкому возникновению фрустрации, трудности адаптации с преобладанием отрицательных эмоций.

4. Интегральная совокупность психологических показателей и реактивности вегетативной нервной системы является психо-физиологической детерминантой состояния адаптированности. Для состояния адаптированности характерно оптимальное состояние вегетативного тонуса и психоэмоциональной реактивности.

5. Эффективность коррекции дизадаптационных нарушений возможна путем комплексного исследования и выявления психофизиологических детерминант, играющих доминирующую роль в процессе адаптации военнослужащих. Нормальной адаптивности к военной службе и эффективности военной деятельности способствуют благоприятные психофизические данные, высокая адаптационная способность, выносливость, эмоциональная устойчивость, соответствующий норме интеллект, способность к приобретению опыта.

Библиографический список

1. Караяни, А.Г. Психологическое обеспечение боевых действий: в кн.: Содержание и организация морально-психологического обеспечения боевых действий. – М., 1994.

2. Корчемный, П.А. Психологическое обеспечение боевой деятельности / Военная психология: методология, теория, практика. – М., 1998.
 3. Китаев-Смык, Л.А. Стресс под прицелом снайпера. – М., Миллениум, 2001.
Статья поступила в редакцию 01.12.10

УДК 378

Ю.Н. Кабанов, канд. биол. наук, зав. каф. физической культуры САУМК; М.Г. Чухрова., д-р. мед. наук, зав. каф. спец. психологии НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНА

Спортивно-ориентированная деятельность рассматривается не только как предиктор здорового образа жизни населения, но и как основа спорта высших достижений. Предлагается психолого-педагогическое обоснование и модель регуляции и реализации спортивно-ориентированной деятельности в социокультурном пространстве.

Ключевые слова: социокультурная деятельность, психология и педагогика спорта и спортивно-ориентированной деятельности в сфере досуга.

Проблемы повышения уровня и результативности спортивной деятельности приобретают в последнее время особую актуальность. Это обусловлено, прежде всего, ее объективной ролью в повышении престижа общества и государства. Уровень развития физической культуры и спорта являются важнейшими предпосылками реализации человеческого потенциала и рассматриваются сегодня в ряду ведущих критериев социального прогресса. Однако, результативность спортивной деятельности – это не самое главное. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года определяет в качестве важнейших задач образования формирование у молодежи и студентов устойчивых навыков здорового образа жизни. Это требование нашло подтверждение в нормативно-правовых документах: Законе РФ «Об образовании», «Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г.», «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.», а также в письме Министерства образования РФ «О гражданском образовании учащихся в общеобразовательных учреждениях РФ». Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы» в соответствии со стратегическими целями государства по обеспечению стабильного и устойчивого социального развития, укрепления обороноспособности страны определяет содержание и основные пути развития социокультурной деятельности по развитию физической культуры и спорта в нашей стране. Физическая культура и спорт, обозначаемые как «спортивно-ориентированная деятельность», приобретают стратегическое значение.

В настоящее время в Российской Федерации функционирует 89 органов государственного управления физической культурой и спортом субъектов федерации. Действует 8 министерств, 12 госкомитетов, 53 комитета, 9 департаментов, 7 управлений и отделов. Важнейшим аспектом функционирования сферы физической культуры и спорта являются управленческие решения, направленные на обеспечение основных функций физкультурно-спортивных организаций: физическое воспитание, физкультурно-оздоровительные и рекреативные мероприятия, спортивные тренировки и соревнования. Не меньшее значение имеют досуговые мероприятия по

приобщению населения к спортивно-ориентированной деятельности.

Вместе с тем, популярность и востребованность стремления к здоровому стилю жизни находятся на неудовлетворительном уровне. Более того, наблюдается усиление негативных тенденций в структуре образа жизни современной молодежи, имеющих отрицательные последствия для здоровья как отдельной личности, так и общества в целом. Заметно снижается уровень психофизической культуры, что связано с резким ростом информационных и эмоциональных нагрузок, слабой технологической оснащенностью населения способами преодоления стрессовых ситуаций. О падении уровня здоровья общества свидетельствует рост девиантных форм поведения (алкоголь, наркотики), увеличение числа психопатологий, снижение общих показателей здоровья людей, что показано в целом ряде серьезных исследований [1; 2; 3]. Другой крайностью этой проблемы является чрезмерное увлечение инструментальными спортивными показателями, абсолютизация телесно-физических характеристик человека. В результате формируется односторонняя личность, неспособная к раскрытию своего отпущенного природой потенциала.

Ухудшение здоровья у различных групп населения, особенно у детей и подростков связано с коммерциализацией учреждений спорта, деформацией образа жизни многих семей, неразвитостью оздоровительных форм проведения досуга, низким уровнем физической и психической культуры родителей, отсутствием системы непрерывного физического воспитания, отсутствием пропаганды спорта высших достижений и отсутствием адекватных педагогических программ. В социально-культурной и педагогической плоскости причина сложившейся ситуации состоит в девальвации ценности физкультурно-развивающей деятельности, отсутствии социально значимого статуса физической составляющей имиджа человека. Социально-педагогический анализ физической культуры на социальном и личностном уровне свидетельствует о ее значительном потенциале в формировании разносторонне развитой личности. Однако в реальной практике эти возможности используются не в полной мере.

Свою роль в усилении обозначенных выше негативных тенденций играет сложившаяся система физического образования и воспитания, которая не смогла до сих пор четко отразить сущность спортивно-

ориентированной деятельности, сформулировать ценности и цели физического воспитания в единстве интеллектуального, нравственного и телесно-физического развития личности. Исследования показывают, что сегодня в системе физического образования и воспитания сложилось противоречие между ценностным и технологическим потенциалом физической культуры и уровнем его освоения в рамках образовательного и воспитательного процесса. Это несоответствие обнаруживается в узости учебной проблематики, ориентации на технологическую сторону физической культуры и отсутствии условий для освоения ее духовно-ценностного, интеллектуального богатства. В сфере физической культуры слабо представлены

такие качества и элементы человеческой индивидуальности как самореализация, проективное и целенаправленное саморазвитие, творчество, духовные потребности, являющиеся импульсом всякой деятельности. Это ограничивает возможности физкультурно-развивающей и спортивной деятельности развитием только двигательной сферы занимающихся, что в итоге снижает культурный потенциал данной области человеческой практики, не позволяет реализовать возможности спортивной деятельности в рамках физической культуры в развитии интеллектуальных, мыслительных, творческих, коммуникативных потенций человека.

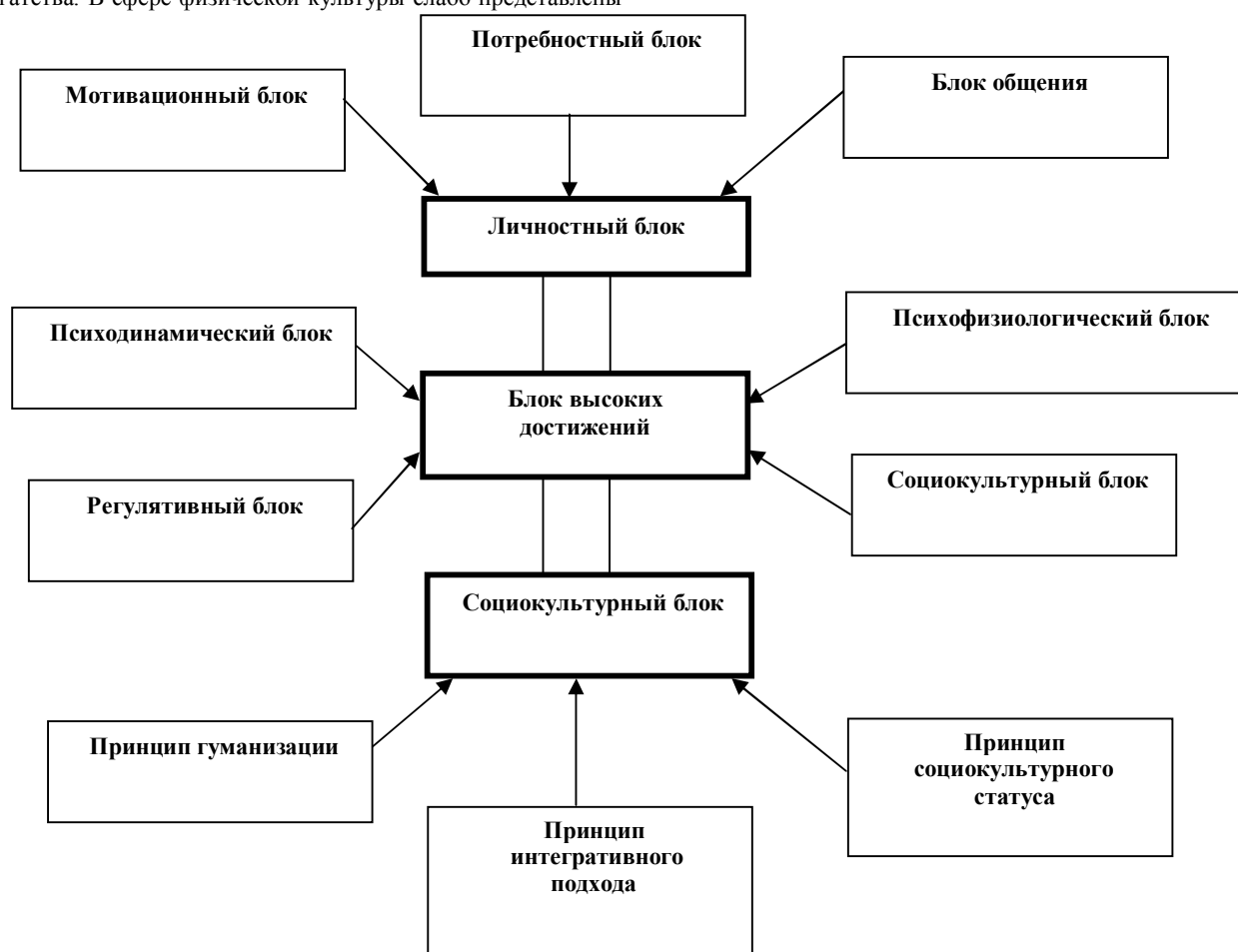


Рис. 1. Психолого-педагогические условия регуляции спортивно-ориентированной деятельности

Вторая причина сложившегося положения находится в теоретико-исследовательской плоскости. Она заключается в разрыве соматопсихической и социокультурной составляющих человека (и рассогласованности соответствующих знаний о человеке), в отсутствии исследований, вскрывающих ценностно-нормативную природу физкультурно-развивающей и спортивной деятельности. Как известно, ведущими направлениями познания феномена спорта являются ее медико-биологический, педагогический, психологический и социоло-

гический аспекты. Каждый из них отражает весьма существенную грань спортивной деятельности. Если культурологи акцентируют внимание на социокультурных аспектах личности и оставляют без внимания ее соматопсихическую сторону, то специалисты в области физической культуры концентрируются лишь на соматопсихической природе, упуская из поля

зрения социокультурный аспект. И в том, и в другом случае прослеживается разрыв целостности человека, что ограничивает ценность спортивно-ориентированной деятельности.

Адекватное понимание подлинной сути спортивно-ориентированной деятельности в рамках социокультурного подхода требует интегративного отношения, ориентирующего на исследование и развитие человека как единства телесного и духовного. Физическая культура, так же как и художественная, духовно-нравственная, предполагает прежде всего формирование системы ценностей, на основе которых может эффективно выстраиваться соответствующая им физкультурная и спортивная деятельность. Без подлинно ценностного отношения к телу и учета его психофизических особенностей развитие физической культуры будет односторонним. Спортивная деятельность как цель физического воспитания должна рассматриваться как важнейшая форма воплощения внутреннего мира человека, условие раскрытия потенциала чело-

века, способ межличностной коммуникации. Эта проблема особенно актуальна на современном этапе, когда общество требует максимальной отдачи и высочайшего напряжения как духовных, интеллектуальных, так и физических сил. Физическая культура и спорт должны сегодня стать значимым элементом образа жизни молодого человека, занять полноценное место в его повседневности, стать частью культуры в подлинном смысле этого слова.

Нами рассмотрены факторы, влияющие на потребность в физической культуре и способствующие достижению успешности в спорте высших достижений, и обоснована оправданность системного подхода к регуляции спорта [4]. Выделяется система определенных структурных блоков, представляющих скоординированность и цельность психофизических образований как существенной характеристики, определяющей успешность в спорте, так и психолого-педагогические основания воздействия для привлечения внимания к физической культуре в массовой социокультурной деятельности (рис. 1). Спортивно-ориентированная деятельность как социокультурный феномен представляет собой систему факторов, средств, мотивов, потребностей, установок, психофизических условий и других социально-психологических явлений, где в основе лежит интегральная индивидуальность. К основным блокам, воздействующим на личность (личностный блок), мы отнесли: мотивационный блок, потребностный блок, блок общения. К блокам, обеспечивающим высокие достижения, мы отнесли психодинамический блок, психофизический блок, регулятивный блок. Социокультурный блок составлен из системы факторов, обеспечивающих включение спортсменов как субъектов труда в процесс преодоления стресс-факторов напряженной профессиональной спортивной деятельности. Структуру этого блока образуют интегральные составляющие, связанные с психодинамическими свойствами, волевыми качествами, мотивацией и саморегуляцией.

Личностный блок обеспечивает мотивационное отношение человека к физической культуре, самосовершенствованию; сознательное, позитивное отношение к физической активности и заботе о здоровом образе жизни, развитие своих физических качеств, тренировки и занятия в досуговое время, посвященные физической активности. Реализуется от широкомасштабных спортивных массовых мероприятий до дворовых спортивных площадок и занятий с детьми. Затрагивает потребности в здоровом образе жизни, самоуважении, потребности в «мышечной радости», расширении круга общения с помощью спортивно-массовых мероприятий и уличного спорта. Стремление к внедрению и воспитанию гуманистических основ самосовершенствования и саморазвития.

Блок высоких достижений содержит следующие разделы, относящиеся к разным уровням интегральной индивидуальности:

- психодинамические свойства (эмоциональная устойчивость и эмоциональная возбудимость, активность, ригидность, скорость и темп реакции и др.);
- нейробиологические и психофизиологические свойства (тип межполушарной функциональной асимметрии и особенности межполушарных взаимоотношений, восприятие времени спортсменом);
- конституционально-личностные факторы (тип нервной системы, экстра-интроверсия, уровни нейротизма и тревожности, тип реагирования в стрессовой ситуации);
- мотивационные качества (стремление к успеху, мотивация достижения, волевые качества, выдержка, целеустремлен-

ность, настойчивость, самоконтроль, инициативность, самостоятельность, ответственность);

- регулятивные свойства (способность к саморегуляции и общий уровень саморегуляции поведения, планирование, гибкость, оценка результатов).

Блок социокультурной регуляции включает в себя учет перечисленных факторов личностного блока и спорта высших достижений, основанный на следующих принципах:

- принцип гуманизации, который предполагает формирование у молодежи многоплановой, целостной и динамичной картины физического развития. Посредством гуманизации осуществляется становление физической активности и потребности в ней, создаются условия для развития внутренней потребности самосовершенствования, реализации своих спортивных возможностей; обратим внимание и на чисто игровое значение физического воспитания и спорта (спонтанность, мышечная радость, бескорыстность, отсутствие утилитарной целесообразности);

- принцип интегративного личностно-ориентированного подхода, который определяет положение личности физкультурника или спортсмена в воспитательном процессе, что означает признание его субъектом этого процесса. Интегративный личностный подход предполагает, что все психодинамические, нейробиологические, психофизиологические, конституционально-личностные, мотивационные, регулятивные свойства и качества принадлежат конкретному человеку как субъекту воспитательного процесса;

- принцип социокультурного статуса современного спортсмена и физической активности, который вытекает из цели социокультурного воспитания, учитывает природу воспитательного процесса и направлен на осуществление молодежью сознательного выбора личностной ценности спортивно-ориентированной деятельности и формирование на этой основе устойчивой индивидуальной системы, способной обеспечить саморегуляцию и мотивацию поведения и деятельности личности.

Эти блоки социокультурной регуляции и реализации спортивно-ориентированной деятельности находятся друг с другом в гармоничной взаимосвязи. Модель социокультурной регуляции и реализации спортивной деятельности представлена в виде структурно-организационной схемы, включающей в себя три основных блока: целевой, содержательный и результативный.

Целевой блок, на основе которого спорт и спортивно-ориентированная деятельность на разных уровнях предстает как социокультурный феномен, который испытывает на себе значительное влияние той социокультурной среды, в условиях которой происходит его становление и развитие. Спорт высших достижений, как высшая цель, предполагается в идеале, но не является самоцелью.

Содержательный блок основан на следующих принципах:

1. Спорт - продукт и фактор развития культуры.
2. Спорт - сфера реализации эстетических и инновационных ценностей.
3. Спорт - сфера самореализации личности.
4. Спорт - идеал справедливости, квинтэссенция цивилизации, культуры и общества.
5. Спорт является фокусом современного мира, науки, политики, социальных взаимодействий.

Средствами социально-психологического моделирования являются наблюдение, учет и контроль. При этом факторы, которые необходимо учитывать, включают в себя:

- ❖ Потребность в физической активности и физической культуре

- ❖ Одаренность спортивными качествами
- ❖ Лидерские качества
- ❖ Нейропсихологические свойства
- ❖ Психофизиологические особенности
- ❖ Конституционально-личностные особенности
- ❖ Мотивационно-потребностные качества

Социокультурные функции, обеспечивающиеся в результате данной системы, это, в первую очередь, воспитательная, образовательная, развивающая, организационная и коммуникативная. Условия социокультурного регулирования спортивной деятельности включают соответствие поставленных целей и задач регулирования социально-культурной среде формирования личности, закономерностям и принципам спортивной деятельности и предполагают создание среды, способствующей потребности в физическом и спортивном совершенствовании, а также учет объективных факторов, необходимых для спортивного совершенства.

Социокультурная среда организации и регуляции спортивно-ориентированной деятельности включает:

- ❖ Пропаганда здоровья и здорового образа жизни
- ❖ Пропаганда физической активности и физического совершенства
- ❖ Организация возможности широкого привлечения населения к физической культуре
- ❖ Выявление и отбор одаренных спортсменов
- ❖ Выявление и констатация профессионально необходимых для спортсмена качеств
- ❖ Спортивные кружки, клубы, секции, общества, центры

Результативный блок включает уровни социокультурного регулирования спортивной деятельности и может быть оптимальным, допустимым и недостаточным.

Таким образом, спортивно-ориентированная деятельность предстает как неотъемлемый элемент социально-ценностной и духовной жизни общества, которая позволяет придать высокую степень значимости социальным реалиям. Спортом может заниматься далеко не каждый, но спортивное искусство направлено на созидание общественной жизни, спасает мир от конфликтов и катастроф, а физкультурная деятельность повышает потенциал и силу нации.

На основе изученных факторов, условий и средств профессионального становления спортсмена высшего мастерства, как вершины спортивно-ориентированной деятельности, разработана концепция социокультурной деятельности по развитию физической культуры и спорта как важного элемента культуры и общества. Данная концепция связывает физическую культуру человека с его личностно-потребностной сферой, и при этом исходит из того, что эта потребность в соответствии с определенными культурными идеалами, образцами, нормами, традициями, на основе использования специально выработанных для этой цели средств воздействием социальной среды становится социальной по своему содержанию, характеру и значению, приобретает статус личностных качеств индивида.

Понятие "физическая" культура выделяет такую сферу культуры, основным содержанием которой является процесс социализации и социокультурной модификации физического

бытия человека. Данная сфера культуры связана с физическим состоянием и потребностью в физической активности. Физическое состояние входит в физическую культуру как специфический элемент культуры и является культурной ценностью. С учетом многообразия социально и культурно сформированных параметров физической активности человека обсуждаемая концепция в рамках физической культуры и спорта выделяет культуру социально сформированных в соответствии с культурными образцами физических качеств и способностей человека [5, с. 323, 328, 329]. Помимо данного "блока" в физическую культуру включается целый ряд других, которые связаны с теми знаниями, мотивами и потребностями, на основе которых физические способности реализуются в деятельности. Смысл и значение излагаемой концепции состоит в том, что социокультурная концепция физической активности человека позволяет поставить ряд важных не только в теоретическом, но и в практическом отношении проблем, которые без них не могут быть достаточно четко сформулированы. Можно выделить ряд таких проблемных зон. Первая зона предусматривает анализ объективных социальных воздействий на физическую активность человека. Вторая - связана с изучением процесса профессионального становления высшего спортивного мастерства. Третья - объединяет проблемы, касающиеся соматической социализации и инкультурации как целенаправленного процесса освоения и развития ценностей, знаний и навыков, связанных с физической активностью человека.

Указанная выше концепция позволяет в проблеме соотношения социального и биологического выделить новый аспект - соотношение социального и биологического в физическом развитии человека, дает возможность поставить такие важные вопросы, как соотношение сознательного социального воздействия на физическое состояние человека, а также взаимоотношение различных средств такого воздействия - педагогических и социокультурных, их роли в целенаправленном формировании физической культуры человека на различных этапах развития общества. Опыт проведения Международных детских Олимпиад подтверждает результативность предлагаемой концепции.

В настоящее время в нашей стране назрела необходимость существенной перестройки системы физического воспитания детей и молодежи. Вся система в первую очередь должна быть перестроена на основе принципов гуманистической педагогики и психологии. Важнейшими из этих принципов являются: усиление внимания к личности каждого человека как к высшей социальной ценности; превращение ученика из объекта социально-педагогического воздействия педагога в субъекта активной творческой деятельности на основе развития внутренних мотивов к самосовершенствованию и самоопределению; демократизация в отношениях преподавателя и учеников; формирование у человека мотивации разностороннего и гармоничного развития и т.п. К числу перспективных направлений в совершенствовании организации физического воспитания детей и молодежи относится переориентация на возможно более полный учет индивидуальных морфофункциональных и психологических особенностей человека в процессе его физического воспитания, на обязательное соответствие содержания физической активности ритмам возрастного развития человека и фундаментальным закономерностям целенаправленного преобразования его физического потенциала. Предусматривается свобода выбора форм и интенсивности занятий, содействующих физическому со-

вершенствованию и укреплению здоровья. Важное значение придается также существенной переориентации целей и задач физического воспитания. В первую очередь, речь идет о переходе от системы, которая ориентирована на формирование лишь определенных физических качеств, жизненно необходимых двигательных умений и навыков, к системе, дающей человеку глубокие знания о своем организме, средствах целенаправленного воздействия на физическое состояние, сохранение и укрепление здоровья, а также формирующей у него потребность в здоровом образе жизни и физическом совершенствовании, в активных занятиях физическими упражне-

ниями и спортом. Другими словами, в качестве главной ставится задача формирования здорового образа жизни и физической культуры, и на их основе – и спорта высоких достижений. При конкретизации этой задачи важное значение имеет охарактеризованная выше теоретическая концепция.

Изложенный инновационный подход к формированию физической культуры общества и личности требует кардинальных изменений в организационных структурах, с переориентацией их на спортивно-ориентированную деятельность в системе досуговых и других социокультурных мероприятий.

Библиографический список

1. Гафаров, В.В. Современное общество: противоречие с физической природой человека / В.В. Гафаров, Ю.Н. Кабанов, М.Г. Чухрова, Н.А. Малкина // Личность, спорт и окружающая среда: Материалы всероссийской конференции с международным участием (г. Новосибирск, 2008) / отв. ред. В.В. Гафаров. – Новосибирск, ООО «Альфа Виста», 2008.
2. Чухрова, М.Г. Психосоциальные детерминанты здорового образа жизни и роль образовательного процесса в формировании здоровья молодого поколения / М.Г. Чухрова, А.С. Потапов, В.В. Гафаров, Ю.Н. Кабанов, Н.И. Морозова // Мир науки, культуры, образования. - 2009. - № 3 (15).
3. Авдеева, Н.Н. Человеческий потенциал безграничен // Вестник РАН. - 2001. - Т. 71. - № 5.
4. Кабанов, Ю.Н. Роль индивидуальных качеств личности в эффективности спортивной деятельности. – Новосибирск, Изд-во СО РАН, 2009.
5. Касаткин, В.Н. Содействие здоровью и обучение здоровому образу жизни в школах Российской Федерации. – М.: Подкова. 2000.

Статья поступила в редакцию 01.12.10

УДК 378

Ю.Н. Кабанов, канд. биол. наук, зав. каф. физической культуры, САУМК, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ СТАТУС СОВРЕМЕННОГО СПОРТА

Обосновывается влияние спорта и спортивно-ориентированной деятельности на различные сферы культуры и массовое сознание. Спортивная деятельность может служить и служит во все времена мощным фактором социально-культурного развития общества, обеспечивая гармонию психофизического и творческого начал.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, спортивно-ориентированная деятельность, социокультурная педагогика.

В современном мире наблюдается устойчивая тенденция повышения социокультурной роли спорта как социального института, как сферы человеческой деятельности и феномена культуры. Неоспоримым фактом современной цивилизации стал колоссальный рост интереса к спорту высших достижений. Процессы глобализации, наряду с другими факторами, были стимулированы и развитием современного спорта, который стал своего рода «разрушителем» границ [1].

Спорт не развивается изолированно от других областей социальной практики. Он создает вокруг себя определенную социокультурную среду: спортивные сооружения оказывают влияние на планировку городов; развилась мощная индустрия производства спортивных товаров и услуг; спортивные праздники и шоу рождают новые специфические средства выразительности; интенсивно развиваются массовые коммуникации в сфере спорта. Спорт оказывает существенное влияние на имидж современного человека, на стиль его жизни. Можно сказать, что спорт, как социокультурный институт - это специфический вид общественного производства, в рамках которого воспроизводится определенный тип взаимодействий, складываются нормы и стереотипы, создаются и воспроизводятся идеалы, а нередко и своего рода «идолы», то есть, несомненно, можно говорить о заметном влиянии спорта на массовое сознание [2].

Каким же образом перейти от массового спорта, физической активности вообще к спорту высших достижений и каковы возможности социокультурной регуляции спорта?

Вспомним взгляды мыслителей античности – Платона, Сократа, Аристотеля, Гиппократов, – касающихся идеи гармонии тела и души. Снятие напряжения, уменьшение агрессивности – одна из важнейших социальных функций спортивных игр. Общество, чтобы нормально функционировать, должно заботиться о снятии нравственного, душевного, телесного напряжения у своих членов. Но для игр следует выбирать подходящее время, «как бы давая их в качестве лекарства, ведь движение во время игр представляет собой успокоение души и благодаря удовольствию отдохновение» [3]. В этой связи уместно вспомнить взгляды И.Г. Фихте, его идею «артикулированного человеческого тела». Спортивное усилие при соответствующем развитии физических органов становится духовным. Через спорт, таким образом, облагораживаются человеческие взаимоотношения. Физическое совершенство со времен Платона и Аристотеля рассматривалось как вершина выражения общественной гармонии. И тут дело заключалось не только в том, что незыблемость и красота человеческого тела делала его образ притягательным для проведения политических и культурологических аналогий, но и в том, что человека в меньшей степени можно было узнать по его внешнему облику, чем по его поступкам. В истории происходила постепенная сакрализация человеческого тела. В то же

время необходимо отметить, что культурные конструкции, позволяющие проследить аналогии между человеческим телом и любыми ментальными категориями, имеют актуальность и по настоящий день [4; 5].

Проведя анализ трудов современных ученых в области теории и педагогики спорта как социокультурного явления, философии спорта, духовной жизни спортсмена, гуманистического содержания спортивной культуры; результаты исследований отечественных и зарубежных ученых по самым различным аспектам содержания культуры спортсмена и форм духовного, нравственного воспитания молодежи в современном обществе, саморазвития личности молодого человека и формирования его творческого потенциала, мы можем констатировать, что гуманистические начала в спорте реализуются лишь в том случае, если общество ориентируется на развитие творческих потенций личности, с учетом ее психофизического потенциала и мотивационных особенностей, а не на узко прагматические интересы, поскольку современный спорт как и все иные виды деятельности, подчиняется закономерностям постиндустриальной цивилизации (усиление его профессионализации и коммерциализации, превращение спорта в зрелище), тем не менее, он остаётся фактом культуры. Остаётся ценностный характер спортивной деятельности, выражающийся в гармонизации телесного, душевного и духовного начал. Спортивное действие, как персональное, личностное усилие, направленное на неповторимо-единичный акт выхода человека за границы своих возможностей, носит творческий характер. Все большее обоснование находит необходимость включения спортивной компоненты в современное образование, которая состоит в творчески-соревновательной деятельности и в придании самому соревнованию духа позиционности, поскольку молодежь сегодня обеспокоена не столько соревновательной деятельностью и духом соревнований, сколько степенью первоначального творческого усилия, которое возможно лишь в рамках столкновения разных позиций (от позитивных их оценок до негативных) понимания спорта как социокультурного явления.

Развитие социокультурной функции спорта, обогащение функционального поля таких её центральных понятий и идей, как «спортивная культура», «телесное» и «духовное» начала личности, «социальная защита спортсмена», «социокультурное пространство физической культуры» и т.д., является актуальной проблемой современности. Спортивная деятельность может служить и служит во все времена мощным фактором социально-культурного развития общества.

Мы считаем обоснованной необходимость реализации педагогического потенциала спортивной деятельности, что предполагает использование социальных и психолого-педагогических подходов ее регуляции и включает в себя:

- преодоление в системе физического образования и воспитания противоречий между психофизиологическим и культурно-нравственным потенциалом физической культуры;
- разработку программ, обеспечивающих социальные и педагогические условия регуляции и реализации спортивной деятельности путем усиления историко-культурологических аспектов физической культуры, адаптации различных культурных практик, ориентированных на развитие и совершенствование психофизической природы человека, совершенствование психолого-педагогического сопровождения спорта высших достижений;
- с помощью психолого-педагогических средств утверждение в общественном сознании спортивно-ориентированного образа жизни как социально-культурной и личностной ценности.

Психолого-педагогические условия регуляции спортивной деятельности заключаются в следующих положениях:

- процесс формирования личности спортсмена высшего класса протекает в неразрывном единстве и взаимодействии нейробиологических, физиологических, психологических и мотивационных составляющих, определяющих уровень его духовно-нравственной и физической культуры;
- психолого-педагогические средства оптимизации спортивной деятельности основаны на реальных нейробиологических и психофизиологических основаниях, поскольку для различных видов спортивной деятельности существуют определенные индивидуально-типологические и психофизиологические качества личности спортсмена - индивидуально-типологические характеристики, особенности межполушарной асимметрии, индивидуальное восприятие времени, - которые способствуют достижению наиболее высоких результатов.

Предлагаемая **модель педагогической регуляции** и реализации спортивно-ориентированной деятельности основана на сопряженности педагогических, психофизических и психологических подходов к регуляции спортивной деятельности и индивидуально-типологических качествах, обеспечивающих гармонию психофизического и социокультурного развития.

Социально-педагогические условия регуляции и реализации спортивной деятельности включают систему и критерии оптимальных индивидуально-типологических характеристик для спортсменов разных специализаций; создание ценностно-нормативной и мотивационной системы в гармонии с психофизическим развитием на всех этапах – от физической культуры до спорта высших достижений; корректировку методологии, содержания и форм подготовки психологов-педагогов в системе физического образования за счет усиления историко-культурологических аспектов физической культуры; обогащение современной спортивной деятельности за счет нового осмысления и востребованности теоретического потенциала и методического наследия мировой и отечественной социально-гуманитарной мысли; повышение социального статуса личности, позиционирующего здоровый образ жизни.

Спортивная деятельность представлена в единстве ее ценностно-нормативных, мотивационных, психофизических социокультурных аспектов. Многоаспектное и многоуровневое изучение феномена спортивной деятельности позволило на культурологической и педагогической методологии обобщить частные подходы к пониманию ее сущности, и определить ее место в системе культурных ценностей человека и общества, раскрыть системный характер и взаимосвязь ее ценностно-нормативного, мотивационного и психофизического аспектов, а также определить предмет воспитательной деятельности. Разработаны теоретические положения по формированию психолого-педагогических средств регуляции спортивной деятельности. Социально-культурный аспект анализа, фиксируя неразрывное единство духовно-нравственных и технологических сторон спортивной деятельности, расширяет границы понимания сущности и функций данного феномена, позволяет выстраивать систему физического воспитания с учетом понимания целостной сущности человека, его природного и духовного, соматопсихического и социокультурного единства, определяет вектор дальнейших исследований физической культуры и спорта высших достижений.

Содержание и возможности спортивно-ориентированной деятельности как социокультурного феномена позволяют развивать потребности, способности и общую культуру лично-

сти, быть средством, сохраняющим общую культуру в целом, укреплять мотивационно-нравственные качества, духовно-патриотический потенциал личности;

Модель духовно-нравственного воспитания молодежи средствами спортивно-ориентированной деятельности в сфере досуга включает цель, задачи, принципы, средства (спорт от физической культуры до высших спортивных достижений), формы, функции, компоненты (нейропсихологический, психофизиологический, личностный – мотивационный, поведенческий, оценочно-рефлексивный), условия, результат; при этом обоснованы социально-культурные условия духовно-нравственного воспитания молодежи средствами спортивной деятельности в сфере досуга: соответствие поставленных целей и задач в спорте социально-культурной среде формирования личности, закономерностям психофизиологического и нейропсихологического развития; создание среды, способствующей активной спортивной деятельности в сфере досуга, оптимальное развитие индивидуальной или коллективной спортивно-творческой деятельности.

Разработана и внедрена программа спортивного воспитания молодежи в сфере досуга, содержание которой включает наличие трех блоков: первый блок – «Спортивный отбор во дворах и школах»; второй блок – «Доступный общественный спорт»; третий блок – «Рекорды во славу Родины», каждый из

которых позволяет более эффективно решать задачу спортивного воспитания молодежи и обеспечивать духовно-нравственный подъем в сфере спортивной деятельности. Практический опыт применения социокультурной концепции регуляции спортивной деятельности представлен на организации и проведении Международных детских Сибиряд в 2003, 2008 гг., а также будет представлен на Международной детской Олимпиаде в 2013 г., которая будет профедена в Новосибирске и включит 5400 участников. Успешное внедрение результатов исследования в Новосибирском Центре высшего спортивного мастерства, по заключению экспертизы, способствовало существенному улучшению результативности спортивных достижений. Внедрение результатов исследования в Новосибирском педагогическом университете вызвало значительное повышение интереса к занятиям физической культурой и участию в деятельности спортивных секций. Полученные результаты могут быть использованы средствами массовой информации (СМИ) для освещения позитивного опыта спортивного воспитания молодежи и подростков в сфере досуга.

Основным итогом практической значимости проведенного исследования следует считать Сибиряды и Олимпиады, которые проводились и будут проводиться в Новосибирске во славу Российского спорта.

Библиографический список

1. Мазов, Н.Ю. Спорт как социокультурное явление: автореф. дис. ...канд. соц. наук. - М., 2009.
2. Столяров, В.И. Спорт и культура: методологический и теоретический аспекты проблемы. - М., 1997.
3. Аристотель. О душе // Соч. в 4-х т. - М.: Мысль, 1976. - Т. 1.
4. Кун, Ласло. Всеобщая история физической культуры и спорта. - М., 1982.
5. Столяров, В.И. Философско-культурологический анализ физической культуры // Вопросы философии. - 1998. - № 4.

Статья поступила в редакцию 01.12.10

УДК 159.9

Т.С. Баданова, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: tombad@ngs.ru

ДИНАМИКА САМООЦЕНКИ В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

Приводятся результаты экспериментального изучения динамики самооценки в процессе групповой психотерапии, и анализируются возможные психологические механизмы.

Ключевые слова: групповая психотерапия, трансформация личности.

В психотерапевтической группе в отличие от коллектива мотивом деятельности каждого индивида является его собственная трансформация, а группа и ее члены рассматриваются как средство для достижения этой цели [Кондрашенко, Донской, 1993]. Влияние группы на личность и личности на группу имеет свои достаточно сложные психологические механизмы, которые в настоящее время являются не совсем ясными и отличаются от механизмов психологии коллектива и психологии масс. Во многих работах показано, что, у пациентов, прошедших курс групповой психотерапии, отмечалось изменение установок [1], изменение самооценок [2], поведенческие изменения [3] и даже изменение некоторых личностных характеристик [4]. Отмечаемые изменения у пациентов носили положительный характер, облегчающие так или иначе их адаптацию в обществе.

Однако групповой опыт иногда приводит к неожиданным неприятным последствиям [3]. Факторы давления партнеров,

групповых норм, обратной связи и конфронтации могут разрушительно действовать на членов группы. Попытки применить поспешно и без учета обстановки в реальном мире такое внутригрупповое поведение, как самораскрытие, порождает чувство уязвимости, а у семей и близких – ощущение угрозы. Групповой процесс в ряде случаев может привести к усилению напряженности. По мнению К.Рудестам (1993), этот риск может быть проконтролирован и сведен к минимуму, однако он все же остается. Механизмы неблагоприятных воздействий групповой психотерапии на личность не привлекают должного внимания исследователей и не описаны в литературе, так как подобные случаи представляют несомненное меньшинство и, вероятно, часто проходят незамеченными или квалифицируются как болезненный личностный рост.

Анализ системы взаимоотношений был произведен в группах личностного роста. Всего обследовано 56 человек, однородных по социальному и образовательному статусу.

Первоначальная психодиагностика проведена с помощью тестов Айзенка (табл. 1) и Тейлор (табл. 2). Как следует из таблицы, группа представляет собой типичную выборку, в которой не наблюдается невротических уровней тревожности,

опасно высокого нейротизма и запредельных значений экстраинтроверсии. Уровень неискренности в целом также соответствует норме.

Таблица 1

Распределение показателей теста Айзенка (N = 56)

Экстравертированность, усл. ед.	0-2	3-6	7-10	11-14	15-18	19-22	23-24
Кол-во испытуемых	0	3	10	14	19	10	0
Нейротизм – стабильность, усл. ед.	0-2	3-6	7-10	11-14	15-18	19-22	23-24
Кол-во испытуемых	0	5	16	16	13	6	0
Искренность, усл. ед.	откровенный 0-3			ситуативный 4-6		лживый 7-9	
Кол-во испытуемых	15			38		3	

Таблица 2

Распределение показателей тревожности по тесту Тейлор (N = 56)

Тревожность, усл. ед.	низкая 0-8	средняя 9-19	высокая 19 и >
Количество испытуемых	5	34	17

Для исследования динамики при изучении системы отношений в группе тест Q-sort мы применяли трижды, поскольку мы рассматривали три стадии группового процесса, которые характеризуются определенными изменениями в системе отношений участников.

1-я фаза групповой психотерапии представляет собой период вхождения участников в группу. Индивидуально-психологические показатели, характеризующие систему отношений участников, приведены в табл. 3.

Таблица 3

Средние значения коэффициента корреляции между индивидуально-психологическими показателями теста Q-sort перед вхождением в группу (N = 56)

	социальное «Я»	идеальное «Я»	актуальное «Я»	значимые другие	идеальный партнер
социальное «Я»	1	0,56*	0,84**	-	-
идеальное «Я»	0,56*	1	0,33	-	-
актуальное «Я»	0,84**	0,33	1	-	-
значимые другие	-	-	-	1	0,35
идеальный партнер	-	-	-	0,35	1

* - значимость коэффициента корреляции на уровне $p < 0,05$,

** - значимость коэффициента корреляции на уровне $p < 0,01$.

Совпадение между актуальными (реальными) и идеальными образами «Я» у всех участников недостаточно значимы (коэффициент корреляции = 0,33). Система отношений членов группы характеризуется выраженными корреляционными связями в сфере идеальных понятий («Каким я хотел бы быть как человек, как работник, как мужчина, как отец; как жена, как мать» и т. д.; «Какой я хотел бы видеть свою жизнь, своих близких и т. д.). Реальные же понятия (в том числе и ролевая структура) обнаруживают меньшую связь друг с другом.

2-я фаза групповой психотерапии — это фаза наиболее направленного и концентрированного влияния группы и психотерапевта на каждого отдельного члена. Рассматриваемый период представляет для участника определенную сложность, поскольку в этот момент начинается выработка понимания своей проблематики, затрагиваются наиболее значимые отношения и переживания участников. Участник группы вынужден выйти за пределы своей личности, анализировать свое поведение и поведение других членов группы. Он сталкивается с новым представлением о себе, отличным от того, которое существовало у него до сих пор. Ситуация в психотерапевтической группе требует от него отказа от привычных стереоти-

пов поведения, от использования защитных механизмов. Все это приводит к изменениям в системе отношений, которые находят выражение в результатах экспериментально-психологического исследования (табл. 4). Анализ полученных данных показывает, что имеет место дезинтеграция системы отношений участника. Отдельные понятия внутри актуального и идеального ряда уже не обнаруживают такой четкой связи, как в 1-й фазе. Реальный и идеальный блоки еще более удаляются друг от друга. В подавляющем большинстве случаев снижается самооценка (1-е исследование - 0,33, 2-е исследование - 0,28). Однако у некоторых участников (у 5 человек) наблюдается, хотя и незначительное, но увеличение самооценки. Качественный анализ показал, что в этих случаях мы имели дело с клиентами, изначальная самооценка которых (на 1-м этапе нашего исследования) была низкой (ниже среднегрупповой), а коэффициент корреляции между реальным и идеальными образами «Я», как правило, имел даже отрицательное значение (- 0,15).

Как уже отмечалось, во 2-й фазе групповой психотерапевтического процесса в силу его специфики участник сталкивается с иным, отличным от ранее существовавшего, пред-

ставлением о себе, и под влиянием этого начинает вносить коррективы в прежние представления. К этому периоду группа, уже достаточно зрелая, создает для этого определенные предпосылки. Однако можно предположить, что у некоторых участников, вследствие высокой степени развития рефлексии, такая конфронтация наступает раньше, когда объективно и субъективно для большинства участников группы условия для этого еще не полностью сформировались (не исключено, что толчком к такой переоценке и самоанализу у пациентов с определенной рефлексивной готовностью могли служить не только события, происходившие в группе на более ранних этапах ее функционирования, но и события и ситуации, имевшие место еще до вхождения в группу). Однако наличие такой небольшой группы, как нам кажется, только подтверждает общую закономерную тенденцию к понижению самооценки во 2-й фазе групповой психотерапии.

3-я фаза групповой психотерапии характеризуется позитивными изменениями в системе отношений участников, которые приобретают определенные представления о себе самом, о своей проблематике и на основании этих представлений вырабатывают новые отношения, новые установки и ценности, новые формы поведения и взаимодействия с окружающими. В процессе групповой психотерапии увеличивается степень самоуважения и принятия себя за счет достижения адекватного соотношения между своими возможностями

и требованиями окружения. Данные экспериментально-психологического исследования подтверждают эти изменения. Происходит уменьшение расхождения между актуальными и идеальными образами «Я» (0,46), что свидетельствует о повышении самооценки (табл. 5). Изменение коэффициента корреляции между этими двумя параметрами может происходить как за счет изменения реальных представлений о себе, так и за счет изменения идеальных представлений. В нашем исследовании установлено, что увеличение коэффициента корреляции между реальными и идеальными образами «Я» в процессе групповой психотерапии происходит, главным образом, за счет изменения реальных представлений о себе (коэффициент корреляции между реальными образами «Я» в 1-м и 3-м исследовании - 0,66; между идеальными - 0,82). Это закономерно, так как является прямым следствием группового психотерапевтического воздействия, при котором участник группы получает возможность посмотреть на себя глазами других, увидеть, какие реакции он вызывает у окружающих, и, таким образом, лучше узнать и понять себя. Изменение корреляционных взаимоотношений по сравнению с первым исследованием свидетельствует о повышении уровня ценности по отношению к себе, своим жизненным перспективам и своему окружению, а также о повышении стабильности личностной структуры и устойчивости в межличностных отношениях.

Таблица 4

Средние значения коэффициента корреляции между индивидуально-психологическими показателями теста Q-sort в середине группового процесса (N = 56)

	социальное «Я»	идеальное «Я»	актуальное «Я»	значимые другие	идеальный партнер
социальное «Я»	1	0,48*	0,65**	-	-
идеальное «Я»	0,48*	1	0,28	-	-
актуальное «Я»	0,65**	0,28	1	-	-
значимые другие	-	-	-	1	0,42*
идеальный партнер	-	-	-	0,42*	1

* - значимость коэффициента корреляции на уровне $p < 0,05$,

** - значимость коэффициента корреляции на уровне $p < 0,01$.

Таблица 5

Средние значения коэффициента корреляции между индивидуально-психологическими показателями теста Q-sort в конце группового процесса (N = 56)

	социальное «Я»	идеальное «Я»	актуальное «Я»	значимые другие	идеальный партнер
социальное «Я»	1	0,62**	0,64**	-	-
идеальное «Я»	0,62**	1	0,46*	-	-
актуальное «Я»	0,64**	0,46*	1	-	-
значимые другие	-	-	-	1	0,44*
идеальный партнер	-	-	-	0,44*	1

* - значимость коэффициента корреляции на уровне $p < 0,05$,

** - значимость коэффициента корреляции на уровне $p < 0,01$.

Фактор оценки оказывается наиболее значимым и чувствительным по отношению к воздействиям групповой психотерапии. Так как он наиболее тесно связан с самооценкой, то

можно полагать, что самооценка как фундаментальная личностная характеристика не только обуславливает глубину и характер эмоциональных переживаний и конфликтов, но и в

значительной степени определяет выход из конфликта. В 3-й фазе групповой психотерапии мы наблюдаем консолидацию в системе отношений участников: различные понятия, а также реальные и идеальные блоки, которые на 2-м этапе групповой психотерапии представляли собой разрозненную, несвязанную мозаичную картину, обнаруживают более четкие и систематизированные связи друг с другом, причем наблюдается сближение идеальных и реальных рядов по сравнению с начальными данными.

Таким образом, проведенное нами экспериментально-психологическое исследование обнаруживает фазный характер изменения индивидуально-психологических характеристик (изменений в системе отношений) у испытуемых в процессе групповой психотерапии. Анализ результатов показывает, что динамика индивидуально-психологических характеристик не является однонаправленной. Не обнаруживается постепенного улучшения психологической картины. Напротив, имеется период, который демонстрирует отрицательную динамику индивидуально-психологических показателей и характеризуется еще большей дезинтеграцией системы отношений,

уменьшением самооценки, по сравнению с 1-м этапом исследования — при вступлении испытуемого в психотерапевтическую группу. В данном случае индивидуально-психологические показатели отражают сложную личностную ситуацию, возникающую для клиента в группе, которая заключается в прямом столкновении клиента с собственной проблематикой.

Нам представляется, что в рамках психотерапевтических задач это явление носит положительный характер, поскольку ломке подвергаются характерные для клиента защитные механизмы. Мы согласны с мнением Г.Л. Исуриной (1979), что «бескризисная» перестройка личностной структуры и системы отношений в процессе групповой психотерапии вообще является невозможной [1, с. 213]. Воздействие на такую фундаментальную характеристику личности, какой является самооценка, обеспечивающая личностную целостность, необходимым образом влечет за собой не постепенную, а именно «кризисную» перестройку в системе отношений, элементы которой не просто увеличиваются или уменьшаются, а содержательно изменяются и качественным образом переструктурируются.

Библиографический список

1. Групповая психотерапия / под ред. Б.Д. Карвасарского, С. Ледера. — М.: Медицина, 1990.
 2. Кондрашенко, В.Т. Общая психотерапия / В.Т. Кондрашенко, Д.И. Донской. — Мн.: Навука і тэхніка, 1993.
 3. Рудестам, К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / пер. с англ.; общ. ред. Л.П. Петровской. — М.: Прогресс, 1993.
 4. Ялом, И. Теория и практика групповой психотерапии. — СПб.: Издательство «Питер», 2000.
- Статья поступила в редакцию 01.12.10

УДК 37.01.001.8

*А.В. Петров, д-р. пед. наук, проф. ГАГУ; Р.В. Опарин, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, Горно-Алтайск,
E-mail: 89236613134@inbox.ru*

КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ОБЩЕСТВЕННОГО МЕНТАЛИТЕТА

В работе анализируются цель, задачи, результаты экологического образования с точки зрения культуротворческого подхода. Показаны возможности и перспективы реализации принципа культуротворческой направленности экологического образования в формировании национального и общественного менталитета.

Ключевые слова: культуротворческая направленность экологического образования, индивидуальный и общественный менталитет.

Необходимо учитывать, что **менталитет** — это, по сути, **квинтэссенция культуры** народа. В нем фиксируются наиболее существенные, исторически сложившиеся особенности мировосприятия, мироощущения и мировоззрения того или иного человеческого сообщества, глубинные основания индивидуального и общественного сознания, поступков и поведения. Ментальные ценности обладают повышенной устойчивостью и инерционностью, противодействуя насильственным деформациям и форсированным революционно-реформистским преобразованиям и допуская лишь эволюционный путь сколько-нибудь существенных и тем более необратимых изменений. В то же время стабильность, устойчивость менталитета не являются абсолютными. Менталитет

нужно не только изучать. Менталитетом можно и при определенных условиях даже необходимо **управлять**.

Весь вопрос — **в каком направлении, с какой целью и каким путем** осуществляется такое управление. Апеллирует ли оно к доброму или злему началу в человеке и обществе. Ведет ли оно к порабощению и угнетению человеческой индивидуальности, насилию над человеческой природой или, напротив, направлено на возвышение человека, создание условий для его свободного, природосообразного самосозидания, самотворчества, самореализации на основе тех высших духовных ценностей, которые восходят к ценностям абсолютным. Ценностям, несомненно, **существующим** в мире независимо оттого, считать ли их божественным откровением или аккумулярованной мудростью человечества, концентратом

его многовекового жизненного опыта. Важен, в конце концов, сам факт их существования. Вопрос же об источнике этих идеалов и ценностей — дело совести каждого свободного человека.

В конечном счете, и локальными человеческими поступками, и мировой историей в целом движет **менталитет** — те глубинные, «корневые» духовно-нравственные, культурные ценности и мировоззренческие основания индивидуального и общественного поведения, которые при условии их согласованного, массового проявления по своей духовной энергетической мощи оказываются несопоставимыми с любыми рукотворными материальными энергоносителями или политическими акциями. Последние способны вызвать лишь относительно кратковременные, спорадические возмущения мирового исторического процесса или же, что при нынешних средствах массового уничтожения совсем несложно, прекратить этот процесс вовсе.

Иными словами, историю человеческой цивилизации можно понять не путем скрупулезного изучения и сопоставления тех или иных исторических явлений, событий и фактов (хотя и это необходимо), а лишь на основе изучения истинных движущих, **созидательных** сил поведения человека и общества, лишь в ее **ментальном измерении**. Точно так же и предвидение будущего возможно только на основе изучения ментальных предпочтений и жизненных приоритетов человеческих сообществ.

Но если это так, а весь ход мировой истории свидетельствует о том, что это, несомненно, так, то именно **менталитет**, как индивидуальный, так и общественный, должен быть в фокусе внимания всех без исключения общественных наук, озабоченных прогрессивным развитием и локальных социумов, и человеческой цивилизации в целом, предвидением и поиском рациональных путей такого развития. Несомненно, наукоемкая, отнюдь не только психологическая, но и в широком смысле **социокультурная, нравственная** категория «менталитет» (или «ментальность») должна привлечь повышенное внимание и сферы образования, отражаясь, прежде всего, в ее аксиологических, ценностно-целевых приоритетах.

Б.С. Гершунский, анализируя понятие «менталитет», выделил несколько подходов к его определению:

— «**менталитет** — это некая интегральная характеристика людей, живущих в конкретной культуре, которая позволяет описать своеобразие видения этими людьми окружающего мира и объяснить специфику их реагирования на него»;

— «в философской и культурологической литературе **менталитет** понимают как совокупность представлений, воззрений, чувствований общности людей определенной эпохи, географической области и социальной среды, особый психологический уклад общества, влияющий на исторические и социальные процессы»;

— «**менталитет**, будучи явлением умственного порядка, вовсе не идентичен общественному сознанию, а характеризует лишь специфику этого сознания относительно общественного сознания других групп людей, причем, как правило, речь идет о таких больших группах, как этнос, нация, или, по крайней мере, социальный слой»;

— «в самом общем виде **менталитет** может быть, вероятно, определен как некая характерная для конкретной культуры (субкультуры) специфика психической жизни представляющих данную культуру (субкультуру) людей, детермини-

руемая экономическими и политическими условиями жизни в историческом аспекте»;

— «содержание **менталитета**, как это вытекает из самой этимологии слова, заключается в когнитивной сфере и определяется, прежде всего, теми знаниями, которыми владеет изучаемая общность. Совместно с верованиями знания составляют представления об окружающем мире, которые являются базой менталитета, задавая вкупе с доминирующими потребностями и архетипами коллективного бессознательного иерархию ценностей, характеризующую данную общность» [1].

Вызов XXI века, напрямую обращенный к образованию, как раз и состоит в том, чтобы пробудить естественные, но все еще неосознаваемые, дремлющие в анабиозе менталеобразующие потенции, менталеобразующие функции образования как важнейшей сферы познания, формирования, коррекции, а в необходимых случаях и преобразования менталитета и личности, и социума в целом.

Сделать это, на наш взгляд, можно и нужно через специально организованный образовательный процесс, получивший название экологического культуротворчества, выступающий методологической основой обоснованного нами культуротворческого принципа культуротворческой направленности экологического образования. Только при таком культуротворческом подходе ценностная характеристика самого образования предполагает рассмотрение пяти взаимосвязанных блоков: образование как ценность **государственная**; образование как ценность **межгосударственная**; образование как ценность **общественная**; образование как ценность **личностная**; образование как ценность **планетарная**.

Речь идет об образовании как, по существу единственной, достаточно жесткой **технологической** сфере формирования личности человека, не только приспособляющегося к внешней среде, но и способного увидеть несовершенства этой среды и активно участвовать в ее преобразовании; об образовании как сфере **культуробразования** социума; об образовании как сфере воспроизводства и непрерывного обогащения жизненных ценностей и идеалов и человека, и общества; наконец, об образовании как сфере, обеспечивающей не только связь времен и преемственность поколений, но и непрерывное спиралевидное восхождение цивилизации в целом ко все более высоким вершинам человеческого духа и человеческого предназначения.

Экологическое образование - сложное, остросоциальное, комплексное, развивающееся, многоаспектное понятие, претендующее, на наш взгляд, на основополагающую педагогическую категорию. Мы отстаиваем в работе позицию, что экологическое образование в педагогике - это не элемент образования, а самое образование, которое по своему содержанию с осознанной всеми необходимостью становится экологическим.

Проблема экологического образования должна исследоваться в нескольких аспектах: методологическом, философско-социологическом, естественнонаучном, психолого-педагогическом и других. О степени разработки проблемы экологического образования можно судить по тем дискуссионным вопросам, которые осмысливаются в научной литературе.

При этом базой, на наш взгляд, должно быть осознание концептуально-методологических сдвигов в естествознании, которые произошли в конце XX века [2]. Именно философ-

ский анализ этих концептуально-методологических изменений, сделанный нами с позиции осознания роли экологии в развитии человеческой цивилизации, привел нас к выводу о необходимости экологического образования и разработки новой концепции такого образования.

Опыт показывает, что такой концептуальный подход дает возможность определить общую направленность и ориентиры исследовательского поиска; отобрать актуальные именно для данного исследования положения, расставить соответствующие акценты; позволяет выделить ведущие факторы развития изучаемого объекта; открывает возможность получить не только практические результаты, но и сделать теоретические приращения и выводы.

Экологическое образование мы рассматриваем как систему идей, взглядов, установок, которая должна служить отправной теоретической базой, стратегическим ориентиром конкретного поиска необходимой модели современного образования.

Мы считаем, что идея культуротворческой направленности экологического образования должна быть отнесена к дидактическим принципам, потому что она представляет собой одно из универсальных руководящих положений современного образования, которое относится ко всему образовательному процессу в целом, распространяется на все учебные предметы, без него невозможно формировать экологическую культуру учащихся и оно не может быть заменена никакими другими принципами. Принцип культуротворческой направленности экологического образования снимает главное противоречие между предметным обучением и необходимостью формирования экологической культуры, что является в настоящее время концептуальным требованием всего цивилизованного человечества. Это приводит к необходимости признания концептуальной идеи о том, что современное образование в любом государстве должно стать экологическим.

Однако, чтобы данный принцип обладал и инструментальностью, необходимо разработать для него сущностные, нормативные и процессуальные функции. Но дидактические принципы могут быть однозначно понимаемыми только в контексте конкретной педагогической системы. В своей работе мы определяем эти функции в рамках компетентностно-деятельностного подхода при использовании личностно ориентированной педагогической системы развивающего обучения.

Появление в дидактике принципа культуротворческой направленности экологического образования должно привести к организованному целевому совершенствованию методики и технологии формирования у учащихся комплекса необходимых компетенций по всем учебным дисциплинам, на основе экологической структуры учебных знаний, а это в свою очередь приведет к формированию экологической культуры и соответствующего мышления школьников. *В связи с этим принцип культуротворческой направленности должен определять содержание технологии и методики личностно ориентированного развивающего обучения, усиливая управляющий эффект этой педагогической системы обучения.* Таким образом, экологическое образование в современной дидактике приобретает статус концептуального принципа, который влияет на отбор и структуру учебного материала всех учебных предметов, усиливая системность знаний учащихся, активизирует методы обучения, ориентирует учителя на при-

менение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса и способствует формированию и развитию экологической культуры и соответствующего экологического мышления учащихся. Принцип культуротворческой направленности экологического образования должен определять основные направления в деятельности учителя и характер познавательной деятельности учащихся. В связи с этим, для успешной реализации экологического образования в школе педагогу необходимо знать основные дидактические функции, общие теоретические основы и статус принципа культуротворческой направленности экологического образования в современной дидактике, пути, способы и средства его реализации. Что касается основных понятий, принципов, положений, определяющих до настоящего времени экологическое образование, все они должны быть переосмыслены с новых позиций, положенных в основание концепции экологического образования.

Поэтому в новых обстоятельствах крайне необходимо философское обоснование основных понятий экологического образования, несмотря на то, что они давно разработаны трудами философов и экологов. Любые понятия, категории, принципы, методы наполняются конкретным содержанием только в рамках той или иной системы. При изменении системы следует производить их переосмысление, если мы не хотим плодить противоречия в этой системе.

В результате исследовательской деятельности нами построена Концепция, имеющая всеобщий характер; определены новые философские и методологические аспекты, раскрывающие новую роль экологии в развитии человеческой цивилизации и приводящие нас к выводу о необходимости экологического образования не как элемента образования, а как самой системы образования; предложена новая дидактика как теория обучения, в основе которой должен быть ведущий принцип культуротворческой направленности экологического образования с конкретными содержательными, нормативными и процессуальными функциями; технология экологического образования, определяемая принципом экологического образования и потому снимающая противоречие в системе образования, когда дидактика практически не имела дидактического обеспечения для практики реализации экологического образования; система экологического обеспечения, учитывающая обеспечение философское, методологическое, дидактическое, методическое и технологическое и переосмыслены базовые понятия, принципы, положения, определяющие методологическое, дидактическое, методическое и технологическое содержание современного экологического образования.

Всемирная история школы свидетельствует о том, что смена социокультурной эпохи неизбежно влечет за собой изменение *системы образования*, поскольку изменяются фундаментальные представления *о ребенке*, его главных врожденных и приобретаемых качествах, способностях, возможностях, интересах; *о знаниях*, которые составляют содержание образования; *об учителе*, его функциях, личностных свойствах, о целях педагогического труда, приемах и методах образовательной работы.

Обычно рассматривают три компонента, составляющих *парадигму образования* - *ребенок, учитель, знание*, и анализируют случаи, когда то один, то другой из них становится главным и определяет тип образовательной системы: *догматический*, если в центре - учитель; *просветительский*, если главное — сумма установленных знаний; *гуманистический*, если цель — личность [3]. Однако, на наш взгляд, такой подход

упускает самые главные компоненты, а именно: *компетенции* (что должно быть сформировано и что развито на выходе?) и *природная среда*, в которой живет и развивается человек и общество.

Собственно, речь идет о новом пути, об особой образовательной системе, которая ориентирована на включение личности в развитие культуры социума, где задача школы состоит в том, чтобы *воспитать* личность высокой экологической культуры. Центром экологической культуры являются универсальные человеческие ценности и такие способы деятельности, которые позволяют сохранить и приумножить эти ценности. Критерием сформированности экологической культуры являются обоснованные с точки зрения законов экологии поступки, поведение и деятельность человека, действия, экологически сообразные социоприродной среде, т.е. все то, что составляет содержание компетентность экологически образованного человека.

Необходимо видеть, что перед лицом экологической проблемы сегодня стоит все человечество в целом, что проблема эта, иначе говоря, стала всепланетарной, глобальной. «Экологическую культуру можно рассматривать в качестве интеллектуально-духовной основы цивилизации устойчивого типа» [4].

Экологическое образование выступает как становление человека в качестве духовного существа, как становление его самосознания и обретение возможностей для самореализации в культуре. В соответствии с этим общая ориентация современного образования направлена на формирование, раскрытие и использование безграничных потенциальных возможностей и способностей личности. В прагматическом плане образование выступает как подготовка человека к жизни в сложном и меняющемся мире, и соответственно рост образованности означает возрастание активности и творческого отношения человека к миру, а реформация образования позволяет обществу на основе подрастающих поколений решать новые задачи. Курс на радикальное обновление экологического образования в нашей стране диктуется прежде всего глубокими и глобальными сдвигами (переменами, изменениями) и новыми образовательными потребностями демократической России.

Общей и конечной целью экологического образования, как мы считаем, является формирование экологической культуры личности на философском уровне. Такая культура есть

одна из сущностных характеристик человека, ибо она принадлежит к его духовному миру. *Культура личности на философском уровне* - это мера и характер владения экологическими знаниями на уровне философского их осмысления действительности, степень владения стилем философского мышления. Экологическая культура личности должна находить свой выражение прежде всего в характере мировоззренческой и методологической ориентации личности. Поэтому экологическая образованность на философском уровне должна предполагать: 1) знание интерпретации экологических проблем на уровне философии; 2) умение ориентироваться в основных направлениях философии и типах философствования; 3) умение диалектически мыслить; 4) способность философского осмысления (анализа) экологических проблем. Отсюда вытекают и основные методологические задачи экологического образования в школе и вузе: 1) формирование научно-философского взгляда на мир и место в нем человека; 2) приобщение к мировой философской культуре как общечеловеческой ценности; 8) формирование способности к самостоятельному и творческому решению философско-методологических проблем, касающихся экологии.

В рассматриваемой модели становление самосознания оказывается системообразующим в предметном поле, так как экология все чаще рассматривается как интегрированная наука, объединяющая в своем содержании естественные, гуманитарные и технические области знания. Значит, эта задача решается отнюдь не отдельными дисциплинами, но общими усилиями учителей всех предметов, воссоздающих целостный образ мира в междисциплинарных циклах компетентностно-деятельностного подхода.

Одна из острейших проблем современного российского социума - поиск идеологии («национальной идеи»), способной сплотить людей в единое жизнеспособное общество и государство, придать ему смысл и цель, помочь не потерять лица после поражения, выстоять и развиваться. Экологическое воспитание, в этом смысле решает и данную проблему без искусственного поиска «смысла жизни», объединяя опыт других народов, ближних и дальних, организуя диалог культур в поле мировой всечеловеческой культуры.

Вот почему предлагаемая нами модель образовательного процесса рассматривается как «культурологическая школа»: она предполагает формирование менталитета личности и общества в человеческой культуре. Такой подход обеспечивает культурную самоидентификацию личности и ее нравственный ориентир.

Библиографический список

1. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд-во «Совершенство», 1998.
2. Кохановский, В.П. Философия и методология науки: учебник для высших уч. заведений. – Ростов н/Д: «Феникс», 1999.
3. Валицкая, А.П. Новая школа России: культуротворческая модель (Культуротворческие школы Алтая: поиски и решения). – Барнаул: АРТИКА, 2007.
4. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие. – М.: Изд-й центр «Академия», 2002.

Статья поступила в редакции. 07.12.10

Раздел 3

ЭКОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

ДМИТРИЙ МИХАЙЛОВИЧ БЕЗМАТЕРНЫХ – кандидат биологических наук, доцент, ученый секретарь Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН, ответственный за электронную версию журнала и работу с Российским индексом научного цитирования – <http://elibrary.ru/> (г. Барнаул)

МАРИЯ ГЕННАДЬЕВНА СУХОВА – доктор географических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 616

Т.Г. Опенко, н.с. НИИ терапии СО РАМН, Новосибирск, E-mail: nsk217@rambler.ru

РОЛЬ АДИПОКИНОВ В ПАТОГЕНЕЗЕ МЕТАБОЛИЧЕСКОГО СИНДРОМА

Анализ научных публикаций показывает, что важнейшую роль в развитии метаболических нарушений, сопровождающих метаболический синдром, играют гормоны белой жировой ткани, адипокины лептин, адипонектин и резистин.

Ключевые слова: метаболический синдром, адипокины, лептин, адипонектин, резистин.

Метаболический синдром (МС) принадлежит к «болезням цивилизации» и идентифицируется как главная причина заболеваемости и смертности от сердечно-сосудистых заболеваний (ССЗ) в мире. Понятие МС широко используется в научных исследованиях для обозначения совокупности факторов, повышающих риск заболеваний сердца. Российское научное общество кардиологов определяет понятие МС как состояние, характеризующееся увеличением массы висцерального жира, снижением чувствительности периферических тканей к инсулину и гиперинсулинемией (ГИ), инсулинорезистентностью (ИР), нарушениями углеводного, липидного, пуринового обмена и артериальной гипертензией (АГ) [1].

Патогенез МС тесно связан с увеличением синтеза инсулина под действием физиологических стимуляторов – глюкозы, аминокислот, жирных кислот [2; 3] и ацетилхолина [4]. В результате этого увеличивается образование и накопление веществ большой молекулярной массы: гликогена, жиров, белков, нуклеиновых кислот, гликозаминогликанов [2; 3]. Прогрессирование ГИ приводит к усилению митогенного действия инсулина, что проявляется в экспрессии генов-стимуляторов синтеза ДНК, РНК, тканевоспецифических белков и к индукции процессов клеточного роста и дифференцировки в целом [3; 5]. ГИ в свою очередь приводит к развитию ИР, что так же является стимулом к увеличению продукции инсулина. Порочный круг замыкается.

Большой интерес с практической точки зрения представляет собой вопрос о пусковом моменте, приводящем к развитию каскада взаимозависимых событий, приводящих

к развитию МС. В 1990 г. Р. Bjorntorp сделал предположение, что таким пусковым моментом может быть определенный стиль жизни, сопровождающийся избыточным высококалорийным питанием и недостаточной физической активности, в сочетании с алкоголизацией, курением и стрессами. Эти факторы в комплексе приводят к нарушениям липидного обмена и избыточному накоплению жира в белой жировой ткани [6]. Дальнейшие исследования в этом направлении подтвердили это. В настоящее время концепция факторов риска является ведущей среди гипотез, объясняющих развитие МС в популяции.

Огромную роль в патогенезе МС играют гормоны, образующиеся в белой жировой ткани. Белая жировая ткань представлена унилокулярными адипоцитами, содержащими энергетический запас в виде триглицеридов, а также преадипоцитами, фибробластами, иммунными и другими клетками; она имеет обильную сосудистую и нервную сеть и расположена главным образом в подкожной области и вокруг внутренних органов [7; 8]. Усиление питания и увеличение уровня инсулина в крови стимулирует синтез триглицеридов в печени и накопление их в белой жировой ткани. Наоборот, снижение уровня инсулина в результате голодания или выброса адреналина или глюкокортикоидов или роста гормональной стимуляции приводит к липолизу и усилению окисления жирных кислот в мышечных клетках [9].

Гормональная активность белой жировой ткани была в последние годы хорошо изучена. В жировой ткани активированные макрофаги продуцируют цитокины – фактор некроза опухоли- α (ФНО- α) и интерлейкин-6. Здесь же секре-

тируются С-реактивный белок, внутриклеточный фактор адгезии-1, тромбоцитарно-эндотелиальные факторы адгезии-1, моноцитарный хемо-аттрактант-1 и факторы коагуляции (активатор ингибитора плазминогена-1), которые связаны с ССЗ [10]. Кроме этого, жировая ткань секретирует полипептидные гормоны: лептин, адипонектин, резистин [11] и ферменты, регулирующие биосинтез и активацию стероидных гормонов [12]. В целом, секретируемые жировой тканью факторы объединяются под названием адипокины.

Впервые предположение о существовании фактора, секреция которого пропорциональна энергетическим запасам в жировой ткани и который контролирует пищевое поведение, вес и массу белого жира, высказал G.C.Kennedy в 1953 г. [13]. Эта идея была подтверждена открытием моногенных мутаций, приводящих к ожирению, и в экспериментах на грызунах [14].

В настоящее время роль адипокинов в регуляции физиологических функций известна. Низкие уровни лептина при голодании приводят к улучшению усвоения пищи, уменьшению расхода энергии и изменениям в работе нейроэндокринной и иммунной систем, направленным на сбережение запасов энергии. При избыточном потреблении пищи уровень лептина повышается, что приводит к снижению усвоения питательных веществ и увеличению расхода энергии, предотвращая развитие ожирения. Регуляция этих процессов происходит в гипоталамусе и в стволе мозга. Лептин регулирует обмен глюкозы и жиров через ферменты AMP-активированную протеинкиназу (AMPK) и стеарил-КоА-дегидрогеназу-1, которые находятся в печени и мышцах. Адипонектин и резистин так же контролируют энергетический баланс и чувствительность к инсулину через центральные и периферические органы-мишени.

Локус, ответственный за ожирение был определен геном *lep*, который кодирует секрецию белка лептина [15]. Мыши и гомозиготные по гену *lep* люди с мутацией *Lep^{ob/ob}* отличались сильным аппетитом, ранним ожирением, инсулинорезистентностью, стеатозом, гипоталамическим гипогонадизмом, дефицитом тиреоидных и ростовых гормонов и иммуносупрессией [16]. Лептин образуется в основном в адипоцитах, небольшое количество – в желудке, молочной железе, плаценте, скелетных мышцах и, возможно, в мозге [17; 18]. Он имеет молекулярную массу 16 кДа и циркулирует в свободной или связанной форме. Концентрация лептина в жировой ткани и плазме крови прямо пропорциональна объему жировой ткани в организме, размерам адипоцитов и содержанием в них триглицеридов. Уровень лептина выше у женщин, чем у мужчин и при нормальной массе тела, и при ожирении. Половой диморфизм объясняют большим количеством подкожного жира у женщин, подавлением продукции лептина андрогенами и стимуляцией эстрогенами [18]. Инсулин, глюкокортикоиды и цитокины (ФНО-α и ИЛ-6) повышают уровень лептина, а холод и андрогенная стимуляция понижают его [19].

Секреция лептина имеет суточный ритм. У человека и приматов пик наблюдается ночью, у грызунов – утром. Физиологический смысл этого явления, вероятно, связан с суточным ритмом жизни. Снижение уровня лептина во время голодания происходит параллельно снижению уровня глюкозы и инсулина. Через несколько часов после еды уровень лептина повышается [19]. Предполагается, что пищевая

регуляция лептина осуществляется через уровень инсулина, а не глюкозы, потому что уровень лептина выше при гиперинсулинемии [20]. В противоположность этому, уровень адипонектина уменьшается при увеличении уровня инсулина или глюкозы [21].

Лептин поступает к нейрональным мишеням, проникая в мозг через транспортные системы мозжечка в обход гематоэнцефалического барьера. В клетках дугообразного ядра гипоталамуса он непосредственно подавляет активность нейронов, синтезирующих орексигенные пептиды, отвечающие за аппетит, потребление пищи и накопление веса. Это нейропептид *Y (NPY)*, агути-связанный пептид (*AgRP*), меланоцит-стимулирующий гормон (α -MSH). Лептин так же индуцирует синтез анорексигенных пептидов, которые уменьшают потребление пищи и накопление массы - проприомеланокортин (*POMC*), кокаин- и амфетамин-регулирующего транскрипта (*CART*), кортикотропин-рилизинг-гормона и тиротропин-рилизинг-гормона [17; 22; 23]. Результаты исследований подтверждают это [8].

Врожденный дефицит лептина у людей и у грызунов приводит к развитию прожорливости, ожирения, иммунодепрессии и гипоталамического гипогонадизма [24]. Приобретенный вследствие голодания или липодистрофии дефицит лептина также стимулирует потребление пищи и подавляет иммунитет, симпатическую нервную систему, половые и тиреоидные гормоны [25]. Однако у большинства тучных людей уровни лептина высокие, и они не отвечают на его введение, что предполагает наличие у них лептин-резистентности [11]. Исследования показали, что лептин-резистентность у тучных грызунов сопровождается ухудшением транспорта лептина через гематоэнцефалический барьер [24]. Вследствие ослабления чувствительности мозга к лептину включается процесс избыточного накопления триглицеридов в жировой ткани, мышцах, печени и поджелудочной железе.

По данным K.A. Takahashi и R.D. Cone, быстрое снижение уровня лептина во время голодания и при его врожденном дефиците приводит к деполяризации нейронов *NPY* и *AgRP*. Это явление может лежать в основе гиперфагии [27]. R.S. Ahima и др. нашли, что врожденный дефицит лептина приводит к уменьшенному весу мозга, нарушает миелинизацию и редуцирует некоторые нейроны и белки нейроглии. У взрослых мышей *Lep^{ob/ob}* эти явления частично исчезают при введении лептина [28]. У людей ежедневное подкожное введение рекомбинантного человеческого метионил-лептина в течение 6 месяцев полностью устраняет его дефицит в сером веществе передней сингулярной борозды и нижней части затылочной доли и в мозжечке при врожденной недостаточности лептина [29]. Лептин усиливает развитие аксональных связей аркуатного и паравентрикулярного ядер у новорожденных мышей [30]. Анорексигенное действие лептина связано с усилением ингибиторных синапсов и ослаблением возбуждающих синапсов в гипоталамусе [31]. При разрушении дугообразного ядра у животных развивается ожирение [32; 33]. Разрушение *NPY* и *MCH* уменьшает ожирение у мышей с недостаточностью лептина [34].

Лептин играет важную роль в предотвращении накопления триглицеридов вне жировой ткани. У худых здоровых людей лептин оказывает косвенное воздействие на мышцы и печень, где стимулирует фосфорилирование и включает

АМРК. Активированная АМРК тормозит ацетил-КоА-карбоксилазу (АСС) и активирует малонил-КоА-декарбоксилазу. При этом замедляется выполняемый АСС катализ малонил-КоА, и тормозится синтез жирных кислот. Малонил-КоА в свою очередь ингибирует карнитин-пальмитил-трансферазу-1 (СРТ-1), которая контролирует транспорт жирных кислот в митохондриях, и транспорт замедляется. В результате АМРК, воздействуя на АСС и малонил-КоА, активирует СРТ-1 и окисление жирных кислот. Таким образом, лептин включает каскад реакций, в результате которых уменьшается накопление триглицеридов в печени и мышцах и увеличивается окисление жирных кислот [35].

Лептинрезистентность приводит к снижению активности АМРК и активации ферментов липогенеза – АСС, синтазы жирных кислот, стеарил-КоА-десатуразы-1, которая катализирует синтез мононенасыщенных жирных кислот (в основном, олеиновой и пальмитиновой). Малонил-КоА подавляет активность СРТ-1, уменьшая окисление жирных кислот. В результате увеличивается приток жирных кислот, развивается стеатоз, формируются кальцинаты и накапливаются продукты метаболизма, все это нарушает функцию скелетной и сердечной мускулатуры, печени и панкреатических островков [36]. В целом, лептин оказывает противотучное и повышающее чувствительность к инсулину действие через ингибирование стеарил-КоА-десатуразы-1, которая действует на АМРК [36].

Механизмы, приводящие к развитию лептинрезистентности в мозге, нарушению транспорта лептина через гематоэнцефалический барьер, усилению активности тирозин-фосфатазы-1В и нарушению регуляции нейропептидов, изучаются [18; 37]. Эти нарушения приводят к увеличению аппетита и веса, но меньшей степени, чем врожденный дефицит лептина [36].

В природных условиях лептин очень важен для выживания особей и сохранения биологического вида. В периоды голода он ограничивает зависимый от тиреоидной функции термогенез и энергетически затратную репродукцию и стимулирует потребление пищи и накопление. В лабораторных условиях это подтверждается тем, что у гетерозиготных пациентов и мышей с частичным дефицитом лептина масса тела увеличивается [38]. Кроме того, лептин играет важную роль в регуляции объема жировой ткани у здоровых субъектов. Когда энергетическое потребление эквивалентно затратам, объем белой жировой ткани остается постоянным и другие ткани содержат малое количество жира.

Лептин регулирует чувствительность к инсулину и функцию панкреатических β -клеток. Делеция гена *lep* индуцирует инсулинорезистентность в клетках мозга и диабет, в то время как введение лептина приводит к понижению уровня инсулина и нормализации уровня глюкозы [46]. Через гипоталамус лептин уменьшает инсулинорезистентность клеток печени и продукцию глюкозы у грызунов, получающих высокожировое питание [40].

Другой важный адипокин - адипонектин циркулирует в плазме крови в довольно высокой концентрации (мг/мл) [41] и представляет собой гомотример в виде низкомолекулярного (LMW) и высокомолекулярного (HMW) комплексов [42].

Концентрации общего количества адипонектина и HMW-комплекса в плазме выше у женщин, чем у мужчин,

частично из-за подавления адипонектина тестостероном. В отличие от лептина, уровень адипонектина снижается при ожирении, увеличивается при голодании и уменьшается при усиленном питании [41]. Дефицит адипонектина приводит к инсулинорезистентности, снижению толерантности к глюкозе и гиперлипидемии, увеличивает риск сосудистых поражений и атеросклероза [41].

Уровни HMW-комплекса адипонектина являются высоко прогностическими для определения чувствительности к инсулину [43].

Адипонектин подавляет глюконеогенез и усиливает окисление липидов, что связано с активацией АМРК и ингибированием АСС в печени и мышцах, в то же время он оказывает противовоспалительный эффект [41]. Адипонектин передает сигнал через два рецептора *AdipoR1* и *AdipoR2*, которые широко встречаются в паравентрикулярных ядрах, миндалине и коре мозга и вызывают фосфорилирование и активацию АМРК, ингибирование АСС в печени, мышцах и кровеносных сосудах [41]. Экспериментально *AdipoR1* и *AdipoR2* в печени уменьшается при ожирении (у мышей), и это связано с ослаблением деятельности АМРК и инсулинорезистентностью [44]. Дефицит *AdipoR1* и *AdipoR2* предотвращает связывание адипонектина и вызывает стеатоз, воспаление, оксидативный стресс и инсулинорезистентность [44]. Кроме того, дефицит *AdipoR1* увеличивает сниженный расход энергии, увеличивает содержание жира в организме и вызывает инсулинорезистентность, а дефицит *AdipoR2* приводит к более высокому расходу энергии, более скудному фенотипу, уменьшает холестерин плазмы крови и нормализует уровни глюкозы [45].

При ожирении адипонектин активизирует окисление жирных кислот, и это приводит к уменьшению массы жира в организме [46]. У мышей *Lep^{ob/ob}* повышение уровня адипонектина привело к уменьшению потребления пищи и увеличению расхода энергии. Одновременно у тучных мышей уменьшились инсулинорезистентность и уровень медиаторов воспаления в жировой ткани [47]. Результаты исследований свидетельствуют, что адипонектин действует как “гормон голодания”, контролирующий многие важные метаболические и иммунные процессы в организме [48].

Адипонектин играет определенную роль и в регуляции сосудистого тонуса, гиперполяризуя нейроны с рецепторами к окситоцину и индуцируя смешанные ответы гиперполяризации-деполяризации в нейронах с рецепторами к вазопрессину в паравентрикулярном ядре гипоталамуса [49].

Введение адипонектина полностью устраняет нарушения, вызванные его дефицитом, увеличивает окисление жирных кислот, подавляет глюконеогенез, ингибирует адгезию моноцитов, трансформацию макрофагов, пролиферацию и миграцию гладкомышечных клеток в сосудистой стенке [41]. При введении адипонектина в кровь уменьшается объем жировой ткани, увеличивается расход энергии и окисление жирных кислот. Постоянное введение адипонектина уменьшает потребление пищи, снижает вес, уровень глюкозы и липидов у тучных крыс [46]. Секреция лептина и адипонектина обратно пропорциональна сезонным изменениям массы белой жировой ткани у млекопитающих, впадающих в спячку [50]. Было выдвинуто предположение о центральном действии адипонектина в регуляции метаболизма [21].

В целом, адипонектин и лептин стимулируют энергетический расход, снижают уровень глюкозы и липидов, увеличивают экспрессию CRH и индуцируют иммунореактивность [21].

Еще один белок, продуцируемый адипоцитами у грызунов и макрофагами у человека – резистин, является цистеин-содержащим пептидом и тоже циркулирует в крови. У грызунов он играет роль медиатора инсулинорезистентности [51]. Уровень циркулирующего резистина, измеренный методом иммуноблоттинга, был повышен у тучных мышей. Введение рекомбинантного резистина приводило к нарушению толерантности к глюкозе, тогда как иммунонейтрализация резистина у тучных мышей снижала уровень глюкозы [52].

У человека резистин синтезируется в основном в макрофагах [53], хотя некоторые исследования показали, что и в адипоцитах тоже [54].

Исследования показали, что при ожирении, атеросклерозе, воспалительном процессе, диабете 2 типа уровень резистина повышается [55]. Высокий уровень резистина ассоциирован с высокими уровнями TNF α -рецептора-2, IL-6 и липопротеинфосфолипазой A2, а также со степенью кальцификации коронарных артерий [56]. Введение низких доз липополисахаридов в эксперименте вызвало лихорадку и привело к увеличению уровня адипозо-TNF α и IL-6 и инсулинорезистентности, что подтвердило связь между воспалением, адипокинами и метаболизмом глюкозы [57].

При ожирении повышается уровень резистина, а гиперрезистинемия приводит к нарушению углеводного гомеостаза. Роль резистина была изучена на мышцах линии *Lep^{ob/ob}*, с ожирением и инсулинорезистентностью, связанным с генетическим дефицитом лептина. Потеря резистина усиливает ожирение у мышей *Lep^{ob/ob}* через снижение уровня метаболизма, даже без увеличения потребления пищи. Дефицит резистина повышает толерантность к глюкозе и чувствительность к инсулину у тучных мышей, что приводит к луч-

шему усвоению глюкозы мышечной и жировой тканью. Наоборот, у мышей линии *C57BL/6J* с индуцированным диетой ожирением дефицит резистина тормозит продукцию глюкозы печенью и повышает в периферических тканях потребность в глюкозе. Дефицит резистина усиливает процессы фосфорилирования в мышцах и печени и понижает уровень супрессора 3-сигнального цитокина и это подтверждает его важную роль в развитии инсулинорезистентности при генетически обусловленном или алиментарном ожирении [58].

Уровень резистина выше у женщин, чем у мужчин. Он снижается при голодании и повышается при усиленном потреблении пищи [59], прямо пропорционально содержанию в крови инсулина и глюкозы. Систематическое введение трансгенным грызунам резистина уменьшает способность инсулина подавлять производство глюкозы в печени [60]. Наоборот, снижение резистина повышает чувствительность к инсулину через активацию AMPK [61]. Резистин ингибирует липогенез, в то время как его снижение приводит к увеличению запасов жира в организме и повышению чувствительности к инсулину [62].

Обработка резистином ядер гипоталамуса вызывает инсулинорезистентность клеток печени и экспрессию маркеров воспаления в гипоталамусе [63].

Таким образом, не вызывает сомнения факт, что пусковым моментом в развитии метаболического синдрома в значительной степени является такой образ жизни, когда недостаток физической активности сопровождается избыточным потреблением высококалорийных продуктов питания. Эти условия приводят к тому, что объем белой жировой ткани и содержание триглицеридов в адипоцитах увеличиваются, и развивается каскад взаимосвязанных нарушений обмена, приводящих к гиперинсулинемии и инсулинорезистентности. Анализ научных публикаций позволяет прийти к выводу, что важнейшую роль в развитии метаболических нарушений, сопровождающих МС, играют адипокины: лептин, адипонектин и резистин.

Библиографический список

1. Диагностика и лечение метаболического синдрома. Российские рекомендации. - М., 2008. - № 6 (6), Приложение 2 к журналу «Кардиоваскулярная терапия и профилактика».
2. Розен, В.Б. Основы эндокринологии. - М.: Изд-во МГУ, 1994.
3. Hutton, J.C., Siddle K. Peptide Hormone Secretion: A Practical Approach. - Oxford, England: IRL Press of Oxford University Press, 1990.
4. Альбертс, Б. Молекулярная биология клетки: в 3 т. / Б. Альбертс, Д. Брей, Дж. Льюис [и др.]; пер. с англ. - М.: Мир, 1994.
5. Перцева М.Н. Современные достижения в изучении сигнальных механизмов действия инсулина и родственных ему пептидов / М.Н. Перцева, А.О. Шпаков, С.А. Плеснева // Ж. эвол. биохим. и физиол. - 1996. - №3.
6. Bjorntorp P. Obesity and Diabetes. In Alberti KGMM, Krall L.P, eds. //The diabetes Annual 5. Amsterdam, Elsevier; 1990; 373-395.
7. Cinti, S. Anatomy of the adipose organ. Eat Weight Disord 5:132-1342, 2000.
8. Ahima, R.S., Qi Y., Singhal N.S. et al. Brain Adipocytokine Action and Metabolic Regulation. Diabetes 55:S145-S154, 2006.
9. Lafontan, M., Langin D. Cellular aspects of fuel mobilization and selection in white adipocytes. Proc Nutr Soc 54:49-63, 1995.
10. Wellen, K.E., Hotamisligil G.S. Obesity-induced inflammatory changes in adipose tissue. J Clin Invest 112:1785-1788, 2003.
11. Badman, M.K., Flier J.S. The adipocyte as an active participant in energy balance and metabolism. Gastroenterology 2007;132:2103-2115.
12. Belanger, C., Luu-The V., Dupont P., Tchernof A. Adipose tissue intracrinology: potential importance of local androgen/estrogen metabolism in the regulation of adiposity. Horm Metab Res 34:737-745, 2002.
13. Kennedy, G.C. The role of depot fat in the hypothalamic control of food intake in the rat. Proc R Soc Lond B Biol Sci 140:578-596, 1953.
14. Harris, R.B., Hervey E., Hervey G.R., Tobin G. Body composition of lean and obese Zucker rats in parabiosis. Int J Obes 11:275-283, 1987.
15. Zhang, Y., Proenca R., Maffei M. et al. Positional cloning of the mouse obese gene and its human homologue. Nature 372:425-432, 1994.
16. Farooqi, I.S., Matarese G., Lord G.M. et al. Beneficial effects of leptin on obesity, T cell hyporesponsiveness, and neuroendocrine/metabolic dysfunction of human congenital leptin deficiency. J Clin Invest 110:1093-1103, 2002.
17. Ahima, R.S., Saper C.B., Flier J.S., Elmquist J.K. Leptin regulation of neuroendocrine systems. Front Neuroendocrinol 2000; 21:263-307.
18. Flier, J.S. Obesity wars: molecular progress confronts an expanding epidemic. Cell 116:337-350, 2004.
19. Ahima, R.S., Flier J.S. Leptin. Annu Rev Physiol 62:413-37, 2000.

20. Stefan, N., Fritsche A., Haring H., Stumvoll M. Acute stimulation of leptin concentrations in humans during hyperglycemic hyperinsulinemia: influence of free fatty acids and fasting. *Int J Obes Relat Metab Disord* 25:138–142, 2001.
21. Qi Y., Takahashi N., Hileman S.M. et al. Adiponectin acts in the brain to decrease body weight. *Nat Med* 10:524–529, 2004.
22. Cowley, M.A., Smart J.L., Rubinstein M. et al. Leptin activates anorexigenic POMC neurons through a neural network in the arcuate nucleus. *Nature* 411:480–484, 2001.
23. Ahima, R.S. Central actions of adipocyte hormones. *Trends Endocrinol Metab* 16:307–313, 2005.
24. Hommel, J.D., Trinko R., Sears R.M. et al., Leptin receptor signaling in midbrain dopamine neurons regulates feeding. *Neuron* 2006, 51:801–810.
25. Ahima, R.S., Prabakaran D., Mantzoros C. et al. Role of leptin in the neuroendocrine response to fasting. *Nature*, 1996, 382:250–382.
26. Munzberg, H., Myers M.G. Molecular and anatomical determinants of central leptin resistance. *Nat Neurosci* 8:566–570, 2005.
27. Takahashi, K.A., Cone R.D. Fasting induces a large, leptin-dependent increase in the intrinsic action potential frequency of orexigenic arcuate nucleus neuropeptide Y/agouti-related protein neurons. *Endocrinology* 146:1043–1047, 2005.
28. Ahima, R.S., Bjorbaek C., Osei S. Flier J.S. Regulation of neuronal and glial proteins by leptin: implications for brain development. *Endocrinology* 140:2755–2762, 1999.
29. Matochik, J.A., London E.D., Yildiz B.O. et al. Effect of leptin replacement on brain structure in genetically leptin-deficient adults. *J Clin Endocrinol Metab* 90:2851–2854, 2005.
30. Bouret, S.G., Draper S.J., Simerly R.B. Trophic action of leptin on hypothalamic neurons that regulate feeding. *Science* 304:108–110, 2004.
31. Pinto, S., Roseberry A.G., Liu H. et al. Rapid rewiring of arcuate nucleus feeding circuits by leptin. *Science* 304:110–115, 2004.
32. Bates, S.H., Stearns W.H., Dundon T.A. et al. STAT3 signalling is required for leptin regulation of energy balance but not reproduction. *Nature* 421:856–859, 2003.
33. Balthasar, N., Dalggaard L.T., Lee C.E. et al. Divergence of melanocortin pathways in the control of food intake and energy expenditure. *Cell* 123:493–505, 2005.
34. Segal-Lieberman, G., Bradley R.L., Kokkoto E. et al. Melanin-concentrating hormone is a critical mediator of the leptin-deficient phenotype. *Proc Natl Acad Sci USA* 100:10085–10090, 2003.
35. Kahn, B.B., Alquier T., Carling D., Hardie D.G. AMP-activated protein kinase: ancient energy gauge provides clues to modern understanding of metabolism. *Cell Metab* 1:15–25, 2005.
36. Cohen, P., Miyazaki M., Succi N.D. et al. Role for stearoyl-CoA desaturase-1 in leptin-mediated weight loss. *Science* 297:240–243, 2002.
37. Zabolotny, J.M., Bence-Hanulec K.K., Stricker-Krongrad A. et al. PTP1B regulates leptin signal transduction in vivo. *Dev Cell* 2:489–495, 2002.
38. Farooqi, I.S., Keogh J.M., Kamath S. et al. Partial leptin deficiency and human adiposity. *Nature* 414:34–35, 2001.
39. Coppari, R., Ichinose M., Lee C.E. et al. The hypothalamic arcuate nucleus: a key site for mediating leptin's effects on glucose homeostasis and locomotor activity. *Cell Metab*, 2005, 1:63–72.
40. Pocai A., Morgan K., Buettner C. et al. Central leptin acutely reverses diet-induced hepatic insulin resistance. *Diabetes*, 2005, 54:3182–3189 19.
41. Kadowaki T., Yamauchi T. Adiponectin and adiponectin receptors. *Endocr Rev* 26:439–451, 2005.
42. Ahima, R.S., Lazar M.A. Adipokines and the peripheral and neural control of energy balance. *Molecular Endocrinology*. First published ahead of print January 17, 2008 as doi:10.1210/me.2007-0529.
43. Pajvani, U.B., Hawkins M., Combs T.P. et al. Complex distribution, not absolute amount of adiponectin, correlates with thiazolidinedione-mediated improvement in insulin sensitivity. *J Biol Chem* 279:12152–12162, 2004.
44. Yamauchi, T., Nio Y., Maki T. et al. Targeted disruption of AdipoR1 and AdipoR2 causes abrogation of adiponectin binding and metabolic actions. *Nat Med*, 2007, 13:332–339.
45. Bjursell, M., Ahnmark A., Bohlooly-Y. M. et al. Opposing effects of adiponectin receptors 1 and 2 on energy metabolism. *Diabetes*, 2007, 56:583–593.
46. Shklyayev, S., Aslanidi G., Tennant M. et al. Sustained peripheral expression of transgene adiponectin offsets the development of diet-induced obesity in rats. *Proc Natl Acad Sci U S A* 100:14217–14222, 2003.
47. Kim, J.Y., van de Wall E., Laplante M. et al. Obesity-associated improvements in metabolic profile through expansion of adipose tissue. *J Clin Invest*, 2007, 117:2621–2637.
48. Kubota, N., Yano W., Kubota T. et al. Adiponectin stimulates AMP-activated protein kinase in the hypothalamus and increases food intake. *Cell Metab*, 2007, 6:55–68.
49. Hoyda, T.D., Fry M., Ahima R.S., Ferguson A.V. Adiponectin Selectively Inhibits Oxytocin neurons of the paraventricular nucleus of the hypothalamus. *J Physiol*, 2007, Oct 18.
50. Florant, G.L., Porst H., Peiffer A. et al. Fat-cell mass, serum leptin and adiponectin changes during weight gain and loss in yellow-bellied marmots (*Marmota flaviventris*). *J Comp Physiol* 174:633–639, 2004.
51. Stepan, C.M., Bailey S.T., Bhat S. et al. The hormone resistin links obesity to diabetes. *Nature* 409:307–312, 2001.
52. Banerjee, R.R., Rangwala S.M., Shapiro J.S. et al. Regulation of fasted blood glucose by resistin. *Science* 303:1195–1198, 2004.
53. Lazar M.A. Resistin- and obesity-associated metabolic diseases. *Horm Metab Res*, 2007, 39:710–716.
54. Utzschneider, K.M., Carr D.B., Tong J. et al. Resistin is not associated with insulin sensitivity or the metabolic syndrome in humans. *Diabetologia* 48:2330–2333, 2005.
55. Reilly, M.P., Lehrke M., Wolfe M.L. et al. Resistin is an inflammatory marker of atherosclerosis in humans. *Circulation* 111:932–939, 2005.
56. Anderson, P.D., Mehta N.N., Wolfe M.L. et al. Innate immunity modulates adipokines in humans. *J Clin Endocrinol Metab*, 2007, 92:2272–2279 26.
57. Lo J., Bernstein L.E., Canavan B. et al. Effects of TNF-alpha neutralization on adipocytokines and skeletal muscle adiposity in the metabolic syndrome. *Am J Physiol Endocrinol Metab*, 2007, 293:E102–109.
58. Yong, Qi, Zhenying Nie, Yun-Sik Lee et al. Loss of Resistin Improves Glucose Homeostasis in Leptin Deficiency. *Diabetes* 55:3083–3090, 2006.
59. Rajala, M.W., Qi Y., Patel H.R. et al. Regulation of resistin expression and circulating levels in obesity, diabetes, and fasting. *Diabetes*, 2004, 53:1671–1679.
60. Rajala, M.W., Obici S., Scherer P.E., Rossetti L. Adipose-derived resistin and gut-derived resistin-like molecule-beta selectively impair insulin action on glucose production. *J Clin Invest*, 2003, 111:225–230.
61. Muse, E.D., Obici S., Bhanot S. et al. Role of resistin in diet-induced hepatic insulin resistance. *J Clin Invest*, 2004, 114:232–239.

62. Kim, K.H., Lee K., Moon Y.S., Sul H.S. A cysteine-rich adipose tissue-specific secretory factor inhibits adipocyte differentiation. *J Biol Chem*, 2001, 276:11252-11256.
63. Singhal, N.S., Lazar M.A., Ahima R.S. Central resistin induces hepatic insulin resistance via neuropeptide Y. *J Neurosci*, 2007, 27:12924-12932.
- Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 546.47:633.844:622.344(574.42-35)

М.С. Панин, д-р биол. наук, проф., проректор по научной работе и международным связям, заведующий кафедрой экологии и географии Семипалатинского государственного педагогического института, Республика Казахстан, г. Семей, E-mail: pnr@sgpi.kz; **Д.А. Аскарлова**, асп. каф. экологии и географии Семипалатинского государственного педагогического института, Республика Казахстан, г. Семей, E-mail: danara.84@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ПЫЛИ УСТЬ-КАМЕНОГОРСКОГО МЕТАЛЛУРГИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ОАО «КАЗЦИНК» НА НАКОПЛЕНИЕ ЦИНКА В ПРОРОСТКАХ ГОРЧИЦЫ ЛИСТОВОЙ (BRASSICA JUNCEA L.)

Исследовано действие пылевых выбросов свинцово – цинкового комбината на проростки горчицы листовой в условиях модельного опыта на темно – каштановой почве. Внесение пыли, содержащей цинк, приводило к более интенсивному накоплению его в надземной части, чем в корнях проростков. Установлена зависимость концентрации цинка в проростках от его валового содержания и концентрации подвижных форм в почве.

Ключевые слова: пылевые выбросы, цинк, горчица листовая, продуктивность, вынос, коэффициент накопления.

Пылевые выбросы промышленных предприятий являются одним из основных способов попадания в окружающую среду многих химических элементов и их соединений. Промышленная пыль играет важную роль в загрязнении атмосферного воздуха, а также в образовании зон техногенного загрязнения, фиксируемых снежным покровом и почвами. Все это представляет непосредственную угрозу для живых организмов.

Среди промышленных предприятий г. Усть-Каменогорска основным загрязнителем является металлургический комплекс ОАО «Казцинк», состоящий из цинкового, свинцового заводов и аффинажного производства. Общая масса пылевых выбросов от Усть-Каменогорского металлургического комплекса ОАО «Казцинк» составляет 217,14 т/год [1].

Выращивание кормовых или сельскохозяйственных растений, используемых в пищу, вблизи указанных территорий потенциально опасно. Цинк выполняет в растительных организмах многие биохимические функции и в оптимальных дозах им необходим. Большинство растений имеют защитные механизмы, предотвращающие попадание избыточных количеств металлов в надземные органы. Однако, и эти барьерные функции имеют предел и при избыточных концентрациях цинка в почве не способны в полной мере обеспечить защиту растения от его токсического действия, что может привести впоследствии к различным заболеваниям и даже гибели.

В связи с этим было изучено влияние пылевых выбросов свинцово – цинкового металлургического предприятия на темпы роста, продуктивность и накопление цинка проростками горчицы листовой.

ОБЪЕКТЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Был заложен модельный вегетационный опыт согласно методике З. И. Журбицкого [2]. Для опытов выбрали незагрязненную фоновую темно – каштановую среднесуглини-

стую почву, отобранную в 60 км от города Семей на полях бывшей сельскохозяйственной опытной станции. Содержание гумуса в исходной почве 1,23 %, физической глины – 8,7%, рН_{водн.} – 7,11, илстой фракции – 4,9%, ЕКО – 9,1 м-экв/100 г. По градации В.Б. Ильина [3], изучаемая почва по степени буферности к загрязнению тяжелыми металлами является средней. Технологическую пыль Усть-Каменогорского металлургического комплекса ОАО «Казцинк» собирали с фильтров. В литературе имеется информация о том, что растения семейства капустных интенсивно накапливают в надземной части ТМ [4; 5; 6; 7], поэтому в качестве тест – объекта выбрали однолетнее травянистое растение горчицу листовую *Brassica juncea* L. Искусственное загрязнение пылью производили в сухом виде в соотношениях 0,1; 0,5; 1,0; 5,0; 10,0 и 15% технологической пыли к 1 кг воздушно-сухой массе почвы в пластиковый сосуд, рассчитанный на 1 кг почвы. В контрольный вариант пыль не вносили. Из расчета количества семян 12 кг/га [8], в каждый сосуд высаживали по 20 проростков. В течение 30 суток сосуды находились на рассеянном свете. За 100% принимали зеленую массу растения и корни, выращенные на контрольной почве в одинаковых условиях с вариантами загрязнения.

Валовое содержание цинка в исследуемой пыли и почве определяли атомно-абсорбционным методом, концентрацию мобильных форм соединений цинка в пыли и почве и содержание цинка в корнях и надземной части проростков – фотокolorиметрическим химическим методом по прописи Г.Я. Ринькиса [9]. Определяли водорастворимую форму цинка (экстрагент бидистиллированная вода), кислоторастворимую (1 н. раствор соляной кислоты) и обменную (ацетатно-аммонийный буферный раствор с рН = 4,8).

За фитотоксический эффект принимали снижение биомассы тест-культуры на 10 и более процентов от контрольного варианта.

Для количественной оценки показателя накопления ТМ в почве при внесении соответствующей дозы пыли, содержащей ТМ, по сравнению с его фоновым содержанием и ПДК, использовали коэффициент концентрации (K_c), рассчитанный как соотношение концентрации цинка в загрязненной почве к его концентрации в фоновой почве. Коэффициент опасности (K_o) рассчитывается как отношение концентрации цинка в загрязненной почве к его ПДК в почве [3].

Для оценки распределение элемента между живым веществом и абиотической средой осуществляется коэффициентом биологического поглощения (КБП) – соотношение концентрации цинка в золе растения к валовому содержанию цинка в почве, на которой произрастало растение [10].

Для оценки количественного перехода химических элементов из почвы в растение рассчитывали коэффициент накопления (K_n), то есть соотношение концентрации цинка в воздушно-сухой массе растения (мг/кг) к концентрации его подвижных форм соединений в почве (мг/кг) [3].

Вынос элемента проростками рассчитывается по произведению концентрации цинка в проростках и его сухой биомассе.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Полученные результаты указывают на высокое содержание цинка в исследуемой промышленной пыли. Валовое содержание цинка составляет 58330 мг/кг, что в 265,1 раза превышает валовое ОДК_{Zn} в суглинистых и глинистых (нейтральных) почвах (220 мг/кг) [11] и в 2531,1 раз ПДК_{Zn}, используемые в Казахстане (23 мг/кг) [12].

В исследуемой промышленной пыли содержание подвижных и доступных растениям форм цинка оказалось очень высоким и во много раз превысило установленные нормы. Концентрация водорастворимой формы цинка составило 137,1 мг/кг, обменной - 821,8 мг/кг (превышает ОДК обменной формы в 35,7 раза), кислоторастворимой – 5791,8 мг/кг (превышает ПДК данной формы в 96,5 раза) [13].

В пылевых выбросах водорастворимая форма цинка составляет 0,24%, обменная – 1,41% и кислоторастворимая – 9,93% от валового содержания.

Таблица 1

Валовое содержание и формы соединений цинка в почве, искусственно загрязненной пылью свинцово-цинкового металлургического комбината ОАО «Казцинк», мг/кг

Доза пыли, %	Валовое содержание	Формы соединений цинка		
		водорастворимая	обменная	кислоторастворимая
Контроль	35,0	0,9	5,1	11,4
		2,6	14,6	32,6
0,1	93,3	2,4	14,7	32,5
		2,6	15,8	34,8
0,5	320,0	9,0	58,0	126,7
		2,8	18,1	39,5
1,0	608,3	17,0	130,2	250,0
		2,8	21,4	41,1
5,0	2751,5	85,3	767,7	1243,7
		3,1	27,9	45,2

10,0	5860,0	181,7	1904,5	3152,7
		3,1	32,5	53,8
15,0	8784,5	325,0	3092,1	5007,2
		3,7	35,2	57,0

Примечание: в числителе – содержание элемента в форме соединений; в знаменателе – процент от валовой концентрации.

Общее содержание цинка в исходной почве составляет 35 мг/кг. Это в 1,5 раза выше ПДК_{Zn}, установленных в Казахстане и в 6,3 раза меньше валового ОДК_{Zn} в суглинистых и глинистых (нейтральных) почвах, в 8,6 раза меньше ПДК по Клоке (300 мг/кг), в 1,4 раза меньше кларка элемента в почве (50 мг/кг) и в 2,4 раза меньше кларка в литосфере (85 мг/кг). В фоновой почве для форм соединений цинка характерен следующий убывающий ряд: кислоторастворимая (11,4 мг/кг) > обменная (5,1 мг/кг) > водорастворимая (0,9 мг/кг).

По мере увеличения дозы пыли существенно увеличилось валовое содержание исследуемого элемента в почве в 2,7; 9,1; 17,4; 78,6; 167,4 и 251 раз соответственно по сравнению с фоновой почвой, а также превышало ПДК_{Zn}, установленных в Казахстане в 4,1-382 раза и ОДК_{Zn} в суглинистых и глинистых (нейтральных) почвах в 1,5-39,9 раза (таблица 1). Содержание кислоторастворимой формы цинка возросло в 2,9-439,2 раза, обменной – в 2,9-606,3 раза и водорастворимой – в 2,7-361,1 раза по сравнению с контрольной почвой. При этом содержание изученных форм Zn распределялось таким же образом, как и в незагрязненной почве, т.е. увеличивалось от водорастворимой к кислоторастворимой. Концентрация обменной формы цинка в загрязненной почве превысило ОДК в 2,5-134,4 раза (23 мг/кг), кислоторастворимой – в 2,1-83,5 раза (60 мг/кг).

Таблица 2

Коэффициент опасности (K_o) и концентрации (K_c) цинка при внесении соответствующих доз пыли свинцово-цинкового металлургического комбината в почву

Доза пыли в почве, %	K_o^*	K_o^{**}	K_c
0	0,1	1,5	1,0
0,1	0,3	4,1	2,7
0,5	1,1	14,0	9,1
1,0	2,0	26,4	17,4
5,0	9,2	119,6	78,6
10,0	19,5	254,8	167,4
15,0	29,3	382,0	251,0

Примечание: * – K_o с учетом ПДК_{Zn} в почве по Клоке; ** – K_o с учетом ПДК_{Zn}, установленных в Казахстане.

Для количественной оценки накопления исследуемого элемента в почве при внесении соответствующей дозы пыли, по сравнению с его фоновым содержанием и ПДК, были рассчитаны коэффициенты концентрации и опасности для содержания цинка в почве. Так, при внесении указанных доз пыли K_c цинка в почве увеличивался в широких пределах

1,0-251,0; Ко рассчитывался с учетом ПДК, установленных для Казахстана (1,5-382,0) и с учетом ПДК цинка по Клоке (0,1-29,3), что свидетельствует о высокой степени опасности загрязнения почв пылевыми выбросами данного комбината.

Таблица 3

Влияние загрязнения пылью на показатели прорастания семян и интенсивность начального роста проростков *Brassica juncea* L. в зависимости от внесенной дозы пыли в почву

Доза пыли, %	Всхожесть, %	Дружность	Энергия прорастания, %	Скорость прорастания	Биомасса, г/сосуд		Длина, см	
					надземная часть	корни	надземная часть	корни
контроль	100,0	4,0	100,0	10,3	16,1	2,0	20,5	11,0
0,1	91,7	3,7	91,7	9,3	18,6	2,0	19,0	9,5
0,5	75,0	3,0	75,0	8,5	13,0	2,0	16,0	6,0
1,0	58,3	2,3	58,3	5,8	8,4	1,1	12,0	4,5
5,0	41,7	1,7	41,7	4,0	-	-	-	-
10,0	-	-	-	-	-	-	-	-
15,0	-	-	-	-	-	-	-	-

Примечание: "-" - гибель растений.

Для всесторонней оценки влияния загрязнения почвы на прорастание семян учитывали ряд принятых в семеноводстве показателей: всхожесть, энергия прорастания, дружность прорастания, скорость прорастания (таблица 3). Результаты исследований показали, что загрязнение пылью уменьшало как показатели интенсивности начального роста (длину корней и длину надземной части, биомассу), так и показатели прорастания семян (всхожесть, энергия прорастания, дружность прорастания, скорость прорастания). В работе Колесникова С.И. с соавторами [14] говорится о подобной закономерности для Ba, Mn, Sb, Sn, Sr, V, W.

С увеличением вносимой дозы пыли во всех вариантах опыта всхожесть и энергия прорастания проростков снизились на 8,3-58,3%, дружность – на 7,5-57,5% и скорость прорастания – на 9,7-61,2% соответственно от контрольного варианта. Рост и развитие проростков в контрольном варианте происходило без признаков угнетения, биомасса составила 16,1 г/сосуд. Стимуляцию прорастания и увеличение биомассы надземной части проростков на 20% от контроля наблюдали при внесении 0,1% пыли в почву. Токсическое воздействие возрастало с увеличением дозы вносимой пыли от 0,5% и выше. Так, при внесении 0,5% и 1,0% пыли была характерна задержка в росте, биомасса надземной части проростков снизилась на 19,3% и 47,8% соответственно. Биомасса корней проростков при дозе 0,1 и 0,5% сохранялась на уровне контроля, а при дозе 1,0% - снизилась на 45,0% относительно контроля. При внесении 5,0% пыли наблюдается задержка в появлении всходов (в среднем до 5-6 суток) и в течение последующих 2-3 суток растение погибало, при 10,0-15,0% пыли всхожесть отсутствовала.

При оценке фитотоксического эффекта используют показатели длины корней и надземной части проростков как чувствительные к токсичному действию пыли. Эти показатели уменьшались линейно с увеличением вносимой дозы пыли в почву. Так, при дозах 0,1-1,0% пыли длина надземной части растения уменьшилась на 7,3-41,5%, корней - на 13,6-59,1% от контрольного варианта, что может свидетельствовать о высокой степени токсичности элемента в почве в составе пылевых выбросов (таблица 3).

На жизненное состояние поражающее действие пыли проявлялось в виде пожелтения в центре и на периферии листьев с дальнейшим их усыханием, особенно при внесе-

нии 0,5 и 1,0% пыли. Факт замедленного прорастания семян и слабого роста проростков может объясняться торможением процессов растяжения и деления клеток [15; 16].

Сведения о распределении цинка по органам растений весьма противоречивы. По мнению В.Б. Ильина [17], тяжелые металлы в большей степени накапливаются в надземной части растений. Павлов Б.К. с соавторами [18] указывают на большую аккумуляцию цинка в корнях растений. Цинк поступает в растения в виде Zn^{2+} , аккумулируется в листьях, репродуктивных органах, конусах нарастания, но больше всего - в семенах и корнях (Полевой В.В.) [19].

По результатам проведенных исследований, накопление цинка в проростках возрастает с увеличением дозы пыли в почве. При этом, концентрация цинка равномерно распределена по органам проростков, с небольшим увеличением в надземной части (рис. 1). Так, в контрольном варианте концентрация цинка в надземной части составила 29,1 мг/кг, что в 1,3 раза выше, чем в корне. При внесении 0,1% пыли содержание цинка в надземной части составило 154,4 мг/кг, что в 5,3 раза больше, чем в контроле. Увеличение дозы пыли до 0,5% привело к еще более интенсивному накоплению цинка надземной частью проростков и составило 210,0 мг/кг, что в 7,2 раза выше по сравнению с контрольным вариантом. Повышение дозы пыли до 1,0% привело к наиболее высокой концентрации цинка в надземной части – 303,0 мг/кг, что в 10,4 раза больше, чем в контроле.

Таблица 4

Коэффициент накопления (K_n) цинка проростками *Brassica juncea* L.

Доза, %	Формы соединений		
	водорастворимая	обменная	кислоторастворимая
0	25,0	4,4	1,97
	32,3	5,7	2,55
0,1	54,3	8,7	4,0
	64,3	10,5	4,75
0,5	20,0	3,1	1,42
	23,3	3,6	1,66
1,0	17,4	2,3	1,18
	17,8	2,3	1,2

Примечание: в числителе – K_n корнем, в знаменателе – K_n надземной частью.

Объективным критерием оценки количества металла, перешедшего из почвы в растение, служит коэффициент накопления (K_n) [20]. Величины K_n в опыте зависели от уровня загрязнения (таблица 4). По величине K_n , рассчитанного для форм соединений, максимальное извлечение приходится на водорастворимую форму, далее уменьшается к обменной и наименьшее его величина приходится на кислоторастворимую форму цинка. При внесении 0,1 и 0,5% пыли в почву значения K_n в надземной части в 1,2 раза выше, чем в корне, а при внесении 1,0 % пыли – значения в корне и проростках равны.

Показателем степени накопления элементов растениями является коэффициент биологического поглощения КБП. При внесении 0,1% пыли в почву величина КБП относит цинк к элементам слабого накопления и среднего захвата, а при дозах 0,5 и 1,0% пыли - к ряду слабого захвата [10].

Вынос химических элементов изучаемой тест-культурой объективно отражает способность данного металла к биологической трансформации. Вынос цинка надземной частью проростков *Brassica juncea* L. при внесении 0,1% пыли в почву составил 2871,8 мг/сосуд, при 0,5% - 2730,0 мг/сосуд и при 1,0% - 2545,2 мг/сосуд, что в 6,1; 5,8 и 5,4 раза больше по сравнению с контрольным вариантом (468,5 мг/сосуд).

Переход цинка из подземных органов в надземную часть определяется типом корневой системы. Для *Brassica juncea* L., имеющей стержневой корень с многочисленными боковыми корнями, физиологические барьеры в системе

корни – надземная часть по отношению к цинку слабо функционируют. Резкое возрастание выноса цинка проростками можно объяснить накопительной аккумулятивной стратегией поглощения *Brassica juncea* L.

Выводы

1. Показана прямая зависимость между дозой внесенной пыли в почву и степенью увеличения валового содержания и форм соединений цинка в почве (в 2,7-251 раз относительно фоновой почвы). С увеличением дозы пыли в почву содержание цинка в проростках достигало 303,0 мг/кг сухой биомассе надземной части.

2. Согласно значениям K_c и K_o содержание цинка в почве свидетельствует о высокой степени опасности загрязнения почв пылевыми выбросами данного комбината.

3. Стимуляция прорастания и начального роста проростков с увеличением дозы пыли в почве уменьшалась почти вдвое. При внесении в почву 5,0% пыли на 8-9 сутки после всходов растение погибало, а при 10,0 и 15,0% пыли всхожести проростков не наблюдали.

4. Накопление цинка проростками носит акропетальный характер.

3. Фитотоксический эффект достигается при внесении 0,5 и 1,0% пыли в почву, когда биомасса снижалась от 10% и выше по сравнению с контрольным опытом.

4. При внесении пыли в почву вынос цинка увеличивался в 6,1; 5,8 и 5,4 раза больше по сравнению с контрольным вариантом.

Приложение

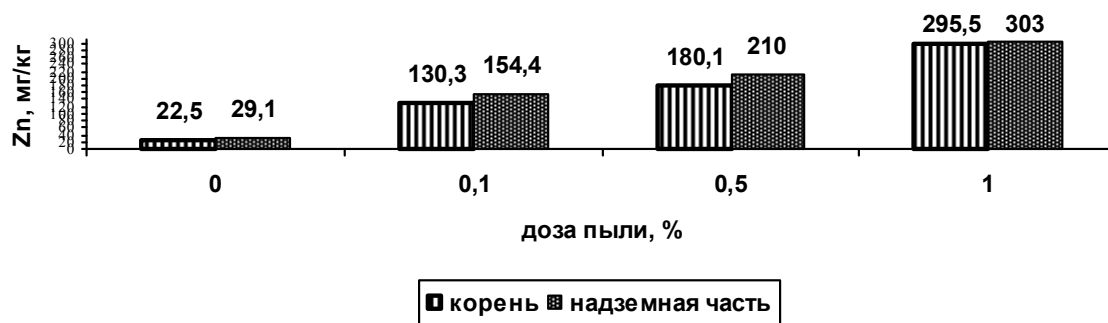


Рис. 1. Содержание цинка в органах проростков *Brassica juncea* L.

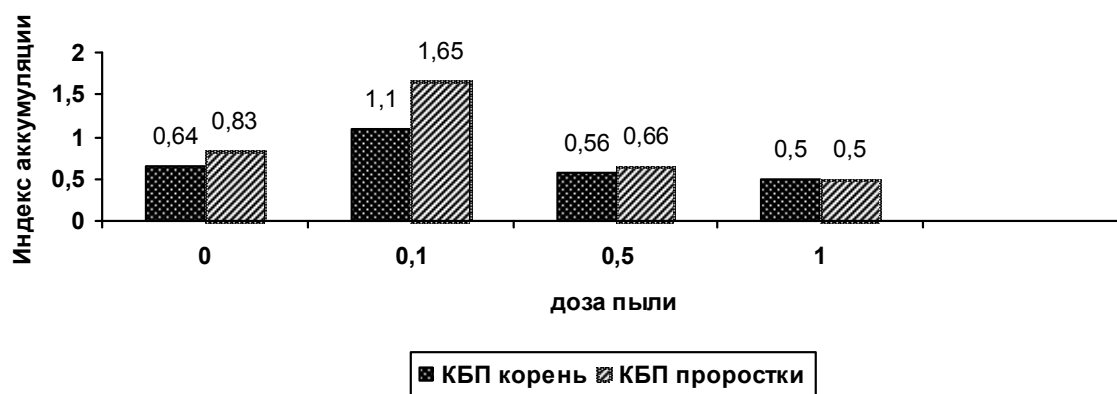


Рис. 2. КБП цинка в проростках *Brassica juncea* L.

Библиографический список

1. Самакова, А.Б. Комплексная оценка экологии и здоровья населения промышленного города / А.Б. Самакова, А.А. Белоног, В.С. Якупов [и др.]. - Алматы, 2005.
2. Журбицкий, З.И. Теория и практика вегетационного метода. - Москва: Наука, 1968.
3. Ильин, В.Б. Система показателей для оценки загрязненности почв тяжелыми металлами // Агрохимия. - 1995. - № 1.
4. Линдиман, А.В. с соавт. Фиторемедиация почв, содержащих тяжелые металлы. ЭКИП / А.В. Линдиман [и др.], 2008, № 9.
5. Nanda Kumar P.B.A., Dushenkov V., Motto H., Raskin I. Phytoextraction the use of plants to remove heavy metals from soils // Environ. Sci. Technol. 1995. - V. 29. - № 5.
6. Begonia, G.B., Davis C.D., Begonia M.F.T., Gray C.N. Growth responses of Indian mustard [*Brassica juncea* (L.) Czern.] and its phytoextraction of lead from a contaminated soil // Bull. Environ. Contam. Toxicol. - 1998. - V. 61.
7. Галиулина, Р.А. Извлечение растениями тяжелых металлов из почвы и водной среды / Р.А. Галиулина, Р.В. Галиулин, В.М. Возняк // Агрохимия, 2003. - № 12.
8. Неринг Н. Полевые кормовые культуры (агротехника-затраты труда - кормовая ценность - сбор питательных веществ) / Н. Неринг, Ф. Людекке. - М.: Колос, 1974.
9. Ринькис, Г.Я. Оптимизация минерального питания растений. - Рига, 1972.
10. Перельман, А.Н. Геохимия ландшафта. - М.: Высшая школа, 1975.
11. Ильин В.Б. Микроэлементы и тяжелые металлы в почвах и растениях Новосибирской области / В.Б. Ильин, А.И. Сысо. - Новосибирск, Изд-во СО РАН, 2001.
12. Совместный приказ министерства здравоохранения и министерства охраны окружающей среды, 2004. - № 602 от 28 декабря.
13. Ильин, В.Б. Тяжелые металлы в системе почва-растение. - Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1991.
14. Колесников, С.И. Влияние загрязнения Ba, Mn, Sb, Sn, Sr, V, W на фитотоксичность чернозема. Агрохимия / С.И. Колесников [и др.], 2009. - № 8.
15. Серегин И.В. Физиологические аспекты токсического действия кадмия и свинца на высшие растения / И.В. Серегин, В.Б. Иванов // Физиология растений. - 2001. - Т. 48. - № 4.
16. Калимова И.Б. Влияние избытка никеля, меди, марганца на корневые системы *Hordeum vulgare* и *Avena sativa* / И.Б. Калимова, И.В. Алексеева-Попова // Тр. Междунар. конф. по анатомии и морфологии растений. - Спб.: Дида. - 1997.
17. Ильин, В.Б. Биогеохимия и агрохимия микроэлементов в южной части Западной Сибири. - Новосибирск: Наука, 1973.
18. Павлов Б.К. Оценка уровней техногенного накопления тяжелых металлов компонентами растительности лесных экосистем, существенно различающихся геохимическим фоном / Б.К. Павлов, Е.И. Грошева, А.М. Бейм // Проблемы экологического мониторинга и моделирования экосистем, 1989. - Т. 12.
19. Полевой, В.В. Физиология растений. - М.: Высшая школа, 1989.
20. Брукс, Р.Р. Биологические методы поисков полезных ископаемых. - М.: 1996.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 546.815:543.31:631.445.51

М.С. Панин, М.Т. Койгельдинова, Семипалатинский государственный педагогический институт,
Республика Казахстан, г. Семей, E-mail: pur@sgpi.kz

ВЛИЯНИЕ СВИНЦОВОГО И ПОЛИЭЛЕМЕНТНОГО ЗАГРЯЗНЕНИЯ ТЕМНО-КАШТАНОВОЙ ПОЧВЫ НА ПРОДУКТИВНОСТЬ ФИТОМЕЛИОРАНТОВ, НАКОПЛЕНИЕ И ВЫНОС ИМИ СВИНЦА

В вегетационных опытах изучено накопление Pb тест-культурами при разных дозах свинцового и полиэлементного загрязнения темно-каштановой почвы. Показано, что *Trifolium hybridum* L. характеризовался сравнительно низким содержанием Pb относительно других выбранных видов растений. Виды *Brassica napus* L. и *Avena sativa* L. в значительных количествах накапливали Pb в условиях свинцового загрязнения в дозе от 1 до 5 ПДК. Побеги *Medicago sativa* L. в наибольшей степени накапливали Pb при полиэлементном загрязнении темно-каштановой почвы в дозе 1 ПДК, однако характеризовались значительным понижением биомассы.

Ключевые слова: тяжелые металлы, фиторемедиация, моноэлементное и полиэлементное загрязнение, подвижность, биологическая доступность.

Введение. Тяжелые металлы (ТМ) являются сильными стресс-факторами и одним из главных токсикантов, с которыми растения все чаще сталкиваются в связи с нарастающим антропогенным воздействием на среду [1]. При этом один из наиболее приоритетных элементов-токсикантов из них, который способен задерживаться в почве от 150 до 5000 лет является свинец [2].

Для минимизации поступления токсичных ТМ в цепи питания необходимо очищение таких загрязненных почв. В настоящее время предлагается использовать «активные» приемы защиты земель и растений от загрязнения – рекультивацию и детоксикацию (физическую, химическую, биологическую). Одной из таких развивающихся и, безусловно, перспективных технологий является фиторемедиация. Фито-

ремедиация – использование растений для удаления, преобразования и стабилизации загрязняющих веществ, локализованных в воде, отложениях или почвах [1].

Целью данного исследования было изучение накопления свинца тест-культурами в условиях модельного загрязнения темно-каштановой почвы.

Объекты и методы исследования. Для опытов были отобраны образцы нормальной среднесуглинистой темно-каштановой почвы пахотного горизонта Семипалатинского Прииртышья Республики Казахстан. Определялись следующие физико-химические показатели данной почвы: содержание гумуса по методу Тюрина со спектрофотометрическим окончанием, pH водной суспензии – потенциометрически, содержание обменных оснований, гранулометрический состав почвы по Качинскому [3], а также оценена буферная устойчивость почвы к загрязнению ТМ по Ильину [4].

Почву предварительно просеивали через сито, с диаметром отверстий 3 мм, тщательно перемешивали и загружали по 1 кг в пластмассовые сосуды. Для моделирования полиэлементного загрязнения нитраты всех элементов (Cu, Zn, Cd, Pb) в виде водных растворов вносили в почву совместно; свинцового загрязнения – раздельно. Дозы металлов соответствовали 1, 3, 5 ПДК в перерасчете на металл (мг/кг): Cu=100, 300, 500, Zn=300, 900, 1500, Cd=3, 9, 15, Pb=32, 96, 160 [5] на 1кг воздушно-сухой почвы. Выравнивание фоновым удобрением по азоту не проводилось. Затем почву компостировали в течение 7 дней при комнатной температуре в условиях полной полевой влагоемкости. Постановка вегетационных опытов проведена по методике Журбицкого [6]. Сбор растений производился через 4 недели. Содержание Pb в почвенных и растительных образцах определяли химическим методом по методике Ринькиса с фотоколориметрическим окончанием [7]. Эксперимент осуществлялся в трех-

кратной повторности. Для характеристики распределения элемента между живым веществом и абиотической средой рассчитан коэффициент биологического поглощения (КБП):

$$\text{КБП} = C_p / C_v,$$

где C_p – содержание элемента в сухой массе растений, C_v – валовое содержание элемента в почве

Результаты и их обсуждение. По агрохимическим показателям нормальная среднесуглинистая темно-каштановая почва является нейтральной (pH=7,11), содержание гумуса – 2,57%, физическая глина составляет 15,69%, илистая фракция – 10,2%, ЕКО – 9,63 мг-экв/100г. Степень буферности почвы к загрязнению ТМ по указанным физико-химическим показателям является средней.

Общее содержание Pb в исходной почве составило 22 мг/кг. Это в 2,2 раза больше кларка элемента в почве (10 мг/кг), в 1,4 раза больше кларка в литосфере (16 мг/кг), в 1,5 раза меньше ПДК (32 мг/кг).

С увеличением уровня загрязнения общее содержание свинца возрастало относительно исходной почвы, при свинцовом и полиэлементном загрязнении соответственно в 2, 5 и 8 раз (таб. 1).

В незагрязненной почве свинец довольно прочно закреплен почвенными компонентами, только 3,02 % элемента от общего количества находится в обменной форме. Относительное содержание элемента в вариантах с раздельным внесением свинца в почву увеличивалась от $Pb_{\text{вод.}}$ к $Pb_{\text{кисл.}}$: минимальный уровень загрязнения (1 ПДК) – от 0,06 до 19,1 %, средний (3 ПДК) – от 0,03 % до 28,0 %, максимальный (5 ПДК) – от 0,04 % до 40,2 %.

Таблица 1

Содержание форм соединений Pb в темно-каштановой почве, мг/кг

Вариант	Формы соединений			Валовое содержание
	1	2	3	
Фон	$0,03 \pm 0,002$	$0,66 \pm 0,03$	$1,20 \pm 0,05$	$22,0 \pm 1,32$
Моноэлементное загрязнение				
Pb 1 ПДК	$0,03 \pm 0,002$	$0,73 \pm 0,03$	$10,0 \pm 0,51$	$52,4 \pm 3,66$
Pb 3 ПДК	$0,04 \pm 0,003$	$2,12 \pm 0,07$	$32,9 \pm 2,01$	$117,5 \pm 6,70$
Pb 5 ПДК	$0,07 \pm 0,004$	$5,30 \pm 0,22$	$69,1 \pm 4,18$	$171,8 \pm 9,20$
Полиэлементное загрязнение				
1 ПДК	$0,01 \pm 0,0004$	$1,00 \pm 0,06$	$13,7 \pm 0,57$	$50,8 \pm 3,56$
3 ПДК	$0,03 \pm 0,002$	$4,30 \pm 0,17$	$42,0 \pm 2,36$	$116,5 \pm 5,34$
5 ПДК	$0,08 \pm 0,005$	$7,26 \pm 0,28$	$84,6 \pm 4,8$	$168,5 \pm 10,4$

Примечание: 1 – водорастворимая форма (H_2O), 2 – обменная форма (CH_3COONH_4 c pH 4,8), 3 – кислоторастворимая форма (1 н. раствор HCl). * Среднее значение ± стандартное отклонение

В вариантах с различной полиметалльной нагрузкой на почву накопление процентного содержания Pb по формам имела аналогичный характер, однако степень выраженности происходящих изменений возрастала с увеличением загрязнения. При этом процентное содержание Pb от общего количества увеличивалось от водорастворимой формы к кисло-

растворимой в дозе 1 ПДК – от 0,02 до 27,0%; 3 ПДК – от 0,03 до 36,1%; 5 ПДК – от 0,08 до 50,2%.

Изменение содержания форм соединений свинца при свинцовом загрязнении темно-каштановой почвы происходило следующим образом: свинец довольно хорошо закреп-

лялся почвой и лишь малая часть этого поллютанта, была, представлена водорастворимыми формами (таб. 1).

Полученные данные свидетельствуют, что для данного элемента характерна более низкая подвижность в почве и накопление в формах недоступных для поглощения растениями.

Изменения, произошедшие в почве в условиях моно- и полиэлементного загрязнения ТМ от 1 до 5 ПДК не могли не повлиять на биопродуктивность исследуемых культур.

Согласно литературным данным [8] известно, что токсичное действие ТМ на растения проявляется в общей задержке роста, некрозах, хлорозах, отмирании листьев и, как правило, снижение их общей продуктивности. Обращает на себя внимание, что из всех вышеуказанных симптомов фитотоксичности в нашем исследовании в наибольшей степени по мере увеличения уровня загрязнения почвы выявлено снижение прироста биомассы проростков относительно контроля.

Отмечено, что ярко выраженное токсическое действие по отношению к исследуемым видам растений наблюдалось при полиэлементной нагрузке на почву в дозе 3 ПДК. Так, в случае аналогичного вида загрязнения в дозе 5 ПДК зафиксирована гибель всходов на ранних этапах онтогенеза проростков всех исследуемых видов растений (рис. 1).

Следует отметить, что минимальная доза (1 ПДК) свинцового загрязнения не только не оказала заметного токсического воздействия на выбранные культуры, но и стимулировало накопление надземной биомассы проростков *Avena sativa* L. и *Trifolium hybridum* L. в среднем на 18% относительно контроля. Аналогичная картина наблюдалась для побегов *Avena sativa* L. в вариантах свинцового загрязнения в почве в дозе 3 ПДК, а также при полиэлементном загрязнении в дозе 1 ПДК. Исключение составил вариант с *Brassica napus* L. для побегов которого зафиксировано незначительное снижение биомассы (рис. 1).

Результаты опыта показали, что с увеличением доз загрязнения свинцом увеличивалось поглощение их растениями (табл.2).

Содержание Pb в контрольных растениях изучаемых видов варьировало для надземной части в пределах 0,73-2,31 мг/кг, а для корневой части в пределах 1,80-5,10 мг/кг. Обычно среднее содержание свинца в растительности континентов составляет 2,5 мг/кг, а его токсичное содержание по данным работы [9] находится в пределах 30-300 мг/кг сухой массы.

Так при моноэлементном внесении Pb в почву в дозе 1 ПДК исследуемые растения по накоплению этого элемента располагались следующим образом.

Таблица 2

Содержание свинца в воздушно-сухой биомассе *Trifolium hybridum* L., *Medicago sativa* L., *Brassica napus* L., *Avena sativa* L. при различных вариантах загрязнения, мг/кг сухой массы

Вариант	<i>Trifolium hybridum</i> L.	<i>Medicago sativa</i> L.	<i>Brassica napus</i> L.	<i>Avena sativa</i> L.	Валовое содержание в почве
	мг/кг	мг/кг	мг/кг	мг/кг	мг/кг
1	2	3	4	5	6
Контроль	$0,73 \pm 0,01$ $1,80 \pm 0,04$	$1,25 \pm 0,03$ $2,30 \pm 0,11$	$2,31 \pm 0,07$ $5,10 \pm 0,26$	$1,45 \pm 0,03$ $1,80 \pm 0,08$	$22,0 \pm 0,74$
Моноэлементное загрязнение					
Pb-1ПДК	$2,70 \pm 0,09$ $6,20 \pm 0,30$	$3,84 \pm 0,15$ $7,80 \pm 0,41$	$6,40 \pm 0,31$ $10,1 \pm 0,47$	$2,67 \pm 0,11$ $11,2 \pm 0,58$	$52,40 \pm 1,90$
Pb-3ПДК	$3,73 \pm 0,10$ $12,90 \pm 0,67$	$6,70 \pm 0,190$ $14,4 \pm 0,78$	$16,6 \pm 0,45$ $29,2 \pm 0,78$	$9,10 \pm 0,12$ $17,5 \pm 0,74$	$117,5 \pm 7,86$
Pb-5ПДК	$5,20 \pm 0,17$ $16,8 \pm 1,10$	$8,20 \pm 0,31$ $16,9 \pm 0,90$	$35,8 \pm 1,31$ $50,5 \pm 2,06$	$20,4 \pm 0,11$ $35,0 \pm 1,14$	$171,8 \pm 12,4$
Полиэлементное загрязнение					
1ПДК	$3,51 \pm 0,10$ $9,20 \pm 0,53$	$5,14 \pm 0,19$ $11,0 \pm 0,62$	$4,40 \pm 0,12$ $8,02 \pm 0,25$	$4,10 \pm 0,15$ $18,0 \pm 0,82$	$50,8 \pm 3,10$
3ПДК	-	-	$50,8 \pm 1,92$ $112 \pm 3,64$	$21,0 \pm 0,76$ $49,3 \pm 3,28$	$116,5 \pm 9,32$
5ПДК	-	-	-	-	$168,4 \pm 12,8$

Примечание: * (среднее значение \pm стандартное отклонение); в числителе – содержание Pb в надземной части; в знаменателе - содержание Pb в корнях; ----- - гибель растений.

Для надземной части:

B. napus L. > M. sativa L. > A. sativa L. > T. hybridum L.

Для корневой части:

A. sativa L. > B. napus L. > M. sativa L. > T. hybridum L.

Отмеченные уровни содержания Pb в побегах изучаемых культур при минимальной дозе (1 ПДК) свинцового загрязнения были на уровне или незначительно превышали его нормальные концентрации. Лишь накопление Pb в побегах B. napus L. отмечались значительным повышением прибли-

зительно в 3 раза величин среднего содержания этого металла в растениях (среднее содержание в растительности континентов – 2,5 мг/кг сухой массы).

При моноэлементном внесении Pb в почву в дозе 3 ПДК изучаемые культуры по накоплению свинца образуют следующий ряд:

B. napus L. > *A. sativa* L. > *M. sativa* L. > *T. hybridum* L.

Аналогичный ряд характерен для корневой части.

Из представленных данных в таблице 1, видно, что значения Pb в надземной части проростков были ниже ПДК, разработанных для кормов (25 мг/кг). При этом для растений *T. hybridum* L. в 7 раз, для *M. sativa* L. в 4 раза, для *B. napus* L. в 1,5 раза, для *A. sativa* L. в 3 раза.

В условиях максимальной свинцовой нагрузки на почву в дозе 5 ПДК, по содержанию Pb в надземной части рассматриваемые виды можно расположить в следующий ряд в порядке убывания:

B. napus L. > *A. sativa* L. > *M. sativa* L. > *T. hybridum* L.

Накопление Pb в побегах культур было ниже ПДК (25 мг/кг) в 5 раз – для *T. hybridum* L., в 3 раза – для *M. sativa* L., в 1,2 раза – для *A. sativa* L. Исключение составил вариант с *B. napus* L. в побегах, которых наблюдалось превышение ПДК Pb для кормов в 1,4 раза.

Обращает на себя внимание, то, что при всех уровнях свинцового загрязнения почвы наибольшее накопление металла отмечено для проростков *B. napus* L. а наименьшее для проростков *T. hybridum* L. Причем, указанные дозы загрязнения почвы не оказывали существенного угнетающего воздействия на показатели биомассы проростков *B. napus* L., т.е. они оставались на оптимальном уровне.

Важно отметить, что при всех уровнях свинцового загрязнения почвы, содержание Pb в побегах исследуемых культур были значительно ниже ПДК. Превышение ПДК наблюдалось только в варианте максимальной дозы внесения Pb в почву для проростков вида *B. napus* L.

При полиэлементном загрязнении почвы в дозе 1 ПДК по накоплению свинца используемые нами виды растений располагались:

Для надземной части:

M. sativa L. > *B. napus* L. > *A. sativa* L. > *T. hybridum* L.

Для корневой части:

A. sativa L. > *M. sativa* L. > *T. hybridum* L. > *B. napus* L.

Характер взаимодействия ТМ в почве при их совместном внесении и особенности накопления Pb изучаемыми культурами привели к увеличению содержания этого элемента в побегах относительно контроля в 5 раз для *T. hybridum* L., в 4 раза для *M. sativa* L., в 2 раза для *B. napus* L., в 3 раза для *A. sativa* L.

При полиэлементном загрязнении почвы в дозе 3 ПДК по накоплению свинца изучаемые виды, как для побегов, так и для корней представлены следующим рядом:

B. napus L. > *A. sativa* L.

Данный уровень нагрузки на почву приводил к токсичному содержанию Pb в проростках *B. napus* L. (50,8 мг/кг в побегах, при диапазоне избыточных содержании 30-300 мг/кг сухого вещества). Как уже было отмечено, проростки *B. napus* L. и *A. sativa* L. при этом понижали свою продуктивность.

В вышеотмеченных результатах модельного опыта, видно, что характер аккумуляции ТМ растениями при их совме-

стном внесении в почву изменился по сравнению с внесением их отдельно. Содержание Pb в условиях совместного внесения ТМ в дозе 1 ПДК было в среднем в 1,4 раза достоверно больше, чем в корнях и надземной биомассе *M. sativa* L., чем в аналогичном варианте с отдельным внесением. Подобная закономерность была выявлена в надземной части *A. sativa* L. и *T. hybridum* L. – увеличение накопления Pb при полиэлементном внесении ТМ (1 ПДК) по сравнению с моноэлементным внесением Pb в 1,3 и 1,5 раза соответственно.

Полиэлементная нагрузка на почву (1 ПДК) достоверно понижало поглощение Pb растениями *B. napus* L. в сравнении той же дозы свинцового загрязнения. При этом уменьшение Pb для надземной и корневой биомассы составило в 1,5 и 1,3 раза соответственно.

О степени доступности свинца для выбранных видов растений и поведении в системе почва-растение косвенно позволяет судить коэффициент биологического поглощения (КБП).

В вариантах опыта свинец является элементом слабого накопления и среднего захвата, КБП в основном составляет в основном от 0,1 до 1,0 (рис. 2).

Более высокие показатели были характерны для *Brassica napus* L., где свинец соответствовал нижней границе сильно накапливаемых элементов от 1,0-10,0. Следует отметить, что коэффициенты биологического поглощения, рассчитанные для корней (рис. 3) свидетельствуют о возрастании накопления свинца по сравнению с побегами. Таким образом, выявлено, что по сравнению с другими элементами свинец накапливался в побегах большинства выбранных видов в наименьшей степени, о чем свидетельствует уровень их КБП.

Для практического применения технологии фиторемедиации важное значение имеет оценка величин не столько концентрации ТМ в растениях, а определение фактического выноса металла из почвы (рис. 4).

Наибольший вынос Pb среди изучаемых культур в вариантах свинцового загрязнения был выявлен для *Brassica napus* L., наименьший для *Trifolium hybridum* L. При сравнении полиэлементного и моноэлементного видов загрязнения видно, что в случае совместного внесения металлов вынос свинца исследуемыми культурами снижался, за исключением *Avena sativa* L.

В целом, вегетационные опыты свидетельствуют о том, что свинец показал себя как элемент с низкой биологической доступностью, так как общий вынос элемента оставался на уровне сотых долей процента от внесенной дозы свинца в почву.

Выводы

1. При свинцовом загрязнении темно-каштановой почвы Pb довольно хорошо закрепляется почвой, и лишь малая часть этого поллютанта, представлена водорастворимыми формами. При этом установлено, что для данного элемента характерна низкая подвижность в почве и накопление в формах недоступных для поглощения растениями.

2. Исследуемые культуры различались по степени накопления свинца:

- Установлено, что ***Trifolium hybridum* L.** характеризуется сравнительно низким содержанием Pb относительно других выбранных видов растений. Полиэлементное загрязнение почвы в дозе 1 ПДК, а также свинцовое загрязнение в дозе 5 ПДК значительно угнетали ростовые процессы расте-

ний *Trifolium hybridum* L., а в дозе 3 и 5 ПДК приводили к их гибели.

- В условиях полиэлементного загрязнения почвы в дозе 1 ПДК из всех выбранных культур в наибольшей степени накапливали Pb побеги *Medicago sativa* L. Однако данный вид не может быть рекомендован для проведения фитоэкстракции, так как из-за низкой биомассы при полевых исследованиях, возможно, будет характеризоваться невысоким выносом из почвы.

- Brassica napus* L. характеризуется относительно других выбранных видов растений самой высокой концентраци-

ей Pb в вариантах свинцового загрязнения почвы в дозе от 1 до 5 ПДК. В аналогичных условиях наибольшее отчуждение свинца выявлено также для побегов данного вида.

- У *Avena sativa* L. выражена способность в значительных количествах накапливать свинец в условиях моноэлементного внесения Pb в почву. Следует отметить, что данная культура толерантна к воздействию моно- и полиэлементного загрязнения в дозе от 1 до 5 ПДК, т.е. отличается оптимальной биомассой.

Приложение

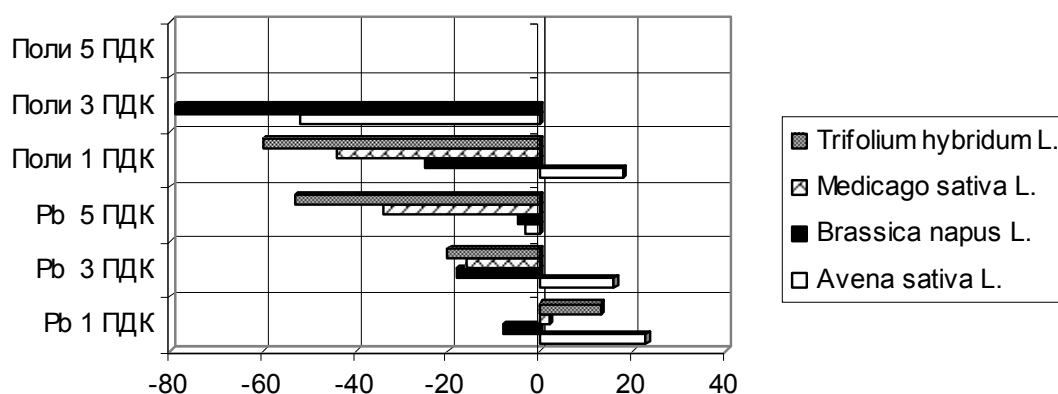


Рис. 1. Процент снижения и увеличения от контроля сухой биомассы побегов *Trifolium hybridum* L., *Medicago sativa* L., *Brassica napus* L., *Avena sativa* L. в зависимости от вида загрязнения темно-каштановой почв

Побеги

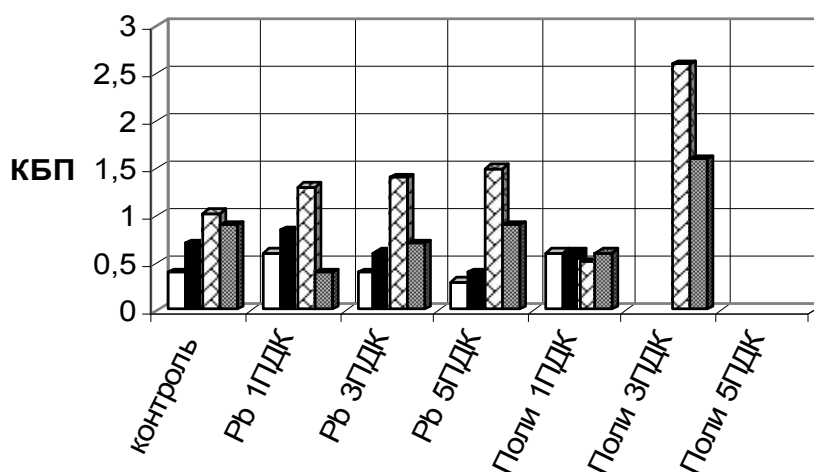


Рис. 2. Коэффициенты биологического поглощения (КБП) свинца для побегов *Trifolium hybridum* L., *Medicago sativa* L., *Brassica napus* L., *Avena sativa* L. при свинцовом и полиэлементном загрязнении темно-каштановой почвы

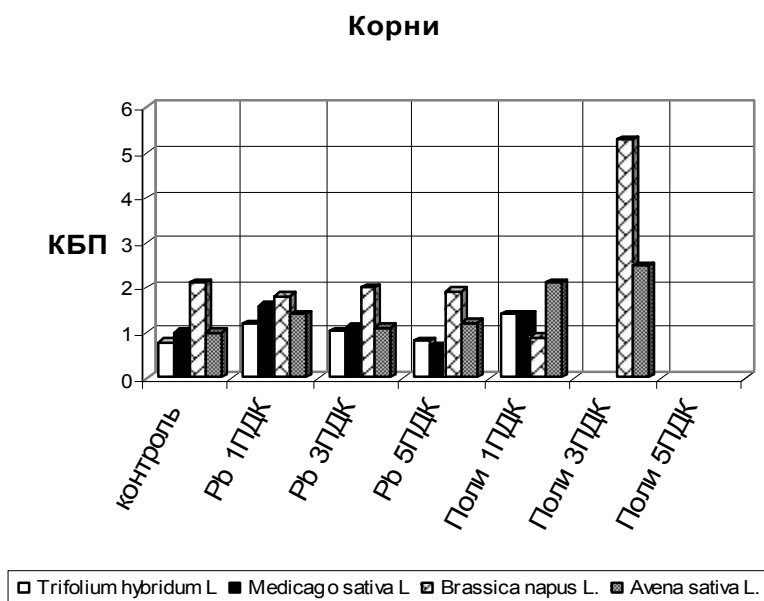


Рис. 3. Коэффициенты биологического поглощения (КБП) свинца для побегов *Trifolium hybridum* L., *Medicago sativa* L., *Brassica napus* L., *Avena sativa* L. при свинцовом и полиэлементном загрязнении темно-каштановой почвы

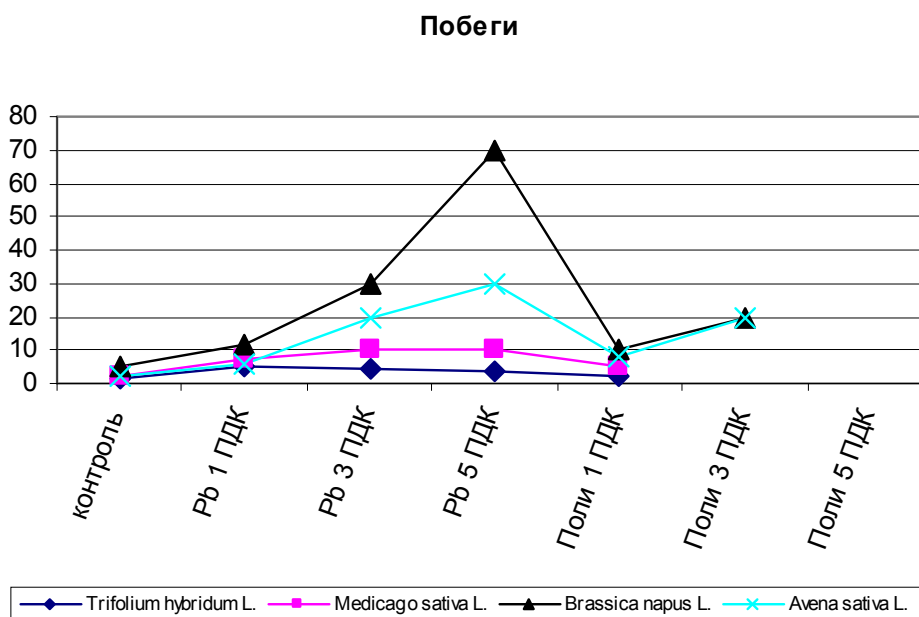


Рис. 4. Вынос Pb (мкг/сосуд) сухой биомассой побегов *Trifolium hybridum* L., *Medicago sativa* L., *Brassica napus* L., *Avena sativa* L. при свинцовом и полиэлементном загрязнении темно-каштановой почвы. Примечание: Поли-5 ПДК – гибель растений

Библиографический список

1. Башмаков, Д.И. Эколого-физиологические аспекты аккумуляции и распределения тяжелых металлов у высших растений / Д.И. Башмаков, А.С. Лукаткин. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2009.
2. Shaw, B.R., Prasad M.N., Jha V.K., Sahu B.B. Detoxification/ defense mechanisms in metal-exposed plants// Trace elements in the environment: biogeochemistry, biotechnology, and bioremediation / CRC Press, Taylor& Fransis Group, 2006.
3. Агрохимические методы исследования почв. - М.: Наука, 1975.
4. Ильин, В.Б. Оценка буферности почв по отношению к тяжелым металлам // Агрохимия. - 1995. - № 10.
5. Klope, A. Richtwerte 80. Orientirugsdaten fur tolerierbare einiger Elemente in Kulturboden // Mittailungen des VDLUFA. - 1980. - Bd. II. - H. 1-3.
6. Журбицкий, З.И. Теория и практика вегетационного метода. - М.: Наука, 1968.
7. Ринькис, Г.Я. Методы ускоренного колориметрического определения микроэлементов биологических объектов. - Рига: Зинатне, 1987.

8. Алексеев, Ю.В. Тяжелые металлы в почвах и растениях. - Л.: Агропромиздат, 1987.
 9. Кабата-Пендиас, А. Микроэлементы в почвах и растениях / А. Кабата-Пендиас, Х. Пендиас. – М.: Мир, 1989.
- Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 551.336

С.Ю. Самойлова, м.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: bastet@iwep.asu.ru

ДЕПРЕССИЯ СНЕГОВОЙ ГРАНИЦЫ ГОРНЫХ ЛЕДНИКОВ В МАКСИМУМ ПОСЛЕДНЕГО ПОХОЛОДАНИЯ (ПОЗДНИЙ ПЛЕЙСТОЦЕН), И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ОЦЕНКИ

Депрессия снеговой границы – ключевой показатель для реконструкции параметров древнего оледенения. Рассмотрена возможность ее оценки на максимум последнего похолодания с помощью имеющихся данных о современных ледниках, в частности, абляции-аккумуляции на высоте границы питания.

Ключевые слова: ледник, поздний плейстоцен, граница питания, абляция-аккумуляция.

В последние десятилетия особую актуальность приобрели исследования природных процессов, происходящих под влиянием климатических изменений. Ледники и следы их геологической деятельности являются одним из основных объектов исследования при реконструкции палеоклимата.

В основе палеогеографических реконструкций лежит принцип актуализма. В соответствии с ним изменение природной среды в геологическом прошлом было связано с действием тех же природных процессов, которые характерны и для современной эпохи, в связи с этим события и явления прошлого поддаются объяснению на базе тех сил и явлений, которые наблюдаются в настоящее время [1]. Наиболее информативным гляциологическим индикатором климата служит средняя по леднику или их группе высота границы питания, на которой аккумуляция снега, зависящая от твердых осадков и их концентрации ветром и лавинами равна его абляции (таянию и балансу испарение-конденсация). В эпохи глобальных похолоданий обширные территории оказывались выше этой линии, что благоприятствовало формированию ледников значительно больших размеров, чем современные. Положение границы питания, или снеговой линии, древних ледников в периоды похолоданий устанавливается по их следам в рельефе (если возможно уверенно отнести их к той или иной стадии оледенения). Ее высота определяется на основе полевых или дистанционных измерений, но чаще по топографическим картам как средневзвешенная высота ледника (метод Куровского), либо по смене рисунка изогипс, выпуклых в области абляции на вогнутые в области аккумуляции - метод Гефера [1; 2]. Разность высоты древней и современной снеговой линии (депрессия снеговой линии) является ключевым показателем для палеогляциологических реконструкций.

Исходные материалы и методы исследований. Для реконструкции оледенения Алтая на максимум последнего похолодания был предложен метод имитационного моделирования [3]. На основе модели баланса современных ледников, составленной по материалам натурных наблюдений в шести ледниковых долинах рассмотрен баланс ледников периода максимума последнего похолодания и их дегляциации. Были установлены зависимости депрессии снеговой

границы и ледникового коэффициента (отношение площадей фирнового бассейна и языка ледника) от абляции-аккумуляции на высоте современной снеговой границы (рис. 1), что позволило реконструировать параметры других ледников Алтая, в долинах которых подробные гляциологические работы не проводились и интерпретация геоморфологических следов оледенения затруднена.

Наиболее резкую критику данной модели вызвала разная величина депрессии фирновой линии в одной горной стране [4]. Однако еще в 1965 г. Л.Н. Ивановский отметил: «Подобное различие депрессии снеговой линии в разных климатических условиях не является для науки новым. У нас первым на это особое внимание обратил К.К. Марков (1937), который считает, что недоучет местных условий приводит к серьезным ошибкам при реставрации ледников прошлого. В настоящее время весьма интересные сравнения по величинам депрессии снеговой линии для разных горных хребтов Европы и Азии сделал Н.М. Сватков (1962). В приведенных им цифрах, взятых из иностранных и советских работ, ясно видно возрастание депрессии снеговой линии в морском климате и уменьшение её при нарастании континентальности климата» [5, с. 63].

И.М. Лебедевой была проведена реконструкция климата в эпоху последнего похолодания для Высокой Азии (территория, включающая Памиро-Алай, Гиндукуш, Куньлунь, Гималаи, Памирское и Тибетское нагорья). Автором была обоснована зависимость средней летней температуры и депрессии снеговой границы. Оказалось, что коэффициент корреляции линейной связи депрессии и средней летней температуры для Памира равен 0,98, для Куньлунь-Тибет-Гималайского региона – 0,95 [6]. Известно, что средняя летняя температура воздуха на ледниковой поверхности является главным показателем при определении суммарной абляции и, соответственно, аккумуляции на высоте границы питания [2].

Для оценки связи абляции-аккумуляции и депрессии снеговой границы в максимум последнего похолодания применялся картографический метод. В качестве исходных данных использовались опубликованные в работе [6] поля депрессии снеговой границы Куньлунь-Тибет-Гималайского

региона и Памиро-Алая, определенной по результатам геоморфологических исследований прошлых лет. Поля абляции-аккумуляции на высоте современной снеговой границы взяты из карт режима ледников, опубликованных в Атласе снежно-ледовых ресурсов [7]. Абляция-аккумуляция на вы-

соте современной снеговой границы и депрессия снеговой границы для Памиро-Алая представлены на рисунке 2, для Куньлунь-Тибет-Гималайского региона – на рисунке 3. Условные обозначения для рисунков 2-3 – общие.

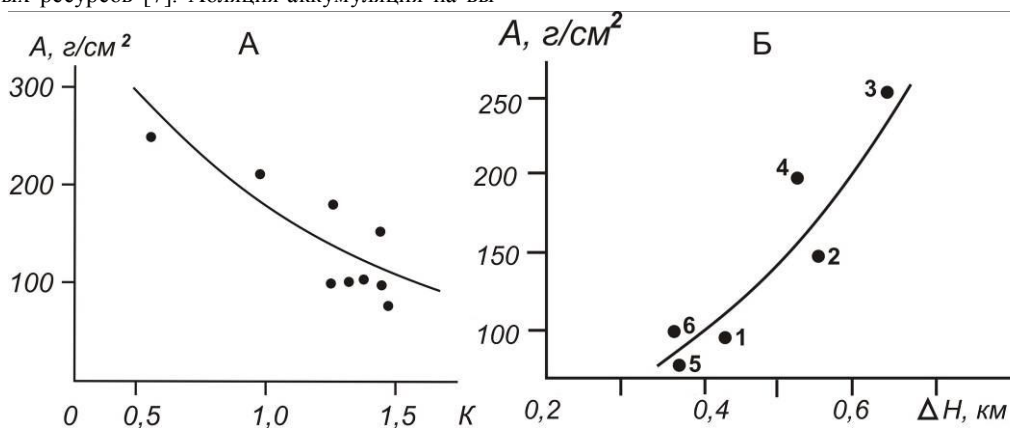


Рис. 1. Зависимость ледникового коэффициента K (А) и депрессии снеговой границы ΔH 18 тыс. лет назад (Б) от величины современной абляции-аккумуляции A , $г/см^2$ [3]

Бассейны: 1 – Актру, 2 – Аккем, 3 – Мульта, 4 – Катунь, 5 – Чаган-Узун, 6 – Машей

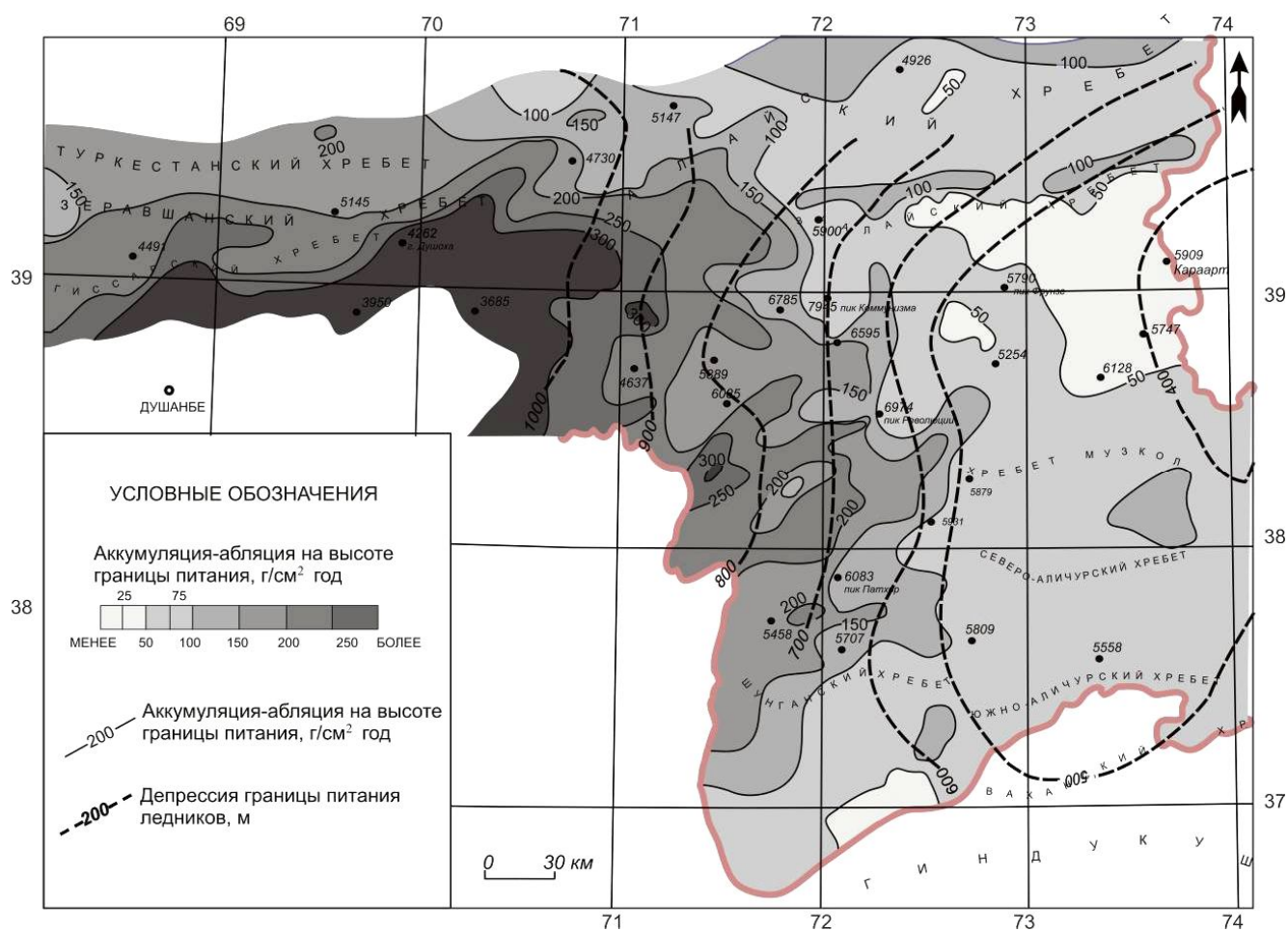


Рис. 2. Абляция-аккумуляция на высоте современной снеговой границы и депрессия снеговой границы на максимум последнего плейстоценового похолодания, Памиро-Алай. (Составлено по материалам [6-7]).

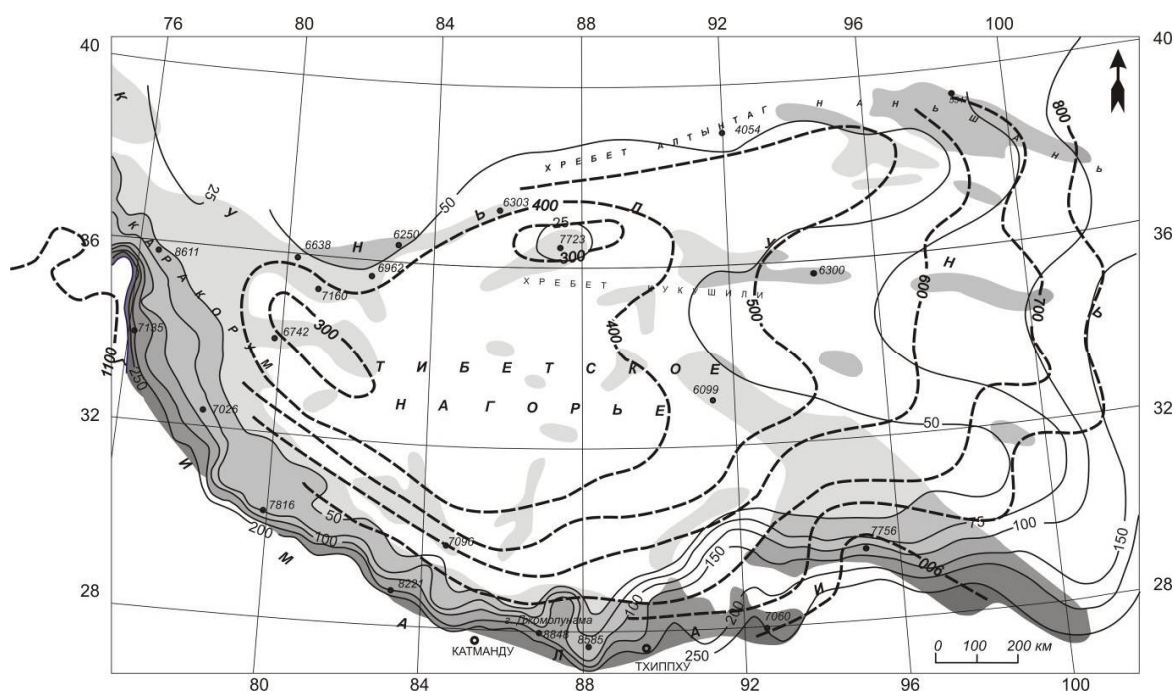


Рис. 3. Абляция-аккумуляция на высоте современной снеговой границы и депрессия снеговой границы на максимум последнего плейстоценового похолодания. Куньлунь, Тибетское нагорье, Гималаи (Составлено по материалам [6-7])

Обсуждение результатов. На рисунках 2 и 3 видно, что поля современной абляции-аккумуляции и депрессии границы питания подобны. Для определения связи этих двух параметров были выбраны точки на карте с обозначенными современными ледниками, в которых, очевидно, исходные величины были определены наиболее достоверно. Получены статистически значимые зависимости депрессии снеговой границы и современной абляции-аккумуляции (рис. 4). Ко-

эффициент корреляции линейной связи для Памиро-Алая составил 0,90, для Куньлунь-Тибет-Гималайского региона – 0,87.

Полученные результаты полностью подтверждают приведенное ранее утверждение о зависимости депрессии снеговой границы в ледниковые периоды от континентальности климата, что дает возможность использовать эту связь при палеогляциологических реконструкциях.

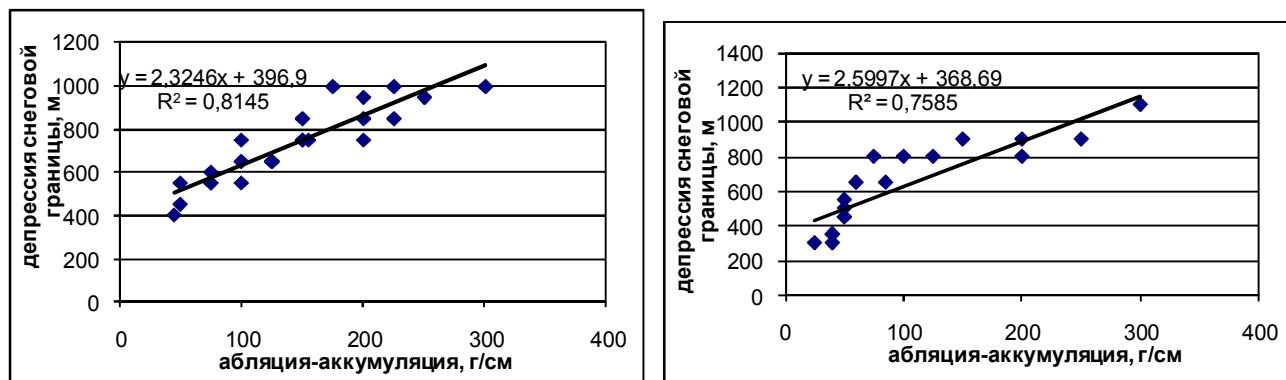


Рис. 4. Зависимость депрессии снеговой границы в максимум последнего похолодания от величины современной абляции-аккумуляции: А – Памиро-Алай, Б – Куньлунь-Тибет-Гималайский регион

Библиографический список

1. Гляциологический словарь. – Л.: Гидрометеиздат, 1984.
2. Кренке, А.Н. Массообмен в ледниковых системах СССР / А.Н. Кренке. – Л.: Гидрометеиздат, 1982.
3. Галахов, В.П. Имитационное моделирование как метод гляциологических реконструкций горного оледенения (По материалам исследований на Алтае) / В.П. Галахов. – Новосибирск: Наука, 2001.
4. Окишев, П.А. Палеогляциологическое мифотворчество и его апологеты / П.А. Окишев // География и природопользование Сибири. – 2003. – Вып. 6.
5. Ивановский, Л.Н. Вопросы сопоставления конечных морен на Алтае // Гляциология Алтая. – 1965. – Вып. IV.
6. Лебедева, И.М. Палеогляциологическая реконструкция оледенения и климата Высокой Азии в эпоху последнего глобального похолодания в позднем плейстоцене // Лед и Снег. – 2010. – №2 (110).

7. Атлас снежно-ледовых ресурсов мира. – М.: Изд-во РАН, 1997. – Т.1.

Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 504.453.054.669.018.674

*А.Н. Эйрих, канд. тех. наук, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул; Т.Г.Серых, ведущий инженер ИВЭП СО РАН, г. Барнаул,
E-mail: papina@iwep.asu.ru*

СОДЕРЖАНИЕ МИКРОЭЛЕМЕНТОВ В ВОДЕ БАСЕЙНА РЕКИ ОБЬ

Рассмотрены особенности распределения микроэлементов в воде бассейна р. Обь. Определены участки реки с превышением ПДК_в и ПДК_{в,р}.

Ключевые слова: микроэлементы, тяжелые металлы.

Большое внимание исследователей уделяется изучению содержания и распределения микроэлементов в природных водах и выявлению физико-химических условий водной среды, влияющих на нахождение загрязняющих элементов в воде. Среди загрязняющих веществ наибольшее влияние на качество природных вод оказывают тяжелые металлы, которые относятся к консервативным загрязняющим веществам, не разлагаются в природных водах и способные мигрировать в водных средах на значительные расстояния [1]. Тяжелые металлы могут быть как нетоксичными, так и проявлять в водных экосистемах низкую, среднюю и высокую токсичность. Токсичными являются металлы (As, Cd, Co, Cu, Ni, Pb, Sb, Cr, Zn), относящиеся к классу В (халькофильные элементы) по шкале комплексных соединений [2]. При экологических исследованиях речных экосистем важным аспектом является изучение содержания растворенных и взвешенных форм микроэлементов в воде.

Река Обь относится к числу величайших рек земного шара. Широкое ее использование в качестве источника водоснабжения для питьевых и промышленных целей требует постоянного контроля качества вод. Промышленные и бытовые сточные воды после обработки сбрасываются в реку. Различия в способах первичной обработки приводят к разнообразию форм нахождения металлов, вследствие чего качество поступающих в реку сточных вод нестабильно.

Для оценки загрязненности р. Обь были проведены экспедиционные работы по изучению химического состава компонентов данной речной экосистемы. Содержание и распределение микроэлементов (As, Cd, Co, Cu, Fe, Mn, Ni, Pb, Zn) по абиотическим компонентам (вода – взвешенное вещество) были изучены на примере Средней и Нижней Оби в период летне-осенней межени 2009 г.: от села Дубровино (ниже г. Новосибирска) до пос. Карым-Кары (100 км ниже Ханты-Мансийска). Для учета вклада притоков в загрязнение тяжелыми металлами сеть наблюдения включала створы, расположенные выше, ниже впадения и в устьях основных притоков: Чулым, Кеть, Васюган, Вах, Назым, Иртыш.

Последовательность работ на выбранных контрольных точках наблюдения состояла в следующем: в фиксированных точках реки сначала проводили отбор проб воды, взвешенного вещества и верхнего ненарушенного 10-ти сантиметрового слоя донных отложений. Для раздельного определения растворенной и взвешенной форм тяжелых металлов

пробы воды фильтровали под давлением аргона через мембранные ядерные фильтры с диаметром пор 0,45 мкм. Фильтрацию осуществляли в течение одного часа с момента отбора во избежание перераспределения элементов между фазами. На месте отбора проб проводили измерение температуры, pH и Eh воды (поверхностной и поровой воды донных отложений). Все последующие исследования проводили в лабораторных условиях согласно существующим методикам [3-4].

Концентрации тяжелых металлов определяли методом атомно-абсорбционной спектроскопии с использованием пламенного варианта атомизации (ацетилен-воздух) и электротермической атомизации (ЭТА) на приборе SOLAAR M-6. Для градуировки прибора использовали стандартные растворы ГСО определяемого элемента. Контроль правильности определений микроэлементов проводили с помощью метода добавок.

Для оценки уровня загрязненности воды по содержанию микроэлементов в районе Средней и Нижней Оби было проведено сравнение полученных концентраций растворенных форм тяжелых металлов с законодательно регламентированными предельно допустимыми концентрациями для вод хозяйственно-бытового (ПДК_в) и рыбохозяйственного (ПДК_{в,р}) назначения. Полученные результаты показали, что в отобранных пробах воды среди определяемых элементов превышение ПДК_в наблюдается только для Fe в 1,4-5,8 раз. Обнаружено превышение ПДК_{в,р} для Fe в 1,3-17,4 раз, для Mn – в 2 раз, для Cu – в 1,1-2,4 раз, для Ni – в 1,1-1,8 раз. По остальным определяемым элементам превышение ПДК_в и ПДК_{в,р} не отмечено (табл. 1).

Различное содержание микроэлементов прослеживается на всем протяжении изучаемого участка р. Обь. Анализ полученных данных показал, что наибольшие концентрации растворенных форм тяжелых металлов Fe и Mn наблюдаются в створе р. Кеть (п. Нарым); Cu – в створе р. Обь, выше устья р. Назым; Ni – в створе р. Обь выше с. Игловское. Химический состав природных вод зависит от различных факторов и процессов: к основным (определяющим количественные и качественные характеристики микроэлементов) можно отнести гидрологический режим реки, источник поступления, окислительно-восстановительные условия, физико-химический состав взвешенных веществ и донных отло-

жений реки [1]. Различное сочетание этих факторов и процессов определяют химический состав природных вод.

В водах р. Обь содержание Fe варьирует от 58 до 1742 мкг/л, Mn – от 1,6 до 19,5 мкг/л, содержание – Cu от 0,59 до 3,8 мкг/л, Ni – от 3,5 до 18,1 мкг/л. При этом их количества значительно возрастают при впадении притоков: Кеть, Васюган, Вах, Назым, Иртыш. Существенное влияние на содержание металлов также оказывают крупные промышленные центры (г. Нижневартовск). В воде изучаемого участка реки повышенное содержание металлов может быть связано с поступлением загрязняющих веществ с бытовыми, промышленными и сельскохозяйственными стоками, а также с увеличением заболоченности территорий.

Содержание растворенных форм микроэлементов в воде не отражает полностью картину их миграции в речной экосистеме. Поэтому в данной работе проведено изучение взвешенных форм микроэлементов в воде р. Обь (табл. 2). Пространственное распределение взвешенных форм Fe, Mn,

Ni увеличивается от верхнего створа к нижнему створу. Результаты анализа показывают, что основная часть металлов (Cd, Co, Fe, Mn, Pb) в водах рек Нижней Оби транспортируется в составе взвешенного вещества. Миграция Cu, Cr, Ni осуществляется преимущественно в растворенных формах (табл. 3).

Заключение. Таким образом, в результате исследования содержания растворенных форм микроэлементов в воде р. Обь (участок Средняя и Нижняя Оби) отмечено превышение ПДК_в для Fe в 1,4-5,8 раз. Выявлено превышение ПДК_{в,р} для Fe в 1,3-17,4 раз, Mn – в 1,01-2 раз, Cu – в 1,1-2,4 раз, Ni – в 1,1-1,8 раз. Наибольшие концентрации растворенных форм тяжелых металлов Fe и Mn наблюдаются в створе р. Кеть (п. Нарым), Cu – в створе р. Обь, выше устья р. Назым, Ni – в створе р. Обь, выше с. Игловское. Основная часть металлов (Cd, Co, Fe, Mn, Pb) в водах бассейна р. Обь транспортируется в составе взвешенного вещества, Cu, Cr, Ni преимущественно мигрирует в растворенных формах.

Таблица 1

Содержание растворенных форм микроэлементов в воде р. Обь, мкг/л

Точка отбора	As	Cd	Co	Cu	Cr	Fe	Mn	Ni	Pb	Sr*	Zn
Река Обь, с. Дубровино	2,22	<0,01	<0,1	0,99	5,74	58,0	1,60	4,39	0,16	<1,0	<10
Река Обь, выше с. Победа	2,67	<0,01	<0,1	0,89	6,02	56,3	1,79	3,50	0,14	<1,0	<10
Река Томь, выше с. Козюлино	1,26	<0,01	<0,1	0,69	5,76	57,5	2,14	3,58	0,26	<1,0	<10
Река Обь, выше с. Игловское	1,90	<0,01	<0,1	1,14	6,04	75,1	2,64	18,1	0,13	<1,0	<10
Река Обь, выше с. Федоровка	2,63	<0,01	<0,1	1,61	6,81	80,1	1,86	11,1	0,53	<1,0	<10
Река Чулым, 500 м выше устья	<0,3	<0,01	<0,1	1,59	8,8	132	2,21	6,05	0,17	<1,0	<10
Река Обь, ниже с. Игреково	1,81	0,35	<0,1	0,77	6,01	80,5	6,79	5,45	0,20	<1,0	<10
Река Кеть, п. Нарым	<0,3	0,26	<0,1	0,59	8,55	1742	19,5	9,78	0,12	<1,0	<10
Река Обь, выше г. Каргасок	<0,3	0,11	<0,1	0,84	6,86	412	4,49	4,26	0,16	<1,0	<10
Река Васюган, устье	3,5	<0,01	<0,1	0,94	6,28	249	7,51	4,25	0,29	<1,0	<10
Река Обь, ниже устья р. Васюган	1,07	<0,01	<0,1	1,51	6,72	463	3,44	4,29	0,24	<1,0	<10
Река Обь выше с. Былино	1,55	<0,01	<0,1	1,14	7,86	558	9,81	8,00	0,22	<1,0	<10
Река Вах, устье	<0,3	0,05	0,13	1,06	8,98	1468	10,1	5,88	0,92	<1,0	<10
Река Обь, ниже г. Нижневартовска	0,39	0,16	0,14	1,50	7,82	737	9,73	5,89	0,24	<1,0	<10
Река Обь, г. Сургут	<0,3	<0,01	<0,1	0,78	7,35	488	7,38	5,14	0,46	<1,0	<10
Река Обь, выше устья р. Назым	<0,3	<0,01	0,16	3,18	7,77	747	7,59	5,52	0,30	<1,0	<10
Река Иртыш, 10 км от устья	0,41	<0,01	0,14	2,22	8,14	863	19,7	6,88	0,22	<1,0	<10
Река Обь, выше с. Троица	0,7	<0,01	0,38	1,77	8,32	815	10,30	6,86	0,46	<1,0	<10
Река Обь, выше п. Карымкары	2,72	0,33	0,18	2,39	8,29	900	9,41	5,91	0,25	<1,0	<10
ПДК _в ¹	10	1	100	1000	50	300	100	20	10	7	1000
ПДК _{в,р} ²	50	5	10	1	20	100	10	10	6	0,4	10

Примечание: * – мг/л; 1 – ГН 2.1.5.1315-03; 2 – Перечень рыбохозяйственных нормативов, 1999.

Таблица 2

Содержание взвешенных форм микроэлементов в воде р. Обь, мкг/л

Точка отбора	Cd	Co	Cu	Cr	Fe	Mn	Ni	Pb	Zn
Река Обь, с. Дубровино	0,10	3,71	0,88	0,85	186	6,78	1,43	3,23	4,11
Река Обь, выше с. Победа	0,06	1,23	0,90	0,35	273	11,0	1,27	1,76	4,31
Река Томь, выше с. Козюлино	0,04	1,12	0,73	0,12	274	8,89	0,84	1,51	3,83
Река Обь, выше с. Игловское	0,04	0,84	0,87	1,57	284	10,1	2,30	1,56	5,86
Река Обь, выше с. Федоровка	0,06	0,57	0,92	2,86	620	31,1	1,72	1,59	2,90
Река Чулым, 500 м выше устья	0,06	0,58	0,75	2,33	1022	130	2,58	1,29	4,11
Река Обь, ниже с. Игреково	0,04	0,44	0,83	2,48	678	42,1	1,31	1,11	4,62

Река Кеть, п. Нарым	0,05	0,75	0,85	1,35	1579	31,2	1,16	1,21	2,63
Река Обь, выше г. Каргасок	0,07	0,45	0,89	3,46	1342	53,3	2,93	2,04	4,91
Река Васюган, устье	0,05	0,41	0,88	1,26	1105	34,3	1,33	1,48	4,92
Река Обь, ниже устья р. Васюган	0,06	0,66	0,97	2,82	987	42,3	2,95	1,41	2,90
Река Обь выше с. Былино	0,07	0,41	1,00	1,86	1656	59,7	2,29	1,94	4,30
Река Вах, устье	0,04	0,57	0,82	0,25	1205	20,5	0,44	2,07	1,61
Река Обь, ниже г. Нижневартовск	0,08	0,75	1,07	3,67	1414	54,4	1,80	3,09	2,80
Река Обь, г. Сургут	0,12	1,35	1,02	4,57	943	35	0,77	2,84	1,8
Река Обь, выше устья р. Назым	0,10	0,98	1,09	3,26	1107	28,8	2,37	2,53	1,93
Река Иртыш, 10 км от устья	0,08	0,57	0,99	—	1455	47,7	2,16	2,79	3,13
Река Обь, выше с. Троица	0,16	0,58	0,81	—	2039	89,6	4,90	2,84	6,92
Река Обь, выше п. Карымкары	0,12	1,09	0,85	—	1139	39,5	5,27	3,35	3,31

Таблица 3

Содержание растворенных и взвешенных форм тяжелых металлов в воде р. Обь, %

Точка отбора	Cd		Co		Cu		Cr		Fe		Mn		Ni		Pb		Zn	
	РФ	ВФ	РФ	ВФ	РФ	ВФ	РФ	ВФ	РФ	ВФ	РФ	ВФ	РФ	ВФ	РФ	ВФ	РФ	ВФ
Река Обь, с. Дубровино	9,1	90,9	1,3	98,7	52,9	47,1	87,1	12,9	23,8	76,2	19,1	80,9	75,4	24,6	4,7	95,3	54,9	45,1
Река Обь, выше с. Победа	14,3	85,7	3,9	96,1	49,7	50,3	94,5	5,5	17,1	82,9	14,0	86,0	73,4	26,6	7,4	92,6	53,7	46,3
Река. Томь, выше с. Козюлино	20,0	80,0	4,3	95,7	48,6	51,4	98,0	2,0	17,3	82,7	19,4	80,6	81,0	19,0	14,7	85,3	56,6	43,4
Река Обь, выше с. Игловское	20,0	80,0	5,6	94,4	56,7	43,3	79,4	20,6	20,9	79,1	20,7	79,3	88,7	11,3	7,7	92,3	46,0	54,0
Река Обь, выше с. Федоровка	14,3	85,7	8,1	91,9	63,6	36,4	70,4	29,6	11,4	88,6	5,6	94,4	86,6	13,4	25,0	75,0	63,3	36,7
Река Чулым, 500 м выше устья	14,3	85,7	7,9	92,1	67,9	32,1	79,1	20,9	11,4	88,6	1,7	98,3	70,1	29,9	11,6	88,4	54,9	45,1
Река Обь, ниже с. Игреково	89,7	10,3	10,2	89,8	48,1	51,9	70,8	29,2	10,6	89,4	13,9	86,1	80,6	19,4	15,3	84,7	52,0	48,0
Река Кеть, п. Нарым	83,9	16,1	6,3	93,8	41,0	59,0	86,4	13,6	52,5	47,5	38,5	61,5	89,4	10,6	9,0	91,0	65,5	34,5
Река Обь, выше г. Каргасок	61,1	38,9	10,0	90,0	48,6	51,4	66,5	33,5	23,5	76,5	7,8	92,2	59,2	40,8	7,3	92,7	50,5	49,5
Река Васюган, устье	16,7	83,3	10,9	89,1	51,6	48,4	83,3	16,7	18,4	81,6	18,0	82,0	76,2	23,8	16,4	83,6	50,4	49,6
Река Обь, ниже устья р. Васюган	14,3	85,7	7,0	93,0	60,9	39,1	70,4	29,6	31,9	68,1	7,5	92,5	59,3	40,7	14,5	85,5	63,3	36,7
Река Обь,	12,5	87,5	10,9	89,1	53,3	46,7	80,9	19,1	25,2	74,8	14,1	85,9	77,7	22,3	10,2	89,8	53,8	46,2

выше с. Былино																		
Река Вах, устье	55,6	44,4	18,6	81,4	56,4	43,6	97,3	2,7	54,9	45,1	33,0	67,0	93,0	7,0	30,8	69,2	75,6	24,4
Река Обь, ниже г. Нижневартовск	66,7	33,3	15,7	84,3	58,4	41,6	68,1	31,9	34,3	65,7	15,2	84,8	76,6	23,4	7,2	92,8	64,1	35,9
Река Обь, г. Сургут	7,7	92,3	3,6	96,4	43,3	56,7	61,7	38,3	34,1	65,9	17,4	82,6	87,0	13,0	13,9	86,1	73,5	26,5
Река Обь, выше устья р. Назым	9,1	90,9	14,0	86,0	74,5	25,5	70,4	29,6	40,3	59,7	20,9	79,1	70,0	30,0	10,6	89,4	72,2	27,8
Река Иртыш, 10 км от устья	11,1	88,9	19,7	80,3	69,2	30,8	-	-	37,2	62,8	29,2	70,8	76,1	23,9	7,3	92,7	61,5	38,5
Река Обь, выше с. Троица	5,9	94,1	39,6	60,4	68,6	31,4	-	-	28,6	71,4	10,3	89,7	58,3	41,7	13,9	86,1	41,9	58,1
Река Обь, выше п. Карымкары	73,3	26,7	14,2	85,8	73,8	26,2	-	-	44,1	55,9	19,2	80,8	52,9	47,1	6,9	93,1	60,2	39,8

Примечание: РФ – растворенные формы; ВФ – взвешенные формы.

Библиографический список

1. Папина, Т.С. Транспорт и особенности распределения тяжелых металлов в речных экосистемах // Экология. – Новосибирск, 2001. – Вып. 62.
 2. Salomons, W. Biogeochemistry of pollutants in soils and sediments. – Berlin, Heidelberg, New York, 1984.
 3. ПНД Ф 14.1:2.4.139-98, количественный химический анализ вод. – М., 1998.
 4. ПНД Ф 14.1:2.4.140-98, количественный химический анализ вод. – М., 1998.
- Статья поступила в редакцию 10.11.10

УДК 574.522: 574.583

Т.В. Кириллова, канд. биол. наук, н.с. Института водных и экологических проблем СО РАН, Барнаул;
А.В. Котовицков, м.н.с. Института водных и экологических проблем СО РАН, Барнаул,
 E-mail: kotovschik@iwer.asu.ru

ПИГМЕНТНЫЕ КРИТЕРИИ КАК ПОКАЗАТЕЛИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ РЕКИ ЧУМЫШ В РАЙОНЕ ГОРОДА ЗАРИНСКА

Пигментные характеристики фитопланктона реки Чумыш исследованы на участке влияния промышленных и хозяйственно-бытовых стоков г. Заринска в различные периоды гидрологического цикла (осенняя межень, весенний паводок, летняя межень). Проанализировано пространственное распределение и сезонная динамика содержания хлорофилла а и вспомогательных растительных пигментов планктона. На основе пигментных критериев дана оценка трофического статуса, качества воды и современного экологического состояния изученного участка реки.

Ключевые слова: пигментные критерии, фитопланктон, водная экосистема, качество воды, экологическое состояние.

Пробы планктона для определения содержания фотосинтетических пигментов были отобраны в ходе комплексных гидробиологических исследований, проведенных в 2008-2009 гг. в характерные фазы гидрологического цикла на участке реки Чумыш, подверженном воздействию промышленных и хозяйственно-бытовых сточных вод

г. Заринска. Планктон концентрировали путем фильтрации воды из объема 300-450 мл через мембранные фильтры «Владипор» МФАС-ОС-3 с диаметром пор 0,8 мкм. Концентрации пигментов в ацетоновых экстрактах оценивали стандартным спектрофотометрическим методом согласно ГОСТ 17.1.4.02-90 [1].

Содержание основного фотосинтетического пигмента – хлорофилла *a* в планктоне р. Чумыш в районе г. Заринска в октябре 2008 г. варьировало в пределах 4,8–7,4 мг/м³, сумма растительных каротиноидов составляла 6,8–6,4 mSPU/m³. Колебания концентраций вспомогательных пигментов – хлорофиллов *b*, *c* и каротиноидов были незначительны и сопряжены с изменениями хлорофилла *a* (табл. 1). Трофический статус исследованного участка течения по классификации М. Оуэнса [2] соответствует уровню мезотрофных

водотоков, однако проведенные ранее исследования на р. Чумыш в Тальменском районе [3] обнаружили значительно более широкие границы изменения концентрации хлорофилла *a* в планктоне – 1,8–25,3 мг/м³. Согласно критериям оценки экологической обстановки [4] значения, превышающие 20 мг/м³, позволяют отнести отдельные участки течения реки к объектам с высокой степенью экологического неблагополучия.

Таблица 1

Распределение концентраций фотосинтетических пигментов фитопланктона в р. Чумыш в районе г. Заринска, октябрь 2008 г.

Пункты отбора проб	Хл <i>a</i> , мг/м ³	Хл <i>b</i> , мг/м ³	Хл <i>c</i> , мг/м ³	Карот., mSPU/m ³
Левый берег, 200 м выше береговой насосной станции	6,00	0,74	1,98	7,81
Подводящий канал насосной станции	4,78	0,69	0,84	4,47
Водоприемная камера насосной станции	5,54	0,50	1,34	5,60
Левый берег, 150 м ниже береговой насосной станции	5,79	0,58	1,18	6,11
Правый берег, 200 м ниже насосной станции	4,99	0,34	0,16	5,20
Левый берег ниже устья р. Камышинка	5,12	0,29	0,09	5,29
Правый берег у водомерного поста АЦМС	7,42	0,91	0,63	7,28

В мае 2009 г. содержание хлорофилла *a* в планктоне повысилось в сравнении с таковым в предыдущий период наблюдений и изменялось в узких пределах: от 30,4 до 37,3 мг/м³. Сумма каротиноидов также возросла до 19,1–25,7 mSPU/m³. Пространственное распределение концентраций пигментов на изученном участке течения характеризовалось отсутствием выраженных отличий между пунктами отбора проб, за исключением р. Крутихи – левого притока р. Чумыш, где наблюдалось снижение содержания фотосинтетических

пигментов (рис. 1). Такие особенности пространственной неоднородности могут быть связаны с увеличением биогенной нагрузки на экосистему реки в результате поступления соединений азота и фосфора с хозяйственно-бытовыми стоками и вымывания из почвенного покрова в период половодья. Согласно литературным данным [5–6] весенний поверхностный сток является основным источником поступления неорганических и органических соединений азота и фосфатов как в растворе, так и во взвешенной фазе.

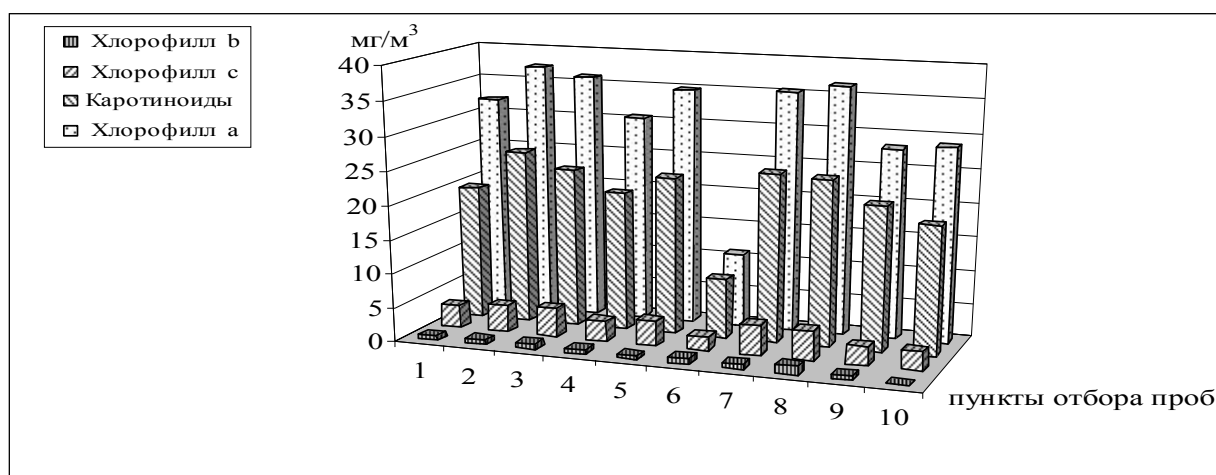


Рис. 1. Распределение концентраций растительных пигментов планктона в р. Чумыш, май 2009 г. (названия пунктов отбора проб приведены в табл. 3)

В августе 2009 г., так же как и в мае, распределение концентраций растительных пигментов было достаточно однородно (рис. 2) при заметном уменьшении абсолютных значений: содержание основного фотосинтетического пигмента – хлорофилла *a* не превышало 10 мг/м³, сумма каротиноидов – 9,3 mSPU/m³.

Следует отметить, что высокие концентрации хлорофилла *a* связаны с высокими скоростями роста планктонных альгоценозов и, следовательно, высокими концентрациями биогенных веществ. В то же время низкие концентрации основного фотосинтетического пигмента могут быть свойст-

венны как чистым водам, так и водам, загрязненным веществами, замедляющими развитие фитопланктона.

Соотношение концентраций хлорофиллов *a*, *b* и *c* в их общей сумме находилось в типичных для пресноводного фитопланктона пределах, указанных Н.М. Минеевой [7]. Прослеживалась тенденция к увеличению относительного количества хлорофилла *a* по направлению от верхнего по

течению пункта отбора проб к нижнему, сопровождавшаяся снижением вклада хлорофилла *c* – маркера присутствия в доминантном комплексе диатомовых водорослей (табл. 2). Это может свидетельствовать о повышении роли зеленых и эвгленовых водорослей, особенно на участке ниже устья р. Камышенка и у водомерного поста АЦМС.

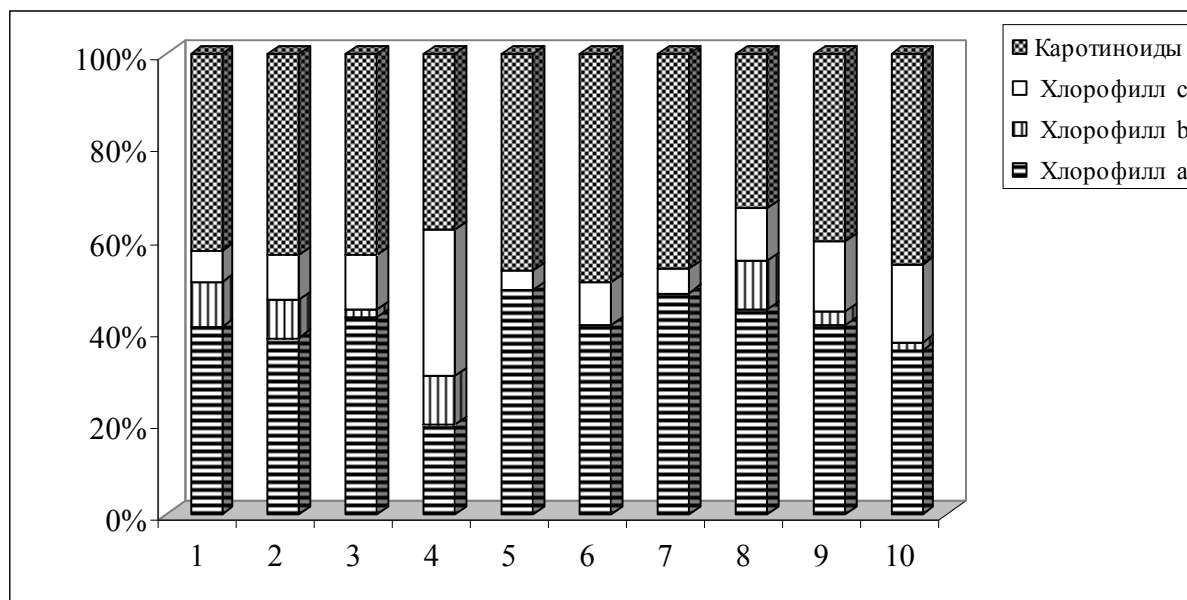


Рис. 2. Соотношение основного и вспомогательных фотосинтетических пигментов в планктоне р. Чумыш, август 2009 г. (названия пунктов отбора проб приведены в табл. 3).

Таблица 2

Относительные пигментные показатели фитопланктона р. Чумыш в районе г. Заринска (октябрь 2008 г.)

Пункты отбора проб	К/ Хл <i>a</i>	$E_{430}/$ E_{664}	$E_{480}/$ E_{664}	Сф, %	Хл <i>a</i> / Σ Хл	Хл <i>b</i> / Σ Хл	Хл <i>c</i> / Σ Хл
Левый берег, 200 м выше береговой насосной станции	1,30	2,93	1,47	29	68,78	8,52	22,70
Подводящий канал насосной станции	0,93	2,42	1,05	17	75,77	10,89	13,34
Водоприемная камера насосной станции	1,01	2,51	1,14	16	75,08	6,78	18,14
Левый берег, 150 м ниже береговой насосной станции	1,06	2,54	1,19	24	76,68	7,70	15,62
Правый берег, 200 м ниже насосной станции	1,04	2,86	1,18	46	90,81	6,23	2,96
Левый берег ниже устья р. Камышенка	1,03	2,55	1,17	36	93,14	5,23	1,63
Правый берег у водомерного поста АЦМС	0,98	2,57	1,11	31	82,80	10,15	7,05

Содержание продуктов деградации хлорофилла – фео-пигментов было низким и лишь в двух пробах превышало 30 % – приведенную В.В. Бульоном [8] наиболее часто встречающуюся величину для фитопланктона внутренних водоемов в период летней вегетации. Показатель E_{480}/E_{664} , отражающий соотношение оптических плотностей ацетоновых экстрактов в максимумах поглощения каротиноидов и хлорофилла, на всех станциях отличался незначительно и изменялся от 1,0 до 0,5, свидетельствуя об отсутствии лимитирования роста фитопланктона азотом по шкале, предложенной Р.А. Ватсоном и П.Л. Осборном [9]. Значения пигментного

индекса также были низки, что свойственно нормально функционирующему планктону.

Незначительное повышение пигментных показателей, характеризующих физиологическое состояние клеток на участках, расположенных выше и ниже береговой насосной станции, можно объяснить низкой прозрачностью и турбулентностью воды, обуславливающими неблагоприятные условия для фотосинтеза и поступлением деградированного хлорофилла и каротиноидов из донных отложений в толщу воды.

Во всех пунктах отбора проб соотношение суммы каротиноидов и хлорофилла *a* было близко к единице, что характерно для реофильного фитопланктона и косвенно свидетельствует о сбалансированности продукционных и деструкционных процессов в планктоне. Причиной повышенного содержания каротиноидов в планктоне, определяющее не-

значительное увеличение рассматриваемого показателя выше береговой насосной станции может быть ресуспензия каротиноидов из донных отложений (табл. 2). Подобные величины были зарегистрированы ранее при изучении пигментных характеристик фитопланктона рек Барнаулка, Лосиха и Чесноковка [10–13].

Таблица 3

Относительные пигментные показатели фитопланктона р. Чумыш в районе г. Заринска в 2009 г.

Пункты отбора проб		Месяц	К/ Хл <i>a</i>	E ₄₃₀ /E ₆₆₄	E ₄₈₀ /E ₆₆₄	Сф, %	Хл <i>a</i> /ΣХл	Хл <i>b</i> /ΣХл	Хл <i>c</i> /ΣХл
№	Описание								
1	Левый берег, 200 м выше береговой насосной ст.	май	0,62	2,01	0,71	15	89,05	1,68	9,27
		август	1,06	2,55	1,18	29	71,02	17,58	11,40
2	Подводящий канал насосной ст.	май	0,69	2,07	0,78	17	88,63	1,62	9,75
		август	1,14	2,59	1,28	13	68,10	14,89	17,01
3	Водоприемная камера насосной ст.	май	0,65	2,03	0,74	10	87,67	1,95	10,37
		август	1,02	2,27	1,16	40	75,74	3,18	21,09
4	Левый берег, 100 м ниже береговой насосной ст.	май	0,67	2,05	0,77	17	89,05	2,05	8,90
		август	1,97	2,89	2,11	82	31,18	17,21	51,61
5	Левый берег, 500 м ниже береговой насосной ст.	май	0,67	2,04	0,76	18	89,28	1,26	9,46
		август	0,96	2,36	1,15	18	92,13	–	7,87
6	Р. Крутиха	май	0,82	2,29	0,93	29	78,49	6,13	15,39
8	Р. Камышинка	август	0,75	1,89	0,84	17	67,19	15,54	17,27
7	Левый берег, 1 км ниже береговой насосной ст.	май	0,70	2,08	0,80	14	87,07	1,91	11,02
		август	1,21	2,96	1,43	21	81,38	–	18,62
8	Левый берег, 2 км ниже береговой насосной ст.	май	0,67	2,05	0,76	18	86,72	2,99	10,28
		август	0,97	2,41	1,14	18	89,86	–	10,14
9	Левый берег ниже устья р. Камышинка	май	0,76	2,12	0,86	22	89,00	2,00	8,99
		август	0,99	2,24	1,12	18	69,53	5,19	25,28
10	Правый берег у водомерного поста АЦМС	май	0,66	2,01	0,76	14	91,01	0,18	8,82
		август	1,29	2,76	1,45	86	65,37	3,08	31,55

В мае 2009 г. содержание хлорофилла *a* в планктоне преобладало над суммой каротиноидов (табл. 3), что свидетельствовало о преобладании продукционных процессов над деструкцией органических веществ в толще воды. Значения пигментного отношения (E₄₈₀/E₆₆₄), не превышающие 0,9 и отражающие обеспеченность фитопланктона основными биогенными элементами, свидетельствовали об отсутствии дефицита минерального азота. Соотношение хлорофиллов *a*, *b* и *c* в их суммарном количестве было типичным для фитопланктона эвтрофируемых водных объектов, в которых активно вегетируют зеленые и синезеленые водоросли.

В августе 2009 г. соотношение желтых и зеленых пигментов также, как и в мае незначительно отличалось от единицы (табл. 4), что является характерным для мезотрофных водных объектов и индицирует сбалансированность продукционно-деструкционных процессов в водной экосистеме. Преобладание деструкции над первичным продуцированием органических веществ было отмечено лишь в отдельных случаях: на станциях, расположенных в 100 м и 1 км ниже береговой насосной станции и у водомерного поста АЦМС.

Возрастание величин относительных пигментных показателей (E₄₈₀/E₆₆₄, E₄₈₀/E₆₆₄, Сф) в конце летнего сезона может свидетельствовать о завершении вегетации летнего комплекса доминирующих видов. Находящиеся в диапазоне 1,4–2,4 значения E₄₈₀/E₆₆₄, так же как и в период весеннего паводка, отражали отсутствие дефицита азотного питания.

В целом экологическое состояние исследованного участка р. Чумыш в районе г. Заринска в 2008 г. в период осенней межени, оцениваемое по уровню развития и физиологическим показателям фитопланктона, можно охарактеризовать как достаточно благополучное. Трофический статус не превышает уровня мезотрофных водотоков, качество воды по комплексной экологической классификации О.П. Оксикюк и соавт. [14] соответствует второму классу (чистая). Невысокий продукционный потенциал альгоценозов планктона может быть обусловлен как сезонной сукцессией (сменой групп, доминирующих в летнем планктоне, на осенний комплекс), так и поступлением загрязняющих веществ, снижающих скорость роста и фотосинтетическую активность фитопланктона.

В 2009 г. в период весеннего паводка экологическое состояние р. Чумыш по содержанию хлорофилла *a* в планктоне (до 37 мг/м³) является неблагоприятным с угрозой перехода к пороговой стадии, предшествующей кризисному состоянию экосистемы. Трофический статус соответствует эвтрофным водотокам по шкале М. Оуэнса [2]. Высокий уровень

развития альгоценозов планктона обусловлен, по-видимому, увеличением биогенной нагрузки в период весеннего паводка. В летнюю межень, так же как и во время осенней межени 2008 г., состояние исследованного участка реки оценивается как благоприятное, вода по качеству относится ко II классу – чистые воды.

Библиографический список

1. ГОСТ 17.1.4.02-90. Государственный контроль качества воды. Методика спектрофотометрического определения хлорофилла *a*. – М.: Изд-во стандартов, 2003.
2. Оуэнс, М. Биогенные элементы, их источники и роль в речных системах // Научные основы контроля качества поверхностных вод по гидробиологическим показателям: Тр. Советско-Американского семинара, Валдай, СССР, 12-14 июля 1976 г. – Л.: Гидрометеиздат, 1977.
3. Филимонов, В.С. Оптические характеристики поверхностных вод / В.С. Филимонов, А.Д. Апонасенко, В.Н. Лопатин, В.В. Шестаков // Ядерные испытания, окружающая среда и здоровье населения Алтайского края: мат. научн. иссл. Т. 2. Кн. 2. Барнаул, 1993.
4. Критерии оценки экологической обстановки территорий для выявления зон чрезвычайной экологической ситуации или зон экологического бедствия. Мин. экологии и природных ресурсов РФ. – М., 1992.
5. Драчев, С.М. Источники поступления и формы соединений фосфора в загрязненных реках / С.М. Драчев, Л.А. Петухова // Абиотические факторы биологического круговорота в водоемах. – Л.: Наука, 1971.
6. Денисова, А.И. Формирование гидрохимического режима водохранилищ Днепра и методы его прогнозирования. – Киев: Наук. Думка, 1979.
7. Минеева, Н.М. Растительные пигменты как показатель состояния экосистемы водохранилищ // Современная экологическая ситуация в Рыбинском и Горьковском водохранилищах: состояние биологических сообществ и перспективы рыбохозяйственного использования. – Ярославль, 2000.
8. Бульон, В.В. Первичная продукция планктона внутренних водоемов. Труды Зоол. Ин-та. – Л.: Наука, 1983. – Т. 98.
9. Watson, R.A. An algal pigment ratio as an indicator of the nitrogen supply to phytoplankton in three Norfolk broads / R. A. Watson, P.L. Osborne // Freshwater Biol., 1979. – № 9.
10. Силантьева, М.М. К анализу современного состояния экосистемы бассейна Барнаулки // Известия Алтайского Государственного Университета: сер. Биология / М.М. Силантьева, О.Н. Жихарева, Т.В. Кириллова, Д.М. Безматерных, Г.Н. Мисейко [и др.] – Барнаул: Изд-во Алтайск. Гос. ун-та, 1998. – 4(9).
11. Жихарева, О.Н. Пигментные и продукционные характеристики фитопланктона // Река Барнаулка: экология, флора и фауна бассейна / Жихарева О.Н., Кириллова Т.В. – Барнаул, 2000.
12. Романов, Р.Е. Сезонная динамика фитопланктона малых равнинных рек бассейна Верхней Оби / Р.Е. Романов, А.В. Котовщиков, Т.В. Кириллова // Экосистемы малых рек: биоразнообразие, биология, охрана: материалы конф. (11-16 ноября 2008 г., Борок). – Борок, 2008.
13. Котовщиков, А.В. Сезонная динамика пигментных характеристик фитопланктона разнотипных рек бассейна Верхней Оби / А.В. Котовщиков, Т.В. Кириллова // Проблемы региональной экологии. – 2008.
14. Оксий, О.П. Комплексная экологическая классификация качества поверхностных вод / О.П. Оксий, В.Н. Жукин, П.Н. Брагинский [и др.] // Гидробиол. журн., 1993. – Т. 29. – № 4.

Статья поступила в редакцию 11.11.10

УДК 574.64

В.В. Горгуленко, инженер ИВЭП СО РАН, Барнаул, E-mail: lada@iwep.asu.ru

ТОКСИКОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ВОДЫ И ДОННЫХ ОТЛОЖЕНИЙ РЕКИ ОБЬ В РАЙОНЕ Г. БАРНАУЛА МЕТОДАМИ БИОТЕСТИРОВАНИЯ (2007 Г.)

Проведено биотестирование воды и водных вытяжек донных отложений реки Обь в районе г. Барнаула, отобранных в период открытой воды 2007 г., с использованием двух видов протококковых водорослей (*Scenedesmus quadricauda*, *Chlorella vulgaris*) и низших ракообразных (*Ceriodaphnia affinis*, *Daphnia magna*). Показана вариабельность откликов тест-объектов при воздействии на них воды и водных вытяжек донных отложений реки Обь. Выявлены тест-объекты наименее устойчивые и наиболее чувствительные к воздействию исследуемых сред. Дана оценка качества воды и донных отложений по токсикологическим показателям.

Ключевые слова: биотестирование, поверхностные воды, донные отложения.

Введение

Водные ресурсы реки Обь в районе г. Барнаула используются для судоходства, ирригации, рекреации и хозяйственно-питьевого водоснабжения. По имеющимся данным [1] в 2004–2007 гг. качество воды реки Обь в районе г. Барнаула соответствовало 3 «б» – 4 «а» классам, категориям «очень загрязненных» – «грязных» вод. При этом наибольший вклад

в загрязнение воды реки Обь выше и ниже г. Барнаула внесли нефтепродукты и железо. В 2004 г. для воды реки Обь в районе г. Барнаула было характерно загрязнение анионоактивными СПАВ, в 2004–2005 гг. – фенолами, в 2006–2007 гг. – медью. Исследования воды реки Обь в мае, июне, июле и октябре 2007 г. позволили установить превышение ПДК_{вр} для железа, меди, марганца и цинка [2].

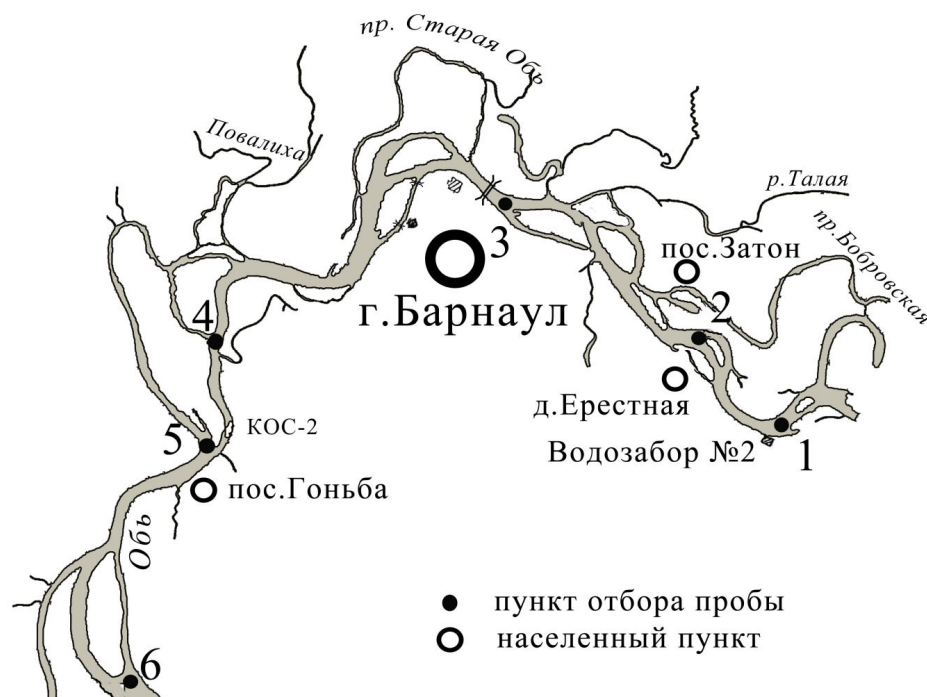


Рис. 1. Схема отбора проб воды и донных отложений на реке Обь: 1. – водозабор № 2, левый берег; 2. – устье протоки, напротив д. Ерестная, правый берег; 3. – устье затона Ковш, левый берег; 4. – ниже о. Рыбацкий, ниже поступления стоков пос. Сибирский, правый берег; 5. – устье протоки Повалихинской, правый берег; 6. – окрестности Научного городка, левый берег

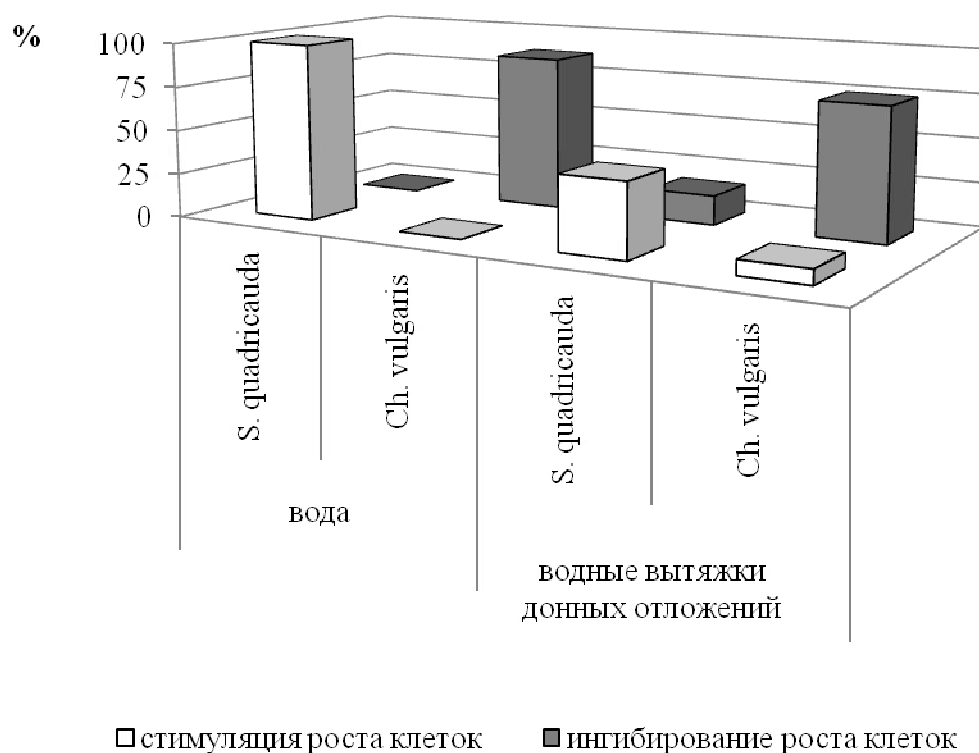


Рис. 2. Доля токсических эффектов (стимуляция и ингибирование роста клеток) при действии воды и водных вытяжек донных отложений реки Обь в районе г. Барнаула на рост клеток тест-культур двух видов протококковых водорослей в 2007 г.

Выше перечисленные факторы обуславливают потенциальную опасность использования воды реки Обь в районе г. Барнаула для водоснабжения и для рыбного хозяйства, с точки зрения ее токсичности как для гидробионтов, так

и человека. Оценить токсикологическое состояние реки Обь в районе г. Барнаула можно с помощью методов биотестирования, которые позволяют выявить возможные последствия загрязнения водного объекта, и выполняют функцию такти-

ческого контроля произошедшего загрязнения [3]. Впервые биотестирование воды реки Обь в районе г. Барнаула было проведено в июле–августе 1993, в апреле–ноябре 1994 и в апреле–мае 1998 гг. В качестве тест-объектов использовали *Photobacterium photosphorium*, штамм 677F и *Daphnia magna* Straus. По полученным результатам была выявлена пространственно-временная неоднородность потенциального уровня токсичности воды реки Обь. При этом в 1994 г. была установлена зависимость уровня токсичности воды реки Обь выше г. Барнаула от ее гидрологического режима [4; 5; 6]. Однако использование только двух тест-объектов, фотобактерий и дафний, не позволило выявить тест-организм, на который вода реки Обь в районе г. Барнаула оказывала наибольшее токсическое воздействие, что учитывают при мониторинге водного объекта. Для решения подобных задач биотестирование проводят с использованием тест-организмов не только из разных уровней организации, но и на различных видах одного уровня организации. Это связано, во-первых, с отсутствием универсального тест-организма в равной степени чувствительного ко всем токсическим соединениям присутствующих в исследуемой среде, во-вторых, с избирательным действием токсических соединений на тест-реакции организмов [7; 8; 9–12].

Цель исследования – оценить токсичность воды и водных вытяжек донных отложений реки Обь в районе г. Барнаула по реакции тест-объектов двух видов протококковых водорослей и двух видов низших ракообразных методами биотестирования, и определить наименее устойчивые и наиболее чувствительные тест-объекты.

Материалы и методы исследований

В 2007 г. пробы воды и донных отложений отбирали 29 мая, 19 июня, 24 и 25 июля и 15 октября в шести пунктах реки Обь, расположенных выше г. Барнаула (пункты 1, 2), в районе города (пункт 3) и ниже г. Барнаула (пункты 4–6) (рис. 1). Всего было отобрано 16 проб воды и 12 проб донных отложений. Исследуемый участок реки, длина которого по судовому ходу составила около 64 км [13], находится в 224 км от места слияния Бии и Катунь при общей длине реки Обь 3650 км [14].

Биотестирование воды и водных вытяжек донных отложений проводили в соответствии с методиками РД 52.24.566–94, ФР.1.39.2001.00284, ПНД Ф Т 14.1:3.4.10–04 16.1:2.3.7–04, РД 118–02–90, ФР.1.39.2001.00283, ФР.1.39.2001.00282. В качестве тест-объектов использовали

тест-культуры протококковых водорослей *Scenedesmus quadricauda* (Turp.) Breb., *Chlorella vulgaris* Beijer и низших ракообразных *Ceriodaphnia affinis* Lilljeborg, *Daphnia magna* Straus.

Действие воды и водных вытяжек донных отложений реки Обь в районе г. Барнаула оценивали по их влиянию на рост клеток водорослей сценедесмуса и хлореллы, на выживаемость и плодовитость цериодафний и дафний. В экспериментах с цериодафниями хроническое токсическое действие воды реки Обь на их выживаемость и плодовитость исследовали в трех поколениях.

Результаты исследований

Тест-культура – протококковые водоросли. Вода реки Обь оказывала хроническое токсическое действие, стимулируя рост клеток сценедесмуса, в шестнадцати экспериментах. Водные вытяжки донных отложений реки Обь оказывали хроническое токсическое действие на рост клеток сценедесмуса в семи экспериментах из двенадцати. При этом в пяти экспериментах водные вытяжки донных отложений стимулировали рост клеток сценедесмуса и в двух экспериментах ингибировали рост клеток водорослей, что составило 41,7 и 16,6% от общего количества экспериментов, соответственно (рис. 2).

В экспериментах с хлореллой вода реки Обь оказывала острое токсическое действие, ингибируя рост клеток тест-культуры водорослей, в четырнадцати экспериментах из шестнадцати, что составило 87,5%. Водные вытяжки донных отложений оказывали острое токсическое действие на рост клеток тест-культуры водорослей хлореллы в десяти экспериментах из двенадцати. При этом в девяти экспериментах водные вытяжки донных отложений ингибировали рост клеток тест-культуры водорослей и одном эксперименте стимулировали таковой, что составило 75,0 и 8,3% от общего количества экспериментов, соответственно (рис. 2).

Тест-культура – низшие ракообразные. Выживаемость. Вода реки Обь не оказывала острого токсического действия на выживаемость трех исследуемых поколений цериодафний. Хроническое токсическое действие воды на выживаемость цериодафний было выявлено в пяти экспериментах из шестнадцати с исходным поколением тест-особей и в одиннадцати экспериментах из шестнадцати с первым поколением цериодафний (табл. 1), что составило 31,3 и 68,8%, соответственно.

Таблица 1

Выживаемость и плодовитость тест-организмов исходного (F0), первого (F1) и второго (F2) поколений цериодафний в экспериментах с водой реки Обь в 2007 г.

Пункт	Дата отбора проб	Выживаемость в опыте по отношению к контролю, %			Количество молоди на одну самку в опыте по отношению к контролю, %		
		F0	F1	F2	F0	F1	F2
Водозабор № 2	29.05	100	100	90	-19,0*	-70,8*	-88,9*
	24.07	100	100	90	-100*	45,1*	54,7*
д. Ерестная	29.05	100	90	100	-24,2*	-82,8*	39,3*
	24.07	90	90	90	-124,1*	46,6*	56,6*
	15.10	90	100	90	-65,1*	32,4*	49,8*
Устье затона Ковш	29.05	80*	40*	0*	-48,7*	28,7*	100*
	24.07	60*	0*	–	88,5*	100	–

	15.10	100	50*	40*	-63,1*	62,5*	88,4*
Нижне о. Рыбацкий	19.06	100	80*	60*	-29,5*	44,0*	100*
	25.07	20*	0*	—	65,5*	100	—
	15.10	100	70*	70*	-70,9*	69,2*	78,4*
Устье протоки Повалихинской	19.06	100	80*	70*	-29,5*	31,5*	53,7*
	25.07	50*	30*	30*	-137,93	60,8*	69,4*
	15.10	90	20*	—	64,4*	100	—
Окрестности Научного городка	19.06	100	80*	60*	18,0*	45,6*	51,3*
	25.07	70*	60*	40*	-119,2*	73,8*	50,7*

Примечание: * – оказывает хроническое токсическое действие на выживаемость и плодовитость цериодафний

В связи с тем, что гибель тест-особей первого поколения цериодафний в воде, отобранной в июле в устье затона Ковш и ниже о. Рыбацкий, составила 100%, а в воде, отобранной в октябре в устье протоки Повалихинской, тест-особи не размножились, то для оценки токсичности воды реки Обь, по реакции второго поколения цериодафний, было проведено тринадцать экспериментов. Полученные результаты показали, что в девяти экспериментах из тринадцати вода реки Обь оказывала хроническое токсическое действие на выживаемость второго поколения рачков, что составило 69,2% (табл. 1).

В экспериментах на дафниях как острого, так и хронического токсического действия воды реки Обь на выживаемость тест-особей зафиксировано не было.

Водные вытяжки донных отложений, также как и вода, не оказывали острого токсического действия на выживаемость исходных поколений цериодафний и дафний. Хроническое токсическое действие водных вытяжек донных отложений на выживаемость исходного поколения цериодафний было выявлено в пяти экспериментах из двенадцати, что составило 41,7%. В экспериментах с дафниями водные вытяжки донных отложений оказывали хроническое токсическое действие на их выживаемость в двух экспериментах из двенадцати, что составило 16,7% (табл. 2).

Таблица 2

Выживаемость и плодовитость тест-организмов исходного поколения цериодафний и дафний в экспериментах с водными вытяжками донных отложений реки Обь в 2007 г.

Пункт	Дата отбора проб	Выживаемость в опыте по отношению к контролю, %		Количество молоди на одну самку в опыте по отношению к контролю, %	
		Цериодафнии	Дафнии	Цериодафнии	Дафнии
Водозабор № 2	29.05	100	90	62,3*	36,5*
	24.07	100	97	16,4	-18,2*
д. Ерестная	29.05	100	10*	65,1*	16,3*
	24.07	90	100	61,9*	17,9*
Устье затона Ковш	29.05	70*	10*	64,3*	100*
	24.07	60*	100	51,0*	30,4*
Нижне о. Рыбацкий	19.06	90	93	49,4*	49,4*
	25.07	100	100	71,4*	31,0*
Устье протоки Повалихинской	19.06	90	67*	57,7*	31,1*
	25.07	80*	100	72,4*	40,2*
Окрестности Научного городка	19.06	80*	100	-53,2*	45,9*
	25.07	80*	100	75,7*	44,0*

Примечание: * – оказывает хроническое токсическое действие на выживаемость и плодовитость цериодафний или дафний

Плодовитость. Вода реки Обь оказывала стимулирующее действие на плодовитость исходного поколения цериодафний в одиннадцати экспериментах и угнетала их плодовитость в четырех экспериментах из шестнадцати, что составило 68,8 и 25,0%, соответственно. В экспериментах с первым поколением цериодафний угнетение их плодовитости было выявлено в четырнадцати экспериментах из шестнадцати и во втором поколении в двенадцати экспериментах из тринадцати, что составило 87,5 и 92,3%, соответственно. В остальных экспериментах с первым и вторым поколениями цериодафний вода оказывала стимулирующее действие на их плодовитость. Для дафний стимулирующее действие во-

ды реки Обь на их плодовитость было выявлено в одном эксперименте и угнетение таковой в пятнадцати экспериментах из шестнадцати, что составило 6,2 и 93,8%, соответственно (рис. 3).

Водные вытяжки донных отложений угнетали плодовитость цериодафний в десяти экспериментах и оказывали стимулирующее действие в одном эксперименте из двенадцати, что составило 83,3 и 8,3%, соответственно. Для дафний угнетение их плодовитости было выявлено в одиннадцати экспериментах и стимуляция их плодовитости в одном эксперименте из двенадцати, что составило 91,7 и 8,3%, соответственно (рис. 3).

Обсуждение

Сопоставление откликов используемых в экспериментах тест-организмов (сценедесмуса, хлореллы, цериодафний и дафний) показало вариабельность, как в их устойчивости, так и в чувствительности при воздействии на их тест-реакции воды и водных вытяжек донных отложений реки Обь. Так вода и водные вытяжки донных отложений реки

Обь оказывали острое токсическое действие на хлореллу, ингибируя рост их клеток, что, как известно [15], может быть более опасным для живых организмов, по сравнению с хроническим токсическим действием и с фазой стимуляции тест-реакции, которые были выявлены нами в экспериментах на сценедесмусе.

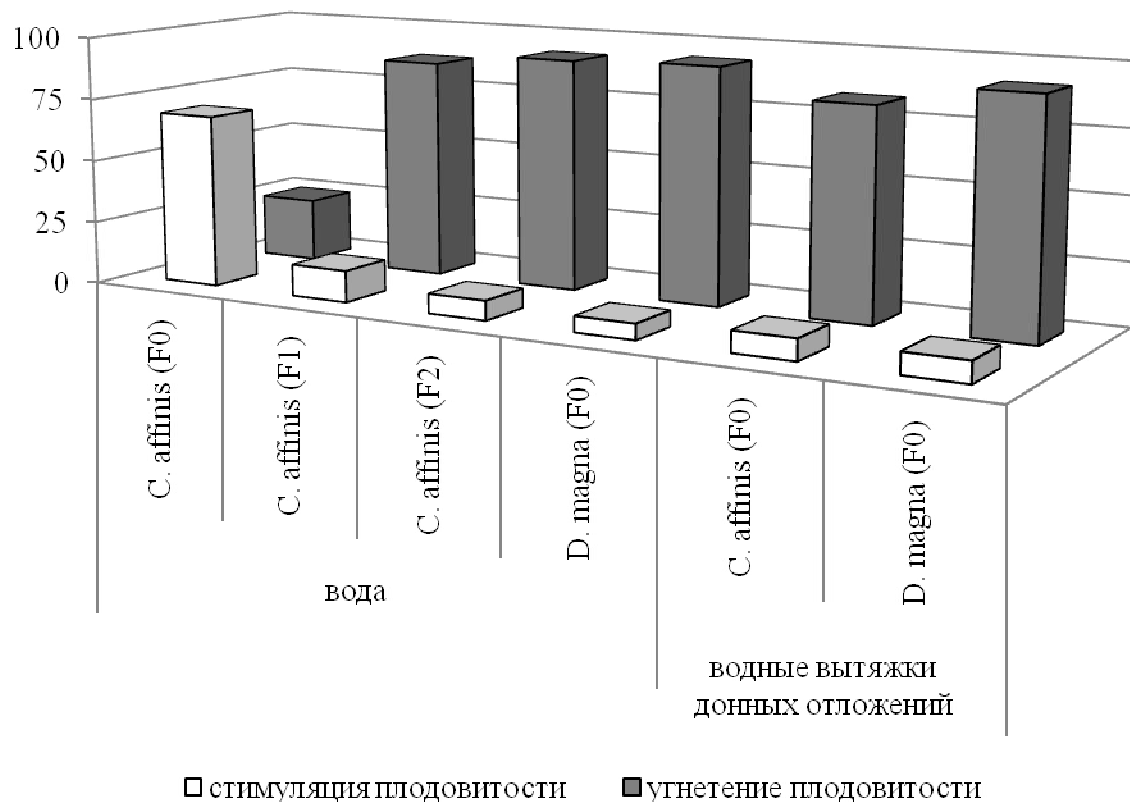


Рис. 3. Доля токсических эффектов (стимуляция и ингибирование роста клеток) при действии воды и водных вытяжек донных отложений реки Обь в районе г. Барнаула на плодовитость исходного (F0), первого (F1) и второго (F2) поколений двух видов низших ракообразных в 2007 г.

В отличие от экспериментов на водорослях, где было зафиксировано острое токсическое действие воды и водных вытяжек донных отложений на один из тест-объектов, в экспериментах на рачках они оказывали только хроническое токсическое действие. При этом вода реки Обь оказывала большее хроническое токсическое действие на выживаемость первого и второго поколений цериодафний, по сравнению с таковым в экспериментах с исходным поколением тест-особей. Выживаемость первого поколения цериодафний была больше, по сравнению с выживаемостью второго поколения тест-особей. По плодовитости рачков было отмечено, что если в экспериментах с исходным поколением цериодафний вода реки Обь оказывала стимулирующее действие на их плодовитость, то в экспериментах с первым и вторым поколениями цериодафний преобладал процесс угнетения их плодовитости. При этом в первом поколении цериодафний угнетение их плодовитости было меньше по сравнению с угнетением плодовитости цериодафний второго поколения. Наши результаты подобны по токсикодинамике результатам, полученным другими исследователями в экспериментах с отдельными токсическими соединениями [16; 17; 18]. Так, например, пороговые концентрации бихромата калия оказы-

вали большее токсическое воздействие не на исходное поколение цериодафний и дафний, а на последующие поколения [17]. Аналогичные результаты были получены при влиянии пентахлорфенолята натрия на выживаемости и плодовитость трех поколений дафний [16]. В связи с этим, полученные результаты в экспериментах с водой реки Обь на цериодафниях позволяют предположить наличие в исследуемой воде биологически эффективных токсических соединений, оказывающих более негативное влияние на выживаемость и плодовитость первого и второго поколений тест-особей. Поэтому, для оценки токсичности воды реки Обь в районе г. Барнаула недостаточно проводить опыты только с исходным поколением цериодафний.

Сравнение результатов полученных в экспериментах с цериодафниями и дафниями показало, что исходное поколение тест-особей цериодафний менее устойчиво (по выживаемости) к воздействию воды реки Обь, по сравнению с дафниями. Но вода реки Обь оказывала меньшее токсическое действие на плодовитость исходного поколения цериодафний, по сравнению с дафниями. Это заключение было сделано на основании того, вода реки Обь оказывала хроническое токсическое действие на выживаемость исходного

поколения цериодафний и не оказывала такового на выживаемость дафний. Преобладание стимуляции плодовитости у исходного поколения цериодафний мы рассматривали как менее опасную фазу интоксикации для тест-особей, по сравнению с угнетением плодовитости дафний, в связи с предполагаемой тенденцией токсикодинамики тест-организмов. В частности, итог воздействия токсиканта на организм зависит от одновременно протекающих процессов – компенсаторного и деструктивного. При воздействии токсических веществ в малых концентрациях, что характерно для поверхностных вод, деструктивные процессы могут быть не только полностью компенсированы, но функция может временно перейти в состояние повышенной активности [19; 20]. Избыточное реагирование организма на воздействие сопровождается стимуляцией его функций и, в большинстве случаев, стимуляция свидетельствует о переходе биологических систем из одного состояния в другое [21, 22, 17, 18]. При длительном токсическом воздействии этот переход сводится к преобладанию деструктивных процессов над компенсаторными, что может приводить к нарушению биохимических и физиологических процессов. В свою очередь, это может отразиться как на репродуктивных функциях организма, так и его выживаемости [19].

Наибольшее количество экспериментов с хроническим токсическим действием водных вытяжек донных отложений на выживаемость рачков выявлено в экспериментах на цериодафниях. Однако гибель цериодафний в этих экспериментах была меньше (20–40%), по сравнению с дафниями (33–90%) (см. табл. 2). Причина выявленной разницы в устойчивости цериодафний и дафний к воздействию водных вытяжек донных отложений реки Обь может быть связана как с избирательным воздействием токсических соединений на тест-объекты, и с их эффективными концентрациями для одного тест-объекта и с неэффективными для другого [8], так и с пространственно-временной неоднородностью токсических соединений, содержащихся в донных отложениях реки Обь в районе г. Барнаула [23]. Следовательно, для выявления менее устойчивой (по выживаемости) тест-культуры рачков, при воздействии на них водных вытяжек донных отложений реки Обь, необходимо проведение дополнительных исследований.

Количество экспериментов с угнетающим действием водных вытяжек донных отложений на плодовитость цериодафний и дафний отличалось незначительно (всего на один эксперимент). Поэтому для выявления тест-культуры рачков с наибольшим воздействием на ее плодовитость водных вытяжек донных отложений реки Обь были приняты во внимание данные по отклонению количества молоди на одну самку в опыте по отношению к контролю (табл. 2). В результате было установлено, что водные вытяжки донных отложений реки Обь оказывали большее угнетающее действие на плодовитость цериодафний, по сравнению с дафниями.

Согласно Правилам охраны поверхностных вод [25], предусматривающим отсутствие как острого, так и хронического токсического действия природной воды на тест-организмы, нормы качества воды исследуемого участка реки Обь по реакции используемых в экспериментах тест-организмов нарушены. В соответствии с классификацией [25] состояние исследуемого участка реки Обь в районе г. Барнаула, по реакции тест-культур сценедесмуса, цериодафний и дафний, характеризуется как «неблагополучное».

Выводы

1. В период открытой воды 2007 г. вода и водные вытяжки донных отложений реки Обь в районе г. Барнаула оказывали более выраженное воздействие на рост клеток тест-культуры водорослей хлореллы (острое токсическое действие), по сравнению с тест-культурой водорослей сценедесмуса (хроническое токсическое действие).

2. Вода и водные вытяжки донных отложений реки Обь оказывают хроническое токсическое действие на выживаемость и плодовитость тест-культур низших ракообразных цериодафний и дафний. При этом вода реки Обь оказывает большее воздействие на выживаемость исходного поколения тест-культуры цериодафний и меньшее на их плодовитость, чем на тест-культуру дафний. Водные вытяжки донных отложений оказывают большее воздействие на плодовитость цериодафний, по сравнению с дафниями.

3. Вода реки Обь оказывает большее токсическое воздействие на первое и второе поколения цериодафний, чем на исходное поколение рачков. Следовательно, для оценки токсичности воды реки Обь в районе г. Барнаула недостаточно проводить опыты только с исходным поколением тест-культуры цериодафний.

4. Качество воды на исследуемом участке реки Обь, по токсикологическим показателям, не соответствует нормам качества поверхностных вод и токсикологическое состояние исследованного участка реки, по реакции тест-культур сценедесмуса, цериодафний и дафний, характеризуется как «неблагополучное».

5. Для биологического мониторинга р. Обь в районе г. Барнаула, в условиях имеющегося сочетания природных и антропогенных факторов в период открытой воды, целесообразно проводить биотестирование воды и водных вытяжек донных отложений с использованием тест-культур водорослей хлореллы и первого или второго поколений цериодафний.

Благодарности. Автор выражает благодарность со-трудникам Лаборатории водной экологии ИВЭП СО РАН к.б.н. М.И. Ковешникову, А.В. Котовицкову, С.О. Власову, Е.Н. Крыловой за отбор проб воды и донных отложений, к.б.н. В.В. Кириллову за консультацию и ценные замечания.

Библиографический список

1. Ежегодник качества поверхностных вод и эффективности проведения водоохранных мероприятий по территории деятельности Западно-Сибирского УГМС. – Новосибирск: Западно-Сибирский территориальный центр по мониторингу загрязнения окружающей среды. – 2005. – Ч. II.; 2006. – Ч. II.; 2007. – Ч. II.; 2008. – Ч. II.
2. Эйрих, А.Н. Проблемы экоаналитического контроля крупных рек (на примере р. Обь) / А.Н. Эйрих, С.С. Эйрих, Т.С. Папина и др. // Ползуновский вестник. – 2008. – № 1-2.
3. Филенко, О.Ф. Биологические методы в контроле качества окружающей среды // Экологические системы и приборы. – 2007. – № 6.

4. Романова, Н.С. Оценка качества поверхностных вод бассейна Верхней Оби методами биотестирования с использованием рачков *Cladocera* // Региональное природопользование и экологический мониторинг // Тез. докл. Республиканской конф.: Региональное природопользование и экологический мониторинг, 27-29 сентября, 1996 г. – Барнаул: Алт. гос. ун-тет, 1996.
5. Романова, Н.С. Биотестирование природных вод Алтайского края с использованием аборигенных видов ветвистоусых ракообразных // Гидробиологические и экологические процессы в водоемах и их водосборных бассейнах // Мат. междунард. симпозиума, 26-28 сентября, 1995 г. – Новосибирск: Изд-во ин-та гидродинамики им. М.А. Лаврентьева, 1996.
6. Тушкова, Г.И. Экотоксикологическая оценка состояния поверхностных вод бассейна Верхней Оби методами биотестирования // Состояние водных экосистем Сибири и перспективы их использования // Мат. научных чтений, 22-23 января, 1998 г. – Томск: ООО «Дельтаплан», 1998.
7. Артюхова, В.И. Мониторинг вод рек Подмосковья методами биотестирования / В.И. Артюхова, А.Г. Дмитриева, Е.Ф. Исакова и др. // Вод. ресурсы. – 1991. – № 1.
8. Брагинский, Л.П. Оценка качества вод природных водоемов по токсикологическим показателям // Научные основы контроля качества вод по гидробиологическим показателям. – Л.: Гидрометеиздат, 1981.
9. Arkhipchuk, V. V. Quality of water types in Ukraine evaluated by WaterTox bioassays / V. V. Arkhipchuk, M. V. Malinovskaya // Environmental toxicology – 2002. – № 3 (17).
10. Dewhurst, R.E. The comparison of rapid bioassays for the assessment of urban groundwater quality / R.E. Dewhurst, J.R. Wheeler, K.S. Chummun at all // Chemosphere. – 2002. – № 5 (47).
11. Rojickovli-Padrtovli, R. Evaluation of alternative and standard toxicity assays for screening of environmental samples: Selection of an optimal test battery / R. Rojickovli-Padrtovli, B. Marsalek, I. Holoubek // Chemosphere. – 1998. – № 3 (37).
12. Viganò, L. Quality assessment of bed sediments of the Po River (Italy) / L. Viganò, A. Arillob, A. Buffagnia at all // Water research. – 2003. – № 3 (37).
13. Котовщиков, А.В. Оценка экологического состояния реки Оби в районе г. Барнаула на основе пигментных характеристик фитопланктона / А.В. Котовщиков, Т.В. Кириллова, Е.И. Третьякова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1 (20).
14. Корытный, Л.М. Бассейновая концепция в природопользовании. – Иркутск: Изд-во Ин-та географии СО РАН, 2001. – 163 с.
15. Брагинский, Л.П. Пресноводный планктон в токсической среде / Л.П. Брагинский, И.М. Величко, Э.П. Щербань – Киев: Наукова думка, 1987.
16. Строганов, Н.С. Приспособленность и приспособляемость в системе взаимоотношений гидробионта с токсикантом // Реакция гидробионтов на загрязнения. – М.: Наука, 1983.
17. Филенко, О.Ф. Особенности действия бихромата калия на генерации и модельные популяции низших ракообразных / О.Ф. Филенко, Е.Ф. Исакова, А.В. Черноморина // Актуальные проблемы водной токсикологии: сб. ст., 2004.
18. Филенко, О.Ф. Механизмы реагирования водных организмов на воздействие токсичных веществ / О.Ф. Филенко, А.Г. Дмитриева, Е.Ф. Исакова и др.: сб. статей «Антропогенные влияния на водные экосистемы». – М.: Т-во научных изданий КМК, 2005.
19. Филенко, О.Ф. Компенсаторные изменения в ответе дафний на летальные воздействия / О.Ф. Филенко, Е.Ф. Исакова // Реакции гидробионтов на загрязнения. – М.: Наука, 1983.
20. Филенко, О.Ф. Динамика эффекта загрязняющих веществ в экотоксикологии // Токсик. вестник. – 2001. – № 2.
21. Лазарева, Л.П. Изменения биологических параметров при хроническом воздействии низких концентраций меди и никеля на *Daphnia magna* Straus // Гидробиол. журн. – 1985. – № 5 (21).
22. Строганов, Н.С. Отдаленные последствия действия полиэтиленмина на дафний / Н.С. Строганов, Н.Н. Максимова, Е.Ф. Исакова // Гидробиол. журн. – 1977. – № 3 (13).
23. Эйрих, А.Н. Аналитический контроль тяжелых металлов в донных отложениях речных экосистем (на примере реки Обь) / А.Н. Эйрих, Е.И. Третьякова, Т.С. Папина и др. // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 5 (17).
24. Правила охраны поверхностных вод (типовые положения). – М.: Госкомприрода СССР, 1991.
25. Бакаева, Е.Н. Гидробионты в оценке качества вод суши / Е.Н. Бакаева, А.М. Никаноров – М.: Наука, 2006.

Статья поступила в редакцию 11.11.10

УДК 574.587

*А.А. Евсеева, инженер-гидробиолог Восточно-Казахстанского центра гидрометеорологии, г. Усть-Каменогорск,
E-mail: AnnaEco@mail.ru; Л.В. Яныгина, канд. биол. наук, доц., с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул,
E-mail: zoo@iweper.asu.ru*

МАКРОЗООБЕНТОС РЕКИ УЛЬБА (ВОСТОЧНЫЙ КАЗАХСТАН) В УСЛОВИЯХ АНТРОПОГЕННОЙ НАГРУЗКИ

Проанализированы состав, структура и пространственное распределение макрозообентоса р. Ульба. Дана оценка экологического состояния водотока.

Ключевые слова: макрозообентос, качество воды, река Ульба.

В условиях антропогенного загрязнения водотоков особое значение приобретает контроль качества поверхностных вод, необходимый для своевременного принятия мер по

управлению использованием водных ресурсов. После принятия Европейской рамочной Водной Директивы системы мониторинга экологического состояния поверхностных вод

европейских стран претерпели существенные изменения, что выражается в переходе от чисто химического контроля качества поверхностных вод на биологический [1]. Наиболее показательный метод биологической оценки качества вод – это биоиндикация по структурным показателям макрозообентоса. Таксономический состав, численность и биомасса зообентоса дают возможность прямой оценки состояния водных экосистем, отражают уровень загрязнения за определенный период, связанный с жизненным циклом организмов [2]. Цель данной работы – изучение состава, структуры и пространственного распределения макрозообентоса р. Ульба для оценки экологического состояния водотока.

Река Ульба является одним из крупных правобережных притоков р. Иртыш. Согласно классификации Л.М. Корытного [3] по длине (103 км), площади водосбора (4990 км²) и по среднему многолетнему расходу воды (96,2 м³/с) р. Ульба относится к средним рекам. На формирование качества поверхностных вод в верхнем течении р. Ульба оказывают

влияние промышленные предприятия г. Риддера, в нижнем течении – г. Усть-Каменогорск. В р. Ульба сбрасывают сточные воды предприятия горнодобывающего комплекса: АО «Казцинк», ОАО «Титано-Магниевый Комбинат» (ТМК), ОАО «Ульбинский Металлургический Завод», а также Усть-Каменогорская и Согринская ТЭЦ [4].

Пробы макрозообентоса отбирали ежемесячно в период открытой воды с апреля по октябрь 2006-2009 гг. на 7 створах (табл. 1). Отбор и обработку проб зообентоса осуществляли стандартными методами [2]. Донные отложения реки преимущественно валунно-галечниковые, в устье реки – песчано-галечниковые. Всего было отобрано и проанализировано 43 качественных и 129 количественных проб макрозообентоса. Для оценки экологического состояния р. Ульба рассчитывали модифицированный биотический индекс Вудивисса (БИМ), индексы BMWP (Biological Monitoring Working Party) и ASPT (Average Score per Taxon) [1].

Таблица 1

Перечень пунктов отбора проб на р. Ульба

Створ	Место отбора	Характеристика створа
УТ1	выше г. Риддер	50 м выше сброса шахтных вод рудника Тишинский
УТ2	ниже г. Риддер	4,8 км ниже сброса шахтных вод рудника Тишинский
УУ1	с. Каменный Карьер	21 км выше города г. Усть-Каменогорск, левый берег
ТМК1	г. Усть-Каменогорск	1 км выше сбросов ТМК и Согринской ТЭЦ
ТМК2	г. Усть-Каменогорск	0,5 км ниже сбросов ТМК и Согринской ТЭЦ
УУ2	г. Усть-Каменогорск	в черте г. Усть-Каменогорска, левый берег
УУ3	г. Усть-Каменогорск	в черте г. Усть-Каменогорска, правый берег

Таксономический состав. Бентофауна р. Ульба довольно разнообразна и представлена типичными реофильными видами. В составе макрозообентоса в течение четырех лет с 2006 по 2009 гг. обнаружено 162 таксона водных беспозвоночных, из них личинок веснянок – 28, личинок поденок – 38, личинок ручейников – 48, личинок двукрылых – 15, жуков – 9, клопов – 5, стрекоз – 3, моллюсков – 8, пиявок – 5, амфипод, гидракарин и олигохет – по 1 таксону.

Таксономический состав макрозообентоса р. Ульба представлен в основном личинками амфибиотических насекомых. Наиболее часто встречаются: веснянки (*Haploperla*

lepnevae Zhil. et Zwick, *Diura bicaudata* (Linne), *Skwala pusilla* Klapalek), поденки (сем. *Baetidae*, сем. *Ephemerellidae*, сем. *Ameletidae*), ручейники (сем. *Hydropsychidae*, сем. *Limnephilidae*), двукрылые (сем. *Chironomidae*, сем. *Simuliidae*), клопы (сем. *Corixidae*), а также олигохеты и гидракаринны.

Наибольшее таксономическое богатство характерно для условно фоновых створа, расположенному в 21 км выше г. Усть-Каменогорск. Здесь было отмечено 104 таксона макрозообеспозвоночных, доля оксиреофильных видов составила 79 % (табл. 2).

Таблица 2

Количество таксонов р. Ульба, 2006-2009 гг.

Группа беспозвоночных	Число таксонов	Створ						
		УТ1	УТ2	УУ1	ТМК1	ТМК2	УУ2	УУ3
Класс Hirudinea	5	0	0	1	0	1	1	1
Класс Oligochaeta	1	1	1	1	1	1	1	1
Тип Mollusca	8	0	1	3	4	3	4	6
Отряд Amphipoda	1	1	1	1	1	1	1	1
Отряд Acariformes	1	1	1	1	1	1	1	1
Отряд Odonata	3	1	1	2	3	3	0	1
Отряд Plecoptera	28	15	10	17	12	4	13	3
Отряд Ephemeroptera	38	19	12	27	12	9	14	11
Отряд Trichoptera	48	11	12	35	11	1	16	8

Отряд Hemiptera	5	1	1	3	1	1	1	4
Отряд Coleoptera	9	3	2	3	2	1	3	2
Отряд Diptera	15	10	10	10	7	4	9	7
Всего	162	63	52	104	55	30	63	46

Сравнение таксономического состава исследованных участков р. Ульба показало, что наиболее сходны между собой сообщества макрозообентоса на створах: УТ1 и УТ2, а также створы УУ1 и УУ2, ТМК1 и УУ2. Коэффициент Жаккара составил 47% и 44%, соответственно. Индексы сходства видового состава зообентоса остальных створов не превышал 24%. Таким образом, наибольшее сходство видового состава зообентоса наблюдалось между створами верхнего течения, а также створами, расположенными ниже сбросов.

Наибольшие значения индекса видового разнообразия отмечены для условно «фонового» створа выше г. Усть-Каменогорска (УУ1), что связано не только со значительным видовым богатством макробеспозвоночных, но и с высокой выравненностью обилия отдельных видов (табл. 3). Наименьшие значения индекса Шеннона зарегистрированы в черте г. Усть-Каменогорска (УУ3), что связано с преобладанием на этом участке неблагоприятных для развития бентосных беспозвоночных условий (грунт – песок, сбросы сточных вод Усть-Каменогорской промышленной площадки).

Таблица 3

Средние за период открытой воды значения индекса видового разнообразия Шеннона-Уивера макрозообентоса р. Ульба, бит/экз.

Годы	Створы							
	УТ1	УТ2	УУ1	ТМК1	ТМК2	УУ2	УУ3	среднее
2006	1,28	1,14	1,46	1,10	0,95	1,33	0,64	1,13
2007	1,57	1,12	1,82	1,67	1,53	1,00	0,89	1,37
2008	2,43	1,73	2,81	2,62	2,26	1,50	1,24	2,08
2009	1,76	1,31	2,09	1,92	1,05	2,19	0,59	1,56
Среднее	1,76	1,33	2,05	1,83	1,45	1,51	0,84	1,54

В целом, на видовое разнообразие зообентоса р. Ульба оказывают влияние 3 основных фактора: уровень загрязнения исследуемого участка, этапы жизненных циклов массовых видов зообентоса, фазы гидрологического цикла.

Численность и биомасса. Исследование численности и биомассы показало, что зообентос по реке был распределен неравномерно. Средние показатели численности зообентоса значительно варьировали как по створам, так и по годам

(табл. 4). Средняя плотность донных сообществ беспозвоночных по станциям изменялась в пределах 4,1– 493,3 экз./м². Наибольшая численность бентоса отмечена в нижнем течении на створах УУ2 и УУ3 в 2008 г., здесь 75,4% численности давали клопы *Micronecta sp.* На створах УТ1, УУ1 и ТМК1 доминировали по численности личинки поденок (55-68%) и веснянок (46-58%).

Таблица 4

Средние значения численности макрозообентоса р. Ульба, экз./м²

Годы	Створы							
	УТ1	УТ2	УУ1	ТМК1	ТМК2	УУ2	УУ3	среднее
2006	20,3	11,4	36,2	22,5	5,9	25,8	4,1	18,0
2007	30,6	19,1	31,9	32,3	15,0	51,3	86,5	38,1
2008	71,1	15,8	151,3	59,8	32,9	388,0	493,3	173,2
2009	64,3	47,0	148,7	24,9	87,1	104,3	86,4	80,4
Среднее	46,6	23,3	92,0	34,9	35,2	142,4	167,6	77,4

Наибольшие значения биомассы макрозообентоса были отмечены на двух условно «фоновых» створах – выше гг. Риддер (УТ1) и Усть-Каменогорск (УУ1). Здесь наибольший

вклад в значения биомассы вносили веснянки сем. *Perlidae* (табл. 5).

Таблица 5

Средние значения биомассы макрозообентоса р. Ульба, г/м²

Годы	Створы							
	УТ1	УТ2	УУ1	ТМК1	ТМК2	УУ2	УУ3	среднее
2006	0,24	0,15	0,74	0,21	0,68	0,30	0,20	0,36
2007	0,32	0,13	0,33	0,53	0,29	0,43	0,27	0,33
2008	1,53	0,28	1,36	0,38	0,55	0,74	0,63	0,78
2009	0,44	0,19	1,82	0,26	0,71	0,54	0,06	0,57
Среднее	0,64	0,19	1,06	0,34	0,56	0,50	0,29	0,51

По шкале трофности С.П. Китаева уровень развития макрозообентоса на данных створах соответствует «очень низкому» классу (α -олиготрофный тип водоема). Остальные точки исследований по продуктивности зообентоса можно отнести к «самому низкому» классу (ультраолиготрофный тип водоема) [5]. Такое пятнистое распределение зообентоса характерно для речных экосистем и не могут быть надежным индикатором трофности водотока.

Оценка экологического состояния. Биотические индексы являются одними из основных показателей при оценке каче-

ства поверхностных вод. Для исследованных участков р. Ульба нами рассчитаны три биотических индекса: биотический индекс модифицированный (БИМ), британский биотический индекс (BMWP) и индекс средней балльной оценки по таксонам (ASPT). Качество воды р. Ульба, определенное по биотическому индексу, на различных станциях исследований варьировало в широких пределах: II–V классы качества вод (табл. 6).

Таблица 6

Средние значения БИМ р. Ульба

Годы	Створы							
	УТ1	УТ2	УУ1	ТМК1	ТМК2	УУ2	УУ3	среднее
2006	7,3	7,0	7,2	4,7	3,0	6,6	3,6	5,6
2007	7,5	6,3	7,8	6,3	3,3	6,5	5,0	6,1
2008	8,0	5,1	8,4	7,5	5,5	5,8	4,8	6,7
2009	7,3	3,2	8,6	6,5	5,5	7,7	3,8	6,1
Среднее	7,5	5,4	8,1	6,3	4,3	6,8	4,6	6,1
Класс качества	II	IV	II	III	IV	III	IV	III

Средние значения биотического индекса позволяют отнести створы УТ1, УУ1 к «чистым» (II класс качества), на створах ТМК1, УУ2 – «умеренное загрязнение» (III класс). Низкие значения биотического индекса на створах УТ2, ТМК2, УУ3 позволяют отнести данные участки реки к «загрязненным» (IV класс). По мере удаления от источника загрязнения качество воды р. Ульба улучшается с IV класса

(на створе ниже рудника Тишинского) до II класса (п. Каменный Карьер), что свидетельствует о высокой самоочищающей способности реки (табл. 7). Среднегодовые значения индекса BMWP позволяют охарактеризовать качество вод на створе УУ1 как «хорошее»; на створах УТ1, УТ2, ТМК1, УУ2 – как «невысокое»; на створах ТМК2 и УУ3 – как «плохое» [1].

Таблица 7

Средние значения индекса BMWP р. Ульба

Годы	Створы							
	УТ1	УТ2	УУ1	ТМК1	ТМК2	УУ2	УУ3	среднее
2006	31,4	22,3	68,8	15,3	6,0	41,2	12,0	28,1
2007	39,6	24,7	48,2	23,7	10,7	15,0	15,0	25,3
2008	62,9	28,3	105,1	69,3	48,8	28,8	23,9	52,4
2009	40,0	22,5	88,9	30,0	14,8	52,7	12,8	37,4
Среднее	43,5	24,5	77,8	34,6	20,1	34,4	15,9	35,8

Значения индекса ASPT на створах УТ1, УТ2, УУ1, ТМК1 соответствуют категории «прекрасное качество во-

ды»; на створе УУ2 – «очень хорошее»; на створах ТМК2 и УУ3 – «хорошее» (табл. 8).

Таблица 8

Средние значения индекса ASPT р. Ульба

Годы	Створы							
	УТ1	УТ2	УУ1	ТМК1	ТМК2	УУ2	УУ3	среднее
2006	7,3	6,1	4,6	4,2	3,0	5,2	3,9	4,9
2007	6,9	5,6	5,9	6,3	3,6	4,2	4,4	5,3
2008	7,0	4,9	6,1	6,0	5,5	4,4	4,7	5,5
2009	5,0	4,0	6,4	7,0	4,3	5,0	3,5	5,0
Среднее	6,6	5,2	5,8	5,9	4,1	4,7	4,1	5,2

Отметим, что индекс ASPT является производным от BMWP и имеет свойство уменьшать вклад случайных таксономических групп, обнаруженных в таксонах с высокой балльной оценкой и при определенных условиях переоценивать качество воды, так как не содержит достаточного количества устойчивых к загрязнению видов. Поэтому биотические индексы нужно использовать совместно, что позволяет более реалистично оценивать качество воды.

Результаты анализа качества вод по гидробиологическим показателям соответствовали результатам гидрохимического мониторинга р. Ульба. На участках, расположенных ниже сбросов, концентрации большинства определяемых веществ выше пределов ПДК для рыбохозяйственных водоемов [4]. На этих же участках отмечено упрощение структуры бентосных сообществ, исчезновение высокочувствительных видов, до-

минирование толерантных к умеренному загрязнению таксонов – личинок двукрылых, клопов, олигохет.

Выводы

1. В донных зооценозах р. Ульба отмечено 162 таксона водных беспозвоночных, основную часть которых (90 %) составляли амфибиотические насекомые.

2. Значения численности и биомассы зообентоса свидетельствуют о невысокой продуктивности бентосных сообществ реки и соответствуют олиготрофному типу водоемов.

3. Отмечено снижение таксономического разнообразия, а также ухудшение качества воды по биотическим индексам (БИМ и ВМWP) ниже сбросов сточных вод титано-магниевого комбината и Согринской ТЭЦ и в черте г. Усть-Каменогорска, что, вероятно, связано с загрязнением реки.

4. Результаты анализа качества вод по биотическим индексам БИМ и ВМWP соответствовали результатам гидрохимического мониторинга р. Ульба, что свидетельствует о возможности применения этих индексов в гидробиологическом мониторинге реки.

Библиографический список

1. Китаев, С.П. О соотношении некоторых трофических уровней и «шкалах трофности» озер разных природных зон // Тез. докл. V съезда ВГБО, ч. II. – Куйбышев, 1986.
2. Корытный, Л.М. Бассейновая концепция в природопользовании. – Иркутск, 2001.
3. Мусаларбеков, К.Ж. Современное экологическое состояние промышленных городов Восточного Казахстана // Проблемы экологии и развития городов: Сборник материалов научно-практической конференции. – Усть-Каменогорск: ОФ «ЦРМС», 2004.
4. Руководство по гидробиологическому мониторингу пресноводных экосистем / под ред. В.А. Абакумова. – СПб: Гидрометеиздат, 1992.
5. Семенченко, В.П. Принципы и системы биоиндикации текучих вод. – Минск: Орех, 2004.

Статья поступила в редакцию 11.11.10

УДК 504.54:062.4

Д.А. Дирин, канд. геогр. наук, доц. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: denis_dirin@mail.ru;

Е.С. Попов, начальник информационно-методического отдела, АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: popov@mc.asu.ru;

О.П. Николаева, инж. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: nikool@mail.ru

ЭСТЕТИКО-РЕКРЕАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ГОРНОЙ ЧАСТИ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

Разработана методика оценки эстетико-рекреационных ресурсов ландшафтов, апробированная на территории горной части Алтайского края. Обосновывается понятие «пейзажный комплекс» и дается типизация пейзажных комплексов исследуемой территории. Представлены результаты ранжирования пейзажных комплексов горной части Алтайского края по степени эстетической привлекательности. Результаты проведенных исследовательских работ иллюстрируются картами «Пейзажных комплексов горной части Алтайского края» (исходный масштаб 1:500000) и «Пейзажно-эстетической привлекательности ландшафтов горной части Алтайского края» (исходный масштаб 1:500000).

Ключевые слова: эстетико-рекреационные ресурсы, пейзажные комплексы, методика оценки эстетической привлекательности ландшафтов, эстетическое ранжирование территории, горная часть Алтайского края.

Основой развития туристско-рекреационного комплекса территории является ее рекреационный потенциал, который определяется как «совокупность природных, культурно-исторических и социально-экономических предпосылок для организации рекреационной деятельности на определенной территории. Главной составной частью рекреационного потенциала являются рекреационные ресурсы» [1]. Под термином «рекреационные ресурсы» (или «туристско-рекреационные ресурсы») следует понимать все те природные и социально-экономические объекты и явления, которые способны удовлетворять потребности человека в туризме, отдыхе и оздоровлении. Именно оценке отдельных видов рекреационных ресурсов и оценке рекреационного потенциала территории в целом посвящена значительная часть исследований в области рекреационной географии. При этом традиционные методики оценки рекреационного потенциала в основном предполагают анализ различных компонентов природных комплексов (рельеф, растительность, водные объекты, животный мир и пр.) с позиций возможности их использования для развития того или иного вида рекреаци-

онной деятельности [2]. Однако социологические исследования показывают, что одним из основных мотивов посещения различных мест туристами является красота пейзажей. В связи с этим представляется необходимым в числе прочих составляющих рекреационного потенциала территории рассматривать «эстетико-рекреационные ресурсы» как свойства ландшафтов формировать визуальные образы (пейзажи), способные вызывать у воспринимающих их людей позитивные эмоции и, тем самым, удовлетворять их духовно-эстетические потребности. Кроме того, именно эстетико-рекреационные ресурсы характеризуют индивидуальность рекреационной местности (региона), что очень важно при позиционировании ее на туристском рынке.

Однако эстетическая привлекательность ландшафтов (живописность пейзажей) – фактор весьма сложный для оценки, в связи с чем он крайне редко учитывается при комплексном анализе рекреационного потенциала территории. Данное обстоятельство часто приводит к недооценке возможностей использования тех или иных территорий и объектов в качестве центров туризма и отдыха [3]. Это особенно

значимо при анализе рекреационного потенциала слабоосвоенных и не имеющих развитой инфраструктуры территорий. Для них живописные пейзажи могут быть важнейшим (а зачастую, и единственным) рекреационным ресурсом и конкурентным преимуществом.

Авторами данной работы была разработана методика оценки эстетико-рекреационных ресурсов ландшафтов, верифицированная на примере горной части Алтайского края. При разработке оценочной методики анализировались многочисленные работы отечественных и зарубежных авторов [4-20]. Большинство из них используют структурно-информационный анализ. При этом оцениваются отдельные компоненты ландшафта с позиций их привлекательности (например, крутизна склонов, степень расчленения рельефа, характер грунтов и т.п.). Однако в данном подходе теряется целостность восприятия пейзажа, а оценка осуществляется зачастую машинально, что снижает ее достоверность.

Разработанная методика оценки пейзажно-эстетической привлекательности ландшафтов основана на выявлении ин-

тегральных характеристик пейзажей, позволяющих оценить их визуальные особенности как единых образов. В качестве таких показателей были выбраны следующие: мозаичность пейзажа, разнообразие его структурно-вещественного состава, выделение визуальных доминант (композиционных узлов), наличие композиционных осей, наличие и четкость пейзажных кулис, глубина перспективы, панорамность пейзажа, преобладающая цветовая гамма, обилие цветовых аспектов, контрастность цветовых аспектов, изрезанность линии горизонта, наличие водных поверхностей и уникальных объектов, натуральность (девственность) пейзажа и его лесистость. Выделенные группы критериев характеризуют композиционное устройство оцениваемого пейзажа, особенности его цветовой гаммы, визуальное разнообразие пейзажной картины, особенности антропогенного вмешательства в пейзаж. Различные варианты фактического проявления каждого критерия оцениваются баллами: от 0 до 3 (табл. 1).

Таблица 1

Балльная шкала оценки пейзажно-эстетической привлекательности ландшафтов

	Критерий пейзажа	Варианты проявления критерия в пейзаже	Балл
1	Мозаичность	– менее 4-х визуальных элементов пейзажа – от 4 до 15 элементов пейзажа – более 15 элементов пейзажа	0 2 1
2	Разнообразие структурно-вещественного состава	– менее 4-х визуальных элементов – от 4 до 8 элементов – более 8 элементов	0 1 2
3	Выделение визуальных доминант (композиционных узлов)	– нет – есть – ярко выражена	0 1 2
4	Наличие композиционных осей	– есть – нет	1 0
5	Четкость пейзажных кулис	– нет – одной стороны – двух сторон	0 1 2
6	Открытость и глубина перспективы	– только ближняя – ближняя и средняя – ближняя, средняя и дальняя	0 1 2
7	Панорамность	– элементарный (от 30 до 60) – секторный (от 60 до 120) – панорамный (от 120 до 240) – циркулярные (от 240 до 360)	0 1 2 3
8	Преобладающая цветовая гамма	– оттенки серого, черного, темно-коричневого, палевого, красного – оттенки бурого, бежевого и светло-коричневого – оттенки зеленого и синего	0 1 2
9	Контрастность цветовых аспектов	– монотонная цветовая гамма (плавный переход между цветовыми оттенками) – границы между двумя цветовыми аспектами хорошо выделяется – границы между цветовыми аспектами очень контрастны	0 1 2
10	Обилие цветовых аспектов	– менее 4-х – от 4 до 6 – более 6	0 1 2
11	Изрезанность линии горизонта	– ровная (прямая) линия – линия изрезана незначительно (холмистый профиль) – сильно изрезана	0 1 2

12	Наличие водных поверхностей	– отсутствуют	0
		– присутствуют	2
		– доминируют в пейзаже	1
13	Наличие уникальных объектов	– отсутствуют	0
		– объекты местного и регионального значения	1
		– объекты федерального значения	2
		– объекты мирового значения	3
14	Натуральность (девственность)	– нарушенный	0
		– целесообразно-преобразованный	1
		– условно-неизмененный	2
15	Лесистость	– 0-10, 90-100%	0
		– 11-29, 71-89%	1
		– 30-70%	2

Итоговая сумма баллов по всем критериям относит оцениваемый пейзаж к одному из пяти рангов эстетической привлекательности (от «непривлекательных» до «наиболее

привлекательных»), для чего разработана специальная интервальная шкала ранжирования (табл. 2).

Таблица 2

Шкала ранжирования ландшафтов по степени пейзажно-эстетической привлекательности

Балл	Ранг эстетической привлекательности (аттрактивности)	Характеристика степени эстетической привлекательности
Более 25	I	наиболее привлекательные
20-25	II	высоко привлекательные
15-19	III	средне привлекательные
10-14	IV	мало привлекательные
Менее 10	V	непривлекательные

Типологически идентичные ландшафты формируют и внешне схожий облик местности. Такие однотипные пейзажи вызывают похожие чувства у наблюдателя при их восприятии и, очевидно, обладают одинаковым эстетическим потенциалом. Таким образом, возможно выявление некоторых пространственных ареалов, на всем протяжении которых пейзажные картины будут весьма похожими друг на друга. Следовательно, пейзажи можно типизировать по основным их физиономическим чертам. Для их типизации и картографирования, а также применения экстраполяционных и дистанционных методов исследований, используется такое понятие, как *пейзажный комплекс* – взаимосвязанная и закономерная упорядоченная совокупность основных визуальных характеристик ландшафта, формирующая его специфический внешний облик. К числу таких значимых характеристик относятся особенности композиционного устройства (типичные композиционные элементы пейзажа и их взаимосвязь), цветовая гамма пейзажного фона, условия обзорности и пр. Таким образом, пейзажные комплексы представляют собой особые пространственно-географические реальности, различаемые по условиям восприятия и физическим особенностям пейзажеформирования той или иной местности. В целях систематизации данных нами выделено два таксономических уровня типизации пейзажных комплексов: типы пейзажных комплексов и их виды. *Типы пейзажных комплексов* выделяются по соотношению основных черт рельефа и растительности, дающих наиболее общее представление об облике той или иной территории (например, тип лесных среднегорий, степных низкогорий и т.п.). Факторами выделения видов пейзажных комплексов являются преобладание конкретных форм рельефа, степень его расчленения,

а также видовой состав растительности, особенности композиционного устройства пейзажей, условия обзорности, наличие специфических природных объектов и явлений и др.

Район исследования включал в себя территории Алтайского, Смоленского, Солонешенского, Чарышского, Краснощековского, Курьинского, Змеиногорского, Красногорского районов, значительные части которых находятся в пределах низко- и среднегорий Алтайской горной страны. Также исследовались территории Залесовского, Тогуйского, Солтонского, Заринского и Ельцовского районов, расположенные на юго-западных склонах низкогорного Салаирского кряжа. Территории большинства из этих районов традиционно активно используются в туризме, имеют значительное количество привлекательных для отдыхающих природных и культурно-исторических объектов и считаются наиболее перспективными для развития рекреационного природопользования в Алтайском крае. Однако формирование здесь единой территориальной рекреационной системы как совокупности взаимосвязанных узловых и линейных элементов туристской инфраструктуры находится на этапе становления. Пейзажно-эстетическая оценка ландшафтов позволяет выделить в пределах исследуемой территории участки, обладающие наибольшей степенью аттрактивности, что в сочетании с анализом социально-экономических условий дает возможность определения новых перспективных центров туристско-рекреационного освоения территории Алтайского края.

Оценка эстетико-рекреационных ресурсов горной части Алтайского края включала несколько этапов. В ходе полевых наблюдений была проведена первичная оценка пейзажно-эстетической привлекательности горных ландшафтов в пределах ключевых участков, в качестве которых выделя-

лись репрезентативные малые речные бассейны в разных частях территории исследования.

Ключевые участки отбирались на основе ландшафтно-картографического анализа. Главными критериями репрезентативности в данном случае выступали разнообразие ландшафтов в пределах речного бассейна и типичность встречающихся ландшафтов для соответствующей физико-географической провинции. Всего было выбрано три таких участка для организации полустационарных наблюдений: бассейны рек Сентелек (Коргонский хребет), Щепета (Баше-лакский хребет) и Тогуленок (Салаирский кряж). В пределах данных ключевых участков с использованием метода ландшафтного профилирования, подробно описанного Н.Л. Берушавили и В.К. Жучковой [21], закладывались «контрольные точки», на которых осуществлялась оценка открывающихся пейзажных видов по вышеописанной методике. На каждой точке производилось ландшафтное и пейзажно-эстетическое описание. Осуществлялось фотодокументирование открывающегося пейзажного вида.

Используя метод экспертной оценки, уже в ходе полевых наблюдений, каждому пейзажу присуждалось определенное количество баллов по выделенным оценочным критериям. Это позволило предварительно ранжировать пейза-

жи ключевых участков по степени пейзажно-эстетической привлекательности, а также уточнить интегральную оценочную шкалу. В дальнейшем при камеральной обработке полученных данных были составлены крупномасштабные ландшафтные карты (М 1:100000) на эти территории. Они явились основой для типизации и картографирования пейзажных комплексов в пределах ключевых участков.

Кроме полустационарных исследований, осуществлявшихся на ключевых участках, проводились также маршрутные наблюдения в бассейнах рек Большая Поперечка, Иня, Ануй, Чарыш, Песчаная, Белая, Большая речка, Белокуриха, Большой Тигирек, а также в горном массиве Синюхи и окрестностях Колыванского озера.

Анализ сходств и различий всего разнообразия горных пейзажей Алтайского края (обзорность, характерные формы рельефа, растительные сообщества с их пространственным распределением в границах пейзажей, преобладающие цветочные аспекты и пр.) позволил типизировать пейзажные комплексы территории исследования. Всего выделено 5 типов и 14 видов пейзажных комплексов.

Таблица 3

Пейзажные комплексы горной части Алтайского края и их эстетическая ценность

Тип пейзажных комплексов	Вид пейзажных комплексов	Площадь вида пейзажного комплекса		Ранг ценности
		км ²	%	
I. Низкогорные степные и лесостепные	низкогорные слаборасчлененные степные	2910	12	V
	низкогорные средние и сильно расчлененные степные	1993	8	IV
	низкогорные слабо расчлененные лесостепные	630	3	IV
	низкогорные средние и сильно расчлененные лесостепные	3526	15	III
II. Низкогорные лесные	низкогорные слабо расчлененные таежные черневые	6141	25	IV
	низкогорные слабо расчлененные лесные с преобладанием мелколиственных пород	757	3	IV
	низкогорные средние расчлененные лесные с преобладанием хвойных пород	1043	4	III
III. Среднегорные лесостепные	среднегорные средние расчлененные лесостепные	1622	7	II
IV. Среднегорные лесные	среднегорные водораздельные темнохвойно-таежные	899	4	I
	среднегорные водораздельные светлохвойные лесные	280	1	II
	среднегорные средние и сильно расчлененные лесные темнохвойно-таежные	1378	6	II
	среднегорные средние расчлененные таежные черневые	1735	7	IV
V. Гольцовые	гольцовые сильно расчлененные альпийско-луговые	687	3	I
	гольцовые водораздельные альпийско-луговые и горно-тундровые	514	2	II

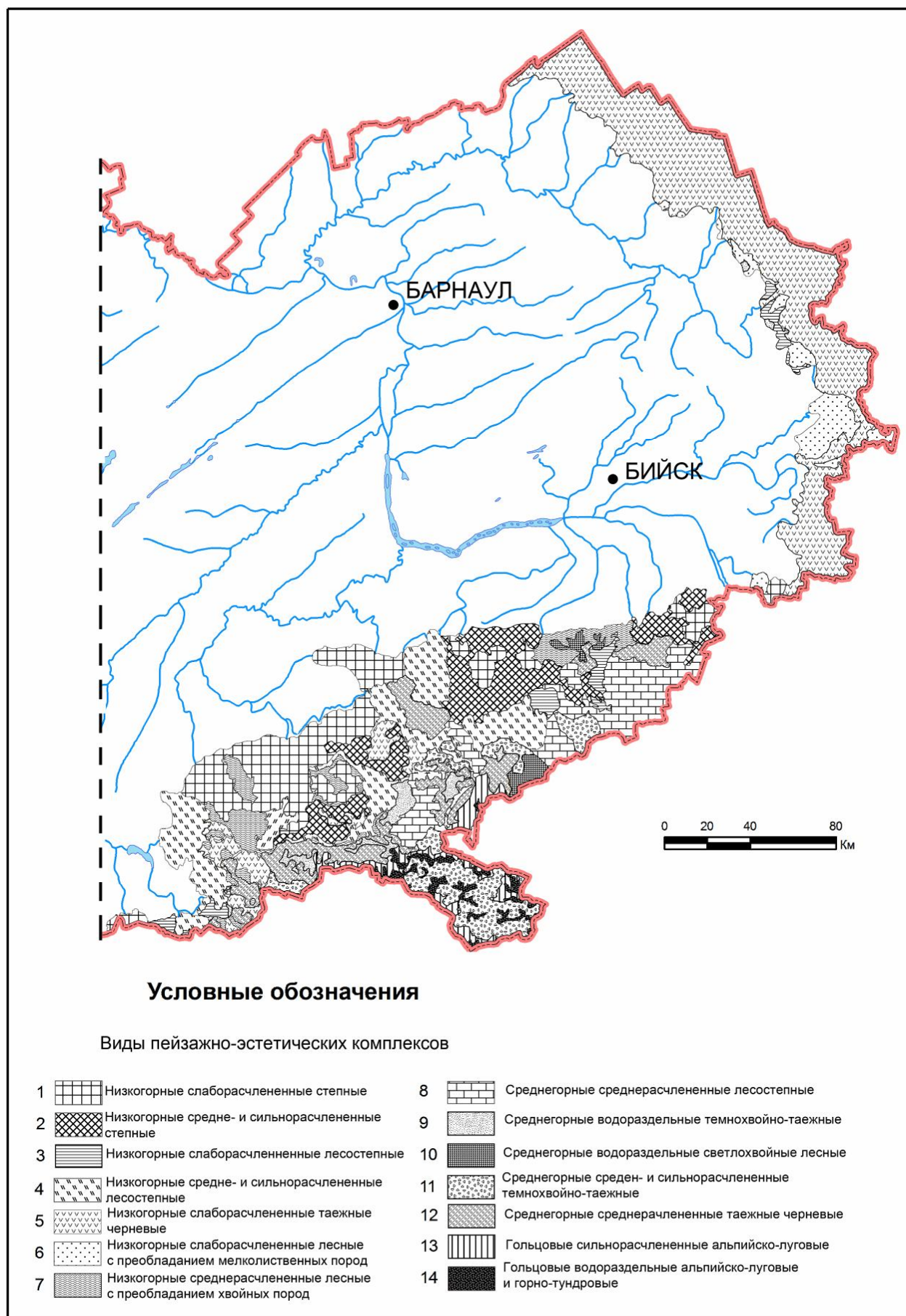


Рис. 1. Карта пейзажно-эстетической привлекательности ландшафтов горной части Алтайского края (исходный масштаб 1:500000)

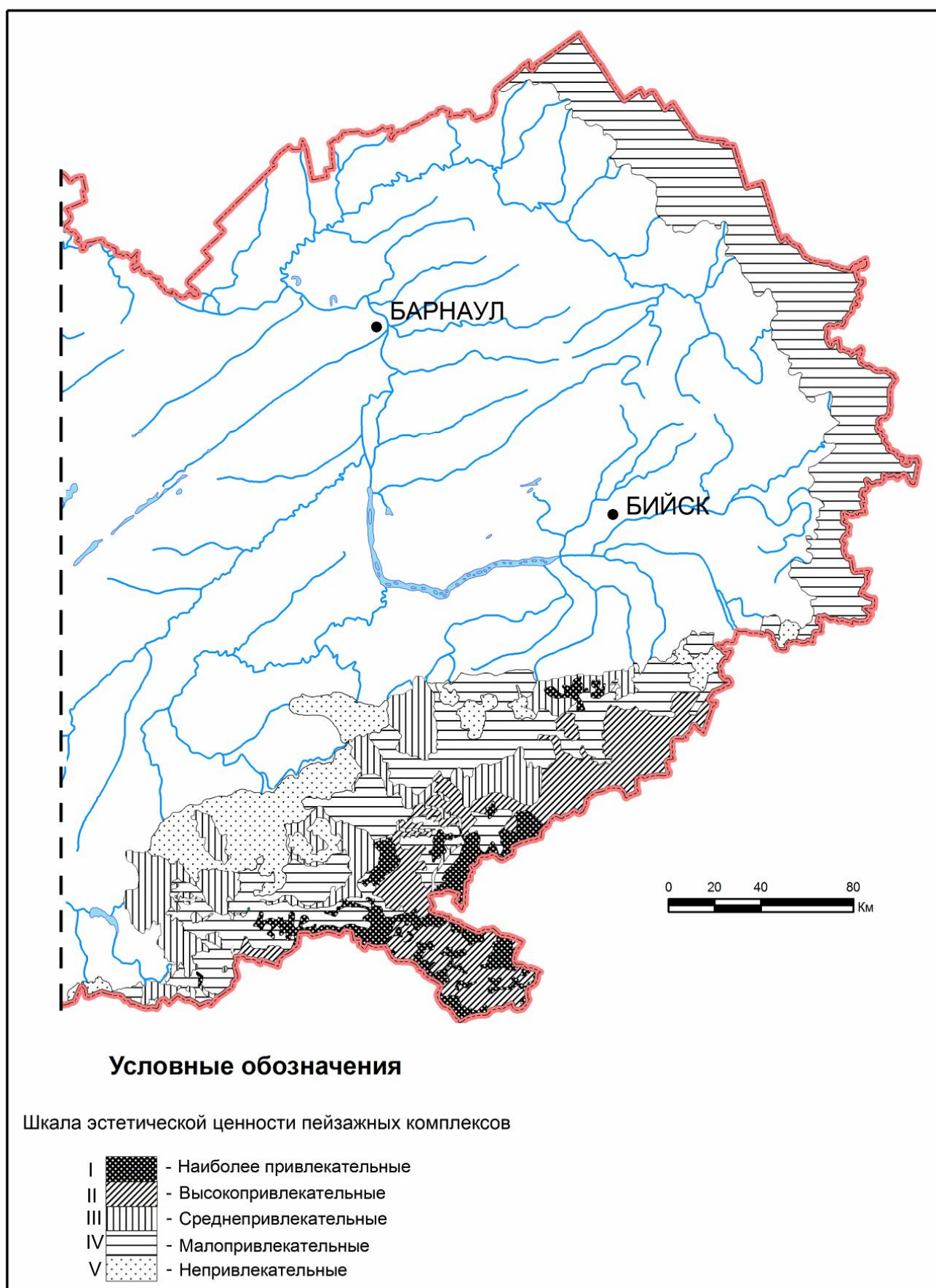


Рис. 2. Карта пейзажных комплексов горной части Алтайского края (исходный масштаб 1:500000)

Сопоставив все типологические вариации пейзажей с ландшафтной структурой территории, удалось произвести экстраполяцию данных с модельных участков на всю территорию исследования. При этом использовалась ландшафтная карта Алтайского края, разработанная сотрудниками ИВЭП СО РАН (М: 1:500000, авторы: Ю.М. Цимбалей, Д.В. Черных, С.Б. Смирнов, О.М. Винокурова). Результатом данного этапа работы стала карта «Пейзажных комплексов горной части Алтайского края» выполненная в масштабе 1:500000 (рис. 1). Легенда по числу выделенных видов пейзажных комплексов включает 14 площадных знаков. Ареалы, соответствующие тому или иному виду пейзажных комплексов, на оригинале карты выделены определенным цветом (штриховкой).

Все виды пейзажных комплексов согласно полученных ими оценок были ранжированы по степени эстетической привлекательности. Результаты типизации пейзажных комплексов исследуемой территории и их ранжирования в обобщенном виде представлены в таблице 3.

Для проверки результатов полученных формализованным путем, осуществлялся опрос респондентов и экспертная оценка с помощью сделанных на контрольных точках фотоматериалов и описаний. Итоговая оценка выносилась на карту. Оценочные карты строились путем слияния пейзажных ареалов, отнесенных к одному рангу привлекательности.

Ранжирование выделенных видов пейзажных комплексов по степени эстетической привлекательности позволило разработать карту «Пейзажно-эстетической привлекательности ландшафтов горной части Алтайского края» (М 1:500000) (рис. 2). Она представляет собой модель территории, разделенную на некоторые выделы (ареалы), характеризующиеся определенной степенью аттрактивности. Всего выделено пять категорий эстетической ценности пейзажей (табл. 2).

Анализ полученных позволил выявить основные закономерности территориальной дифференциации пейзажно-эстетических ресурсов исследуемой территории. В целом наибольший эстетический потенциал имеют пейзажи верхнего высотного яруса, особенно водораздельные пространства, открывающие обширные и визуальное разнообразие панорамы. Привлекательность пейзажей закономерно снижается в сторону низкогорий. Отмечено большое эстетическое значение степени горизонтального и вертикального расчленения рельефа и участия лесной растительности (в т.ч. ее видового состава) в формировании пейзажа. Значительная степень расчленения определяет визуальное разнообразие пейзажных картин. Также экспериментально доказано, что наиболее привлекательны пейзажи, сочетающие залесенные и открытые пространства.

К рангу наиболее эстетически привлекательных отнесены гольцовые сильно расчлененные альпийско-луговые пейзажные комплексы, занимающие наиболее высокое положение на гипсометрическом профиле территории исследования, а также среднегорные водораздельные темнохвойно-таежные пейзажные комплексы (7% территории). В пространственном отношении это преимущественно осевые привершинные части Коргонского, Тигирекского, Башелакского и Ануйского хребтов в пределах Чарышского, Солонешенского и, частично, Краснощековского районов. В эту

категорию также попал массив горы Синюха в пределах Колыванского хребта (Курынский район).

К категории «высокопривлекательных пейзажей» отнесены (16 % территории): гольцовые водораздельные альпийско-луговые и горно-тундровые, среднегорные средние и сильно расчлененные лесные темнохвойно-таежные, среднегорные водораздельные светлохвойные лесные, среднегорные средние расчлененные лесостепные. Данные пейзажные комплексы наиболее характерны для значительной части Чарышского района, а также южных частей Солонешенского, Алтайского и Змеиногорского районов.

«Среднепривлекательные пейзажи» (19%) характерны средние расчлененные лесные с преобладанием хвойных пород низкогорий, а также средние и сильно расчлененные лесостепные низкогорий. Они широко распространены в Змеиногорском, Курыньском, Краснощековском, а также на севере Чарышского, Солонешенского и на юге Смоленского районов края.

Большая часть территории исследования (46%) относится к категории малопривлекательных пейзажей: среднегорные средние расчлененные таежные черневые, низкогорные слабо расчлененные лесные с преобладанием мелколиственных пород, низкогорные слабо расчлененные таежные черневые, низкогорные слабо расчлененные лесостепные, низкогорные средние и сильно расчлененные степные. Все они имеют либо малую обзорность (черневая тайга), либо малое внутрипейзажное разнообразие: Салаирский кряж, а также для большей части Алтайских низкогорий (Залесовский, Заринский, Тогульский, Ельцовский, Солтонский, Змеиногорский, Курыньский районы, а также присутствуют в северной части Солонешенского, Чарышского, Алтайского районов).

Наиболее низкие оценки получили слаборасчлененные степные низкогорья, характеризующиеся монотонностью и однообразием (12%). Пейзажные комплексы этого вида занимают крайний северо-запад (части Курыньского и Краснощековского районов), а также небольшие участки на северо-востоке (части Алтайского и Красногорского районов) исследуемой территории.

В целом следует констатировать, что большая часть рассматриваемой территории (порядка 60 %) имеет незначительный потенциал для развития активных видов туризма (пеший, горный, конный, водный). Пейзажное разнообразие горных ландшафтов Алтайского края относительно невелико, если сравнивать с другими горными регионами (например, с Республикой Алтай). Причиной этого в значительной мере является малые высоты горных хребтов края. При этом почти 1/4 территории горной части края обладают высоким пейзажно-эстетическим потенциалом (категории «наиболее привлекательные» и «высокопривлекательные» пейзажные комплексы), и их задействование в туристско-рекреационной деятельности может иметь значительный социально-экономический эффект.

Наивысшим пейзажно-эстетическим потенциалом обладает Чарышский район. Далее по значимости следуют Солонешенский и Алтайский районы. В целом невысокий пейзажно-эстетический потенциал имеют районы, расположенные в пределах Салаирского кряжа (Залесовский, Заринский, Тогульский, Ельцовский, Солтонский), а также Змеиногорский, Курыньский, Краснощековский, Смоленский, где за

исключением небольших по площади ареалов, формируются стского освоения, а также территории, малопригодные для пейзажи средней и невысокой степени привлекательности. В развития туристской инфраструктуры. результате анализа обозначены очаги перспективного тури-

Работа выполнена при поддержке РФФИ и Администрации Алтайского края (грант № 10-05-98020-р_сибирь_а).

Библиографический список

1. Сазыкин, А.М. Полемиические заметки географа о проблемах терминологии в рекреационной Географии и туризме // Туризм на Дальнем Востоке: Бизнес, инвестиционные стратегии, образование и экология: Матер. регион. научно-практич. конф. «Дальтур-2001». – Владивосток, 2002.
2. Теоретические основы рекреационной географии. – М.: Наука, 1975.
3. Николаев, В.А. Ландшафтоведение: эстетика и дизайн. – М., 2003.
4. Бучацкая, Н.В. Геоэкологические подходы к оценке эстетических ресурсов ландшафтов (на примере Республики Мордовия): автореф. дис. ... канд. геогр. наук. – М., 2002.
5. Мухина, Л.И. Принципы и методы технологической оценки природных комплексов. – М.: Наука, 1973.
6. Назаров, Н.Н. Оценка пейзажно-эстетической привлекательности ландшафтов Пермской области для целей туризма и рекреации / Н.Н. Назаров, Д.А. Постников // Изв. РГО. – 2002. – Т. 134. – Вып. 4.
7. Супруненко, Ю.П. Горы зовут... (Горно-рекреационное природопользование) / Ю.П. Супруненко. – М.: Тривант, 2003.
8. Фролова, М.Ю. Оценка эстетических достоинств природных ландшафтов // Вестн. Моск. ун-та. – 1994. – № 2. – Сер. 5.
9. Эрингис, К.И. Сущность и методика детального эколого-эстетического исследования пейзажей / К.И. Эрингис, А.-П.А. Будрюнас // Экология и эстетика ландшафта. – Вильнюс: Минтис, 1975.
10. Юргенс, Т.О. О системе оценки эстетичности ландшафта // Изв. АН Эстонской ССР. Биология. – 1973. – Т. 22. – № 2.
11. Appleton, J. Landscape Evolution: The Theoretical Vacuum // Trans. Inst. British Geographers. – 1975. – V. 66.
12. Brookfield, H.C. On the environment as perceived // Progress in Geography / C. Board et al. (Eds). – London: Edward Arnold, 1969.
13. Clay, G.R., Daniel T.C. Scenic landscape assessment: the effects of land management jurisdiction on public perception of scenic beauty // Landscape and Urban Planning. – 2000. – V. 49. – № 1–2.
14. Crofts, R.S. The Landscape Component Approach to Landscape Evolution. // Trans. Inst. British Geographers. – 1975. – № 66.
15. Fines, K.D. Landscape evaluation: a research project in East-Sassux // Regional Studies. – 1968. – V. 12. – № 1.
16. Linton, D.L. The assesment of scenery as a natural resource. // Scottish Geograph. Mag. – 1968. – № 84.
17. Lowenthal, D. Geography, experience and imagination: towards a geographical epistemology // Annals, Association of American Geographers. – 1961. – V. 51.
18. Penning-Rowsell, E.S. Landscape evolution for development plans // Journal of the Royal Town Planing Inst. – 1974. – № 60.
19. Turner, J.R. Applications to landscape evolution: a planner's view // Trans. Inst. British Geographers. – 1975. – V. 66.
20. Wright, J.K. Appraisal of vizual landscape qualites in a region selected for accelerated growth // Landscape Planning. – 1974. – V. 1.
21. Беручашвили, Н.Л. Методы комплексных физико-географических исследований: учебник / Н.Л. Беручашвили, В.К. Жучкова. – М.: Изд-во МГУ, 1997.

Статья поступила в редакцию 11.11.10

УДК:574; 550.4

А.О. Очур-оол, зав. лабораторией «Экология» ГОУ ВПО «Тывинский государственный университет»,
E-mail: aldyn@mail.ru; **У.В. Ондар**, канд. хим. наук, доц. каф. химии ГОУ ВПО «Тывинский государственный университет», E-mail: nirs.tgu.tuva@mail.ru; **С.О. Ондар**, д-р биол. наук, ректор ГОУ ВПО «Тывинский государственный университет», г. Кызыл, E-mail: ondar17@yandex.ru; **В.Н. Лосев**, д-р хим. наук, проф., директор ГУ «НИИЦ Кристалл», г. Красноярск, E-mail: vesol@online.ru

ОЦЕНКА ФОНОВОГО СОДЕРЖАНИЯ ТЯЖЕЛЫХ МЕТАЛЛОВ В ПОЧВАХ ХЕМЧИКСКОЙ КОТЛОВИНЫ (ЗАПАДНАЯ ТУВА)

Проведена оценка фоновое содержания тяжелых металлов (ТМ) в почвах Хемчикской котловины (Западная Тува). Установлено, что фоновые содержания ТМ в исследованных почвах ниже кларков этих элементов в почвах таких же типов. Та же закономерность проявляется и при сравнении этих почв с однотипными почвами других биогеохимических провинций Сибири.

Ключевые слова: Хемчикская котловина; Республика Тыва; тяжелые металлы; фоновые содержания, каштановые почвы; кларки элементов.

Глобальность экологических проблем в настоящее время требует новых подходов к оценке конкретной экологической ситуации, складывающейся в естественных биогеоценозах. Хозяйственная деятельность человека приводит к изменени-

ям в структуре и функциях природных комплексов: изменяются направления и темпы миграции химических элементов, перемещаются зоны их выноса и накопления. По разным причинам природные среды оказываются перегруженными

соединениями тяжелых металлов (ТМ). Вследствие высокой биологической активности ТМ, попадая в почву, включаются в той или иной степени в биологический круговорот.

Одной из основных характеристик при перспективном прогнозировании загрязнения окружающей среды является выявление фоновых содержаний токсикантов в природных ландшафтах.

Поверхностный слой почв подвергается как локальному, так и региональному переносу загрязнений. Региональное загрязнение почв происходит главным образом в промышленных районах и в центрах крупных населенных пунктов.

Наиболее важными источниками экотоксикантов здесь являются предприятия, транспорт и другие.

К крупным источникам поступления тяжелых металлов в объекты окружающей среды на территории Хемчикской котловины Республики Тыва относятся горно-обогатительный комбинат «Туваасбест» и район падения отделяющихся частей ракет-носителей «Протон» (РП ОЧРН).

Объектом исследований стали почвы Хемчикской котловины (рис. 1). Горным окаймлением депрессии служат хребты Западных Саян, Адар-Даш и Западный Тану-Ола.

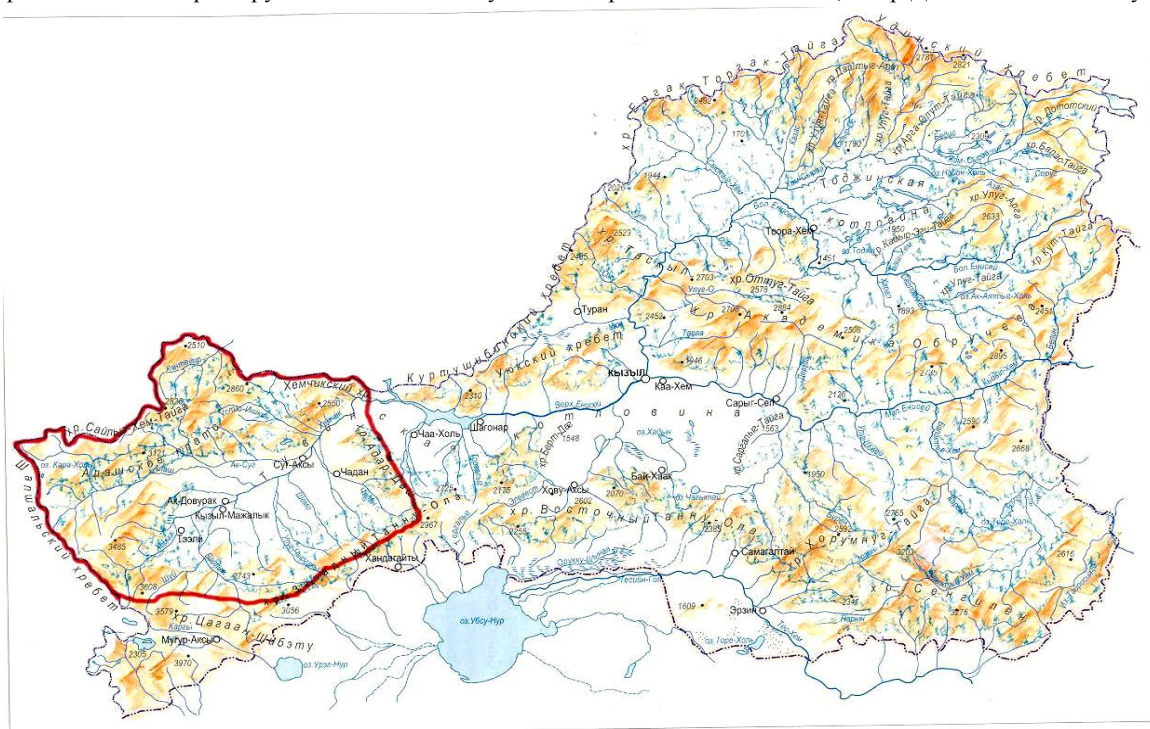


Рис. 1. Республика Тыва (выделенная зона – Хемчикская котловина)

Почвы элювиальных (водораздельных) ландшафтов котловины представляют собой сочетание маломощных супесчаных, реже легкосуглинистых, более или менее хрящеватых каштановых и светло-каштановых почв с малоразвитыми валунно-галечниковыми, едва задернованными наносами. Почвенный покров равнинных территорий и надпойменных террас (аккумулятивных зон) более однороден. Преимущественное распространение имеют каштановые супесчаные почвы средней мощности и маломощные, ближе к горам, по мере повышения поверхности, становятся более гумусными, темными; вместе с тем они перемежаются с малоразвитыми щебнистыми горными каштановыми почвами и частыми выходами на поверхность плотных пород. Более высокие части долин характеризуются темнокаштановыми почвами и даже черноземами. Вообще, почвы каштанового ряда являются зональными в аридных котловинах [1].

Почвообразующими породами на хребтах служит суглинистый элювио-делювий, представленный отложениями легкого механического состава, содержащий много щебня и обломков плотных пород. Различные аллювиальные отложения приурочены к днищу котловины.

При отборе почвенных образцов был использован маршрутный метод, позволяющий учитывать закономерности

формирования почвенного покрова в ландшафтах: от водораздела до геохимически подчиненных ландшафтов. Точки отбора почвенных проб закладывались в долинах крупных рек, на вершинах, склонах отрогов хребтов различных гипсометрических уровней, делювиальных шлейфах, террасах различного уровня, с учетом ландшафтно-геохимических условий.

Количественный химический анализ в образцах почв проведен в ФГУП «Агрохимическая лаборатория «Тувинская» и в Центре коллективного пользования Сибирского федерального университета атомно-абсорбционным методом.

Установлено, что диапазон фоновых колебаний содержания тяжелых металлов в почвах Хемчикской котловины варьирует как между собой, так и по отношению к содержанию их кларков (табл. 1).

Это связано со сложностью геоморфологического строения территории, которое обуславливает разность пород, гранулометрического состава почв и закономерности миграции веществ в ландшафте.

Фоновое содержание меди в органогенных горизонтах почв, сформированных на суглинках колеблется в среднем от 14,5 до 20,4 мг/кг почвы, на аллювиальных отложениях – от 8,1 до 19,6 мг/кг. Содержание цинка в верхнем горизонте

почв варьирует в диапазоне значений от 28,6 до 48,2 мг/кг. Степень обогащения цинком суглинистых почв колеблется в пределах 31-39 мг/кг, тогда как массовая доля цинка в аккумулятивных зонах составляет 29-48 мг/кг.

Таблица 1

Среднее содержание тяжелых металлов в почвах Хемчикской котловины

Почвы	Cu	Mn	Co	Zn	Pb	Cd	Ni
	мг/кг						
Темно-каштановые	14,5±2,9	210±84	8,8±3,5	31,1±6,2	13,8±3,8	0,4±0,2	21±8
Светло-каштановые	20,4±4,1	838±335	8,9±3,5	48,2±8,6	10,7±3,0	1,1±0,4	29±14
Каштановые	19,6±3,9	95±38	19,5±7,8	48,2±9,6	11,0±3,1	0,9±0,4	21±10
	Кларки в почвах по данным А. П. Виноградова и Д. П. Малюга						
	20	850	10	50	10	0,5	40

Распределение никеля в пространстве более-менее однородно и характеризуется пониженным содержанием элемента в верхних горизонтах почв по сравнению с их кларком (50 мг/кг) и составляет 21-29 мг/кг почвы. Содержание свинца в горизонте $A_0 - A_1$ изучаемых почв колеблется в пределах 2,5-31,7 мг/кг. Максимальные массовые доли превышают минимальные в 12 раз, а кларк элемента в 3 раза. Увеличение содержания Pb возможно обусловлено техногенной нагрузкой. Известно, что значительная часть свинца, сосредоточенного в верхних слоях почвы, поступает из почвообразующей породы вместе с опадом, обнаружить техногенный привнос этого элемента на естественном биогеохимическом фоне достаточно сложно. Косвенным подтверждением аэрозольного привноса Pb являются данные анализа, проведенные ранее после пуска ракетносителя в 1997 году, где происходило увеличение содержания Pb от 0,10 мкг/л до 0,43 мкг/л в воде, от 0,009 до 0,018 мг/кг в почве [2]. Несмотря на повышенные содержания Pb в исследованных почвах по сравнению с кларковыми, почвы изучаемой территории не являются загрязненными указанным ТМ (валовые

содержания в пробах Pb на уровне ПДК, но не выше его).

В природе кадмий встречается в очень малых количествах, как правило, в качестве примеси на цинковых, свинцово-цинковых, свинцово-медно-цинковых месторождениях. Рассеивание элемента в окружающей среде связано только с промышленными выбросами [3]. Под влиянием биологических факторов поверхностные горизонты почв в процессе эволюции обогащаются кадмием и содержание его в гумусовой части почвенного профиля изучаемой территории в среднем достигает 0,4-1,1 мг/кг. Кадмием наиболее обогащены аккумулятивные, а наименее – элювиальные ландшафты, что связано с его выносом твердым и жидким стоками.

В исследуемых почвах максимальное содержание марганца в органогенных горизонтах достигает 2630 мг/кг почвы, а наименьшие показатели содержания в среднем колеблются от 95,3 до 210,1 мг/кг. Накопление марганца в верхних горизонтах почв в основном обуславливается высоким содержанием его в опаде. Массовая доля марганца выше в почвах аккумулятивных ландшафтов, чем в элювиальных.

Таблица 2

Среднее содержание тяжелых металлов в почвах разных провинций Сибири

Биогеохимические провинции (территории)	Cu	Mn	Co	Zn	Pb	Ni
	мг/кг					
Хемчикская котловина	15,6	416	11,1	39	13,3	23
Саяно-Шушенская*	29,1	1046	12,5	74,4	24,7	39,1
Хакасская*	39,8	575	15,7	76,3	18,9	37,7
Кларки в почвах**	20	850	10	50	10	40

* - по данным Ю. Г. Покатилова (1983, 1988, 1992)

** - по данным А. П. Виноградова и Д. П. Малюга [4]

Сравнение средних содержаний тяжелых металлов в почвах изучаемой территории с почвами разных провинций Сибири показало по каждому элементу разность их содержаний. Так, содержание цинка в почвах Хемчикской котловины почти в 2 раза меньше с почвами Саяно-Шушенской и Хакасской биогеохимических провинций. А фоновые зна-

чения меди, кобальта, цинка и никеля также меньше, чем в других почвах Сибири. Концентрация марганца исследуемой территории близка к таковой в Хакасской провинции и в 2,5 раза меньше, чем в Саяно-Шушенской [4].

Таким образом, в результате проведенных исследований установлено, что фоновое содержание тяжелых металлов

в почвах Хемчикской котловины в целом характеризуются как обедненные по сравнению с кларками этих элементов в почвах. Та же закономерность проявляется и при сравнении этих почв с почвами других биогеохимических провинций Сибири.

Также установлено, что содержание ТМ в разных почвах исследуемой котловины тоже между собой варьируют. Наибольшие показатели концентрации элементов характерны для почв аккумулятивных ландшафтов, а наименьшие – для элювиальных.

Полученные результаты могут использоваться для оценки воздействия тяжелых металлов на почвенный покров в зонах возможного загрязнения, а также при проведении экологической экспертизы и разработке проектов по оценке воздействий на окружающую среду регионального уровня. Полученная информация является основой в дальнейшем для составления ландшафтно-геохимических карт территории котловины.

Библиографический список

1. Природные условия Тувинской Автономной области // Труды тувинской компл. экспедиции АН СССР. - М.: изд. АН СССР, 1957. - Вып. 3 (1957).
2. Государственный доклад о состоянии окружающей среды (1999) / под общ. ред. С.О. Ондар. - Кызыл, 2000.
3. Экогеохимия Западной Сибири. Тяжелые металлы и радионуклиды / под ред. Г.В. Полякова. - Новосибирск: изд-во СО РАН, НИЦ ОИГГМ, 1996.
4. Покатилов, Ю.Г. Биогеохимия биосферы и медико-биологические проблемы. – Новосибирск: ВО «Наука». Сибирская издательская фирма, 1993.

Статья поступила в редакцию 18.11.10

УДК 57.017.32+ 57.045+ 574.24

Н.А. Мешков, в.н.с., д-р мед. наук, профессор, НИИ экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, г. Москва, тел. 8(499) 246-07-98. E-mail: professor121@rambler.ru; **В.И. Хаснулин**, руководитель лаборатории, д-р мед. наук, профессор, Научный центр клинической и экспериментальной медицины СО РАМН, г. Новосибирск, тел. 8(383) 334-82-09. E-mail: hasnulin@ngs.ru

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ И АДАПТАЦИОННОЙ РЕАКЦИИ НА ВЛИЯНИЕ ФАКТОРОВ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВБЛИЗИ РАЙОНА ПАДЕНИЯ ОТДЕЛЯЮЩИХСЯ ЧАСТЕЙ РАКЕТ-НОСИТЕЛЕЙ

Типы общих неспецифических реакций организма у населения вблизи района падения отделяющихся частей ракет-носителей при схожести факторов среды обитания отличаются от типов реакций у населения, проживающего на большем удалении. Компоненты ракетных топлив за пределами районов падения не обнаружены. Причиной может служить доминантный психоэмоциональный стресс, обусловленный близостью к объекту и/или природными факторами, характерными для данной территории.

Ключевые слова: район падения отделяющихся частей ракет-носителей, неспецифические реакции организма, психоэмоциональный стресс, патологическая пораженность.

В последнее время многие жители Горного Алтая пытаются искать причины ухудшения своего самочувствия во влиянии каких-то химических либо физических факторов, обусловленных падением (РП) отделяющихся частей ракет-носителей (ОЧРН) № 310. Связаны ли в реальности различные недомогания у сельских жителей Горного Алтая с падением этих отделяющихся частей ракет-носителей в недоступной для человека зоне, либо мы сталкиваемся с последствиями сочетанного стрессорирующего влияния дискомфортных природных и социальных факторов? Научные данные уже однозначно свидетельствуют о том, что жалобы на состояние здоровья населения сельской местности, где отсутствуют промышленные предприятия, загрязняющие окружающую среду, могут быть обусловлены природно-климатическими, социальными и экономическими условиями. Причиной плохого самочувствия, наряду с другими, может служить ощущение тревожности, страха, психического

дискомфорта и психоэмоционального напряжения. Длительное психоэмоциональное напряжение возникает под влиянием целого ряда неблагоприятных факторов окружающей среды, которые можно условно разделить на осознаваемые и неосознаваемые. К первым относятся экологические и социально-экономические условия, а также объекты, представляющие потенциальную опасность. В число вторых входят климатические и геолого-геофизические особенности местности [1].

Природа наделила организм человека способностью реагировать и приспосабливаться к различным воздействиям окружающей среды. Эта способность определяется как реактивность и проявляется возможностью организма человека к адаптации, относящейся к защитным процессам. Состояние здоровья рассматривается как способность организма динамично реагировать на воздействие факторов окружающей среды [2]. Длительное воздействие неблагоприятных факто-

ров окружающей среды приводит к начальным изменениям в организме, обусловленным стрессорным влиянием. Психоэмоциональный стресс служит одним из триггеров, активирующих регуляторные механизмы, мобилизующие адаптационные возможности организма.

В организме существует целая система общих неспецифических адаптационных реакций, каждой из которых присущ свой комплекс изменений на всех иерархических уровнях и свое влияние на неспецифическую резистентность организма, являясь неспецифической основой состояния здоровья, предболезни и болезни [3-6].

Механизм адаптации организма к различным воздействиям осуществляется разными путями. При воздействии сильного раздражителя адаптация обеспечивается путем чрезмерной стимуляции одних подсистем организма и подавления активности других защитных подсистем. Такая реакция носит название стресс. Адаптация к слабым раздражителям протекает без подавления и стимуляции защитных подсистем – реакция тренировки. Реакции на раздражители средней силы не требуют подавления защитных сил для снижения реакции организма на них, но для приспособления к их действию необходимо быстро повысить активность защитных подсистем – это реакция активации [3]. Она несет основную антистрессорную функцию и подразделяется на реакцию спокойной активации и реакцию повышенной активации. Среди общих неспецифических адаптационных реакций наиболее неблагоприятным типом реакции является стресс, который становится неспецифической основой возникновения различных патологических процессов. К неблагоприятному типу реакции относится и реакция переактивации.

Причиной таких реакций могут служить природно-климатические и экологические факторы.

Интегральная реактивность организма в значительной степени определяется состоянием иммунной системы [8]. Клетки иммунной системы реагируют на самые разнообразные внешние и внутренние факторы, изменяя метаболическую и функциональную активность, что особенно проявляется в условиях психоэмоционального стресса [8,9]. Стандартными реакциями периферической крови на действие стрессирующего раздражителя являются нейтрофилез, лимфопения и эозинопения [3].

Целью настоящего исследования явилось изучение типов неспецифических адаптационных реакций у населения, проживающего вблизи района падения (РП) отделяющихся частей ракет-носителей (ОЧРН) № 310.

Объем и методы исследования. Гигиеническая оценка территорий вблизи РП № 310 и медико-биологическая оценка состояния здоровья населения выполнена в соответствии с методическими рекомендациями [10]. Оценка состояния окружающей среды проводилась по данным о содержании химических элементов и компонентов ракетных топлив в объектах окружающей среды.

Были обследованы жители сел Коргон, Владимировка и Усть-Кумир Усть-Канского района Республики Алтай, расположенных вблизи границы РП № 310, и жители с. Усть-Мута (контрольная группа), находящегося на большем удалении. Количество обследованных представлено в таблице 1.

Таблица 1

Количество обследованного населения Усть-Канского района

Населенные пункты	Всего	В том числе	
		Мужчины	Женщины
Основная группа			
с. Коргон	76	19	57
с. Владимировка	45	12	33
с. Усть-Кумир	41	9	32
Всего	162	40	122
Контрольная группа			
с. Усть-Мута	35	10	25
Итого	197	50	147

Показатели патологической пораженности населения (частота выявленных заболеваний на 1000 обследованного населения) с ошибкой репрезентативности ($\pm m$) рассчитывались по результатам медицинского обследования населения [10]. Полученные данные были сгруппированы по классам болезней в соответствии с МКБ-10.

Для оценки выраженности психоэмоционального напряжения использовались аппаратно-программное средство «Интеграл» и компьютерная программа «СКРИНМЕД». Обследование людей проведено с информированного согласия, соответствует этическим стандартам Хельсинкской декларации Всемирной ассоциации «Этические принципы проведения научных медицинских исследований с участием челове-

ка» и Приказам Минздрава РФ. Забор крови для общего клинического анализа проводился у всех обследованных с их письменного согласия. Типы общих неспецифических адаптационных реакций (ОНАР) определяли по процентному содержанию лимфоцитов в лейкоцитарной формуле [3].

Ассоциативные связи определялись с помощью корреляционного анализа. Статистическая значимость различий между показателями оценивалась с помощью t-теста (Стьюдента) и критерия χ^2 .

Результаты исследования. В результате гигиенической оценки состояния окружающей среды на территориях сел вблизи РП ОЧРН и контрольного села Усть-Мута существенных различий в содержании химических элементов в воде и почве не выявлено.

Состояние здоровья населения сел Коргон, Владимировка и Усть-Кумир и контрольного села оценивали по данным медицинского обследования. Для исключения влияния возрастных различий рассчитывались стандартизованные показатели (табл. 2).

Таблица 2

Стандартизованные показатели патологической пораженности жителей Усть-Канского района, на 1000 обследованных

Классы болезней (МКБ-10)	Села основной группы			Все 3 села	Контроль Усть-Мута
	Коргон	Владимировка	Усть-Кумир		
II.	146,9±10,1	88,8±4,7	22,9±6,6	84,5±2,8 ^{2*}	150,6±20,7
IX.	416,2±21,4	236,7±18,3	206,1±14,9	287,4±21,6	344,2±45,0
X.	49,0±5,7	29,6±6,8	—	25,4±3,4 ^{3*}	64,5±8,1
XI.	416,2±21,4*	325,4±23,2	274,8±13,0	338,1±21,0	301,2±46,3
XII.	24,5±4,9	59,2±7,3	45,8±7,8	42,3±3,9^{1*}	21,5±6,9
XIII.	440,7±18,5^{3*}	414,2±28,1	206,1±14,9	346,5±37,4^{1*}	150,6±20,7
XIV.	24,5±4,9 ^{2*}	147,9±13,1	22,9±6,6	59,2±3,9 ^{2*}	86,1±16,7
Примечание: * – $p = 0.05$, ^{1*} – $p = 0.02$, ^{2*} – $p = 0.01$, ^{3*} – $p = 0.001$					

Таблица 3

Распределение обследованных по типу общей неспецифической адаптационной реакции (ОНАР) в основной (О) и контрольной (К) группах, %

Тип ОНАР	Оба пола		Мужчины		Женщины	
	О	К	О	К	О	К
Тренировки	7,1	6,7	3,8	—	8,0	9,1
Спокойной активации	20,4	63,3	15,4	37,5	17,2	72,7
Повышенной активации	29,2	26,7	34,6	62,5	33,3	13,6
Стресс	10,6	—	19,2	—	8,0	—
Переактивации	32,7	3,3	26,9	—	33,3	4,5

Как видно из приведенных в таблице 2 данных, в основной группе повышен уровень пораженности болезнями органов пищеварения (Класс XI), болезнями кожи и подкожной клетчатки (Класс XII), а также костно-мышечной системы (Класс XIII), но достоверно различаются только Класс XII – $OP=2,0$ ($t=3,37$; $p=0.01$) и Класс XIII – $OP=2,3$ ($t=6,56$; $p=0.001$). В с. Коргон, наиболее близком к РП, патологическая пораженность новообразованиями (Класс II) вполне сопоставима с аналогичным показателем в контроле, а уровни пораженности болезнями системы кровообращения (Класс IX), пищеварения (Класс XI), кожи и подкожной клетчатки (Класс XII), а также костно-мышечной системы (Класс XIII) выше, чем в с. Усть-Муга, причем по классам XI и XIII достоверно – $OP=1,4$ ($t=2,26$; $p=0.05$) и $OP=2,9$ ($t=10,4$; $p=0.001$). При сравнении патологической пораженности обследованных в с. Коргон с показателями в селах Владимировка и Усть-Кумир выявлен повышенный уровень заболеваемости новообразованиями (Класс II) соответственно в 1,7 и 6,4 раза ($p=0.001$), болезнями системы кровообращения (Класс IX) в 1,8 и 2 раза ($p=0.001$), органов дыхания (Класс X) в 1,7 раза ($p=0.05$), органов пищеварения (Класс XI) в 1,3 и 1,5 раза ($p=0.05$).

Сравнение результатов клинического анализа крови показало, что процентное содержание лимфоцитов в основной

группе ($35,4\pm 0,9$) значительно выше ($t=3,42$; $p=0.01$) аналогичного показателя в контроле ($31,4\pm 0,7$). Повышено по сравнению с контролем ($p=0.01$) содержание лимфоцитов в с. Коргон ($36,6\pm 1,3$) и в с. Усть-Кумир ($37,4\pm 1,6$), а в с. Владимировка этот показатель не отличался от контрольного ($32,2\pm 1,9$). Распределение обследованных жителей по типу общей неспецифической адаптационной реакции представлено в таблице 3.

Из приведенных в таблице 3 данных видно, что стресс реакция выявлена только в основной группе, причем среди мужчин такие индивидуумы встречаются в 2 раза чаще, чем среди женщин. Удельный вес индивидуумов с реакцией перерактивации в основной группе в 9,8 раза ($\chi^2=9,06$; $p=0.01$) больше, чем в контроле. Этиологическая доля фактора, вызывающего такую реакцию достигает 89,8%. Мужчины с реакциями стресс и перерактивации выявлены только в основной группе. Среди женщин этой группы реакция встречается в 7,6 раз чаще ($\chi^2=6,33$; $p=0.05$), чем в контроле.

Для каждого типа ОНАР рассчитывались уровни патологической пораженности. Результаты оценки патологической пораженности в зависимости от типа ОНАР представлены в таблице 4.

Таблица 4

Уровни патологической пораженности обследованных в зависимости от типа общей неспецифической адаптационной реакции, на 1000 обследованных

Классы болезней (МКБ-10)	Типы общей неспецифической адаптационной реакции									
	Тренировки		Спокойной активации		Повышенной активации		Стресс		Переактивации	
	О	Ж	О	Ж	О	Ж	О	Ж	О	Ж
II	–	–	–	100,4±12,9	23,8±7,9	–	11,9±6,0	–	–	–
IX	–	–	11,9±6,0 [*]	100,4±12,9	47,6±9,3 [*]	133,9±17,2	35,7±8,9	–	35,7±8,9	–
XI	23,8±4,6	33,3±8,6	23,8±4,6 [*]	100,4±12,9	47,6±9,3	66,7±8,6	23,8±7,9	–	–	–
XII	–	–	23,8±7,9	33,3±4,3	–	–	–	–	–	–
XIII	11,9±6,0	–	47,6±9,3	66,7±8,6	107,1±12,6 ^{2*}	33,3±4,3	35,7±8,9	–	83,3±6,9	–
XIV	–	–	23,8±7,9	33,3±4,3	11,9±6,0 ^{2*}	66,7±8,6	–	–	–	–
Общая	35,7±8,9	33,3±8,6	131,0±9,3 ^{3*}	433,3±31,0	238,1±22,5	300,0±44,7	107,1±12,6	–	119,0±11,3	–

Примечание: * – $p = 0.05$, 2* – $p = 0.02$, 3* – $p = 0.01$

Как видно из таблицы 4, у обследованных с реакцией спокойной активации из основной группы заболеваемость болезнями системы кровообращения (Класс IX) и органов пищеварения (Класс XI) соответственно в 8,4 ($t=6,19$) и в 4,2 раза ($t=5,55$), а общая пораженность – в 3,3 раза ($t=9,34$) ниже, чем в контроле. У обследованных с реакцией повышенной активации в 2,8 раза ($t=6,19$) ниже уровень болезней системы кровообращения (Класс IX) и в 5,6 раза мочеполовой системы (Класс XIV) ($t=5,22$), но в 3,2 выше уровень патологии костно-мышечной системы (Класс XIII) ($t=5,55$).

Выявлена связь ряда заболеваний у обследованного населения с типом ОНАР (таблица 5).

Из таблицы 5 видно, что в основной группе обнаружена прямая сильная связь с типом ОНАР новообразований ($t=2,35$), сильная весьма высокая связь болезней системы кровообращения ($t=6,03$), костно-мышечной системы ($t=14,2$) и общей пораженности ($t=11,1$). В с. Коргон установлена прямая заметная средняя связь с типом ОНАР новообразований и такой же силы обратная связь болезней органов пищеварения ($t=2,17$), а также высокая сильная связь болезней костно-мышечной системы ($t=4,08$) и общей пораженности ($t=3,88$).

Таблица 5

Зависимость уровней патологической пораженности от типа общей неспецифической адаптационной реакции

Классы болезней (МКБ-10)	Основная группа (3 села)	Коргон	Контрольная
			Усть-Мута
II.	0,761 [*]	0,735 [*]	-0,271
IX.	0,949 ^{3*}	0,846 ^{1*}	0,064
XI.	0,417	-0,735 [*]	-0,404
XII.	-0,182	—	-0,271
XIII.	0,990 ^{3*}	0,898 ^{2*}	-0,142
XIV.	0,028	—	0,140
Общая	0,984 ^{3*}	0,889 ^{2*}	-0,148
Примечание: * – p=0.1; 1* – p = 0.05, 2* – p=0.02; 3* – p=0.01			

Ассоциативные связи выявленных заболеваний с типом ОНАР в контрольном селе в основном слабые и обратные, за исключением болезней системы кровообращения и мочеполовой системы, и статистически не значимые.

Установлено, что среди проживающих вблизи РП ОЧРН чаще встречаются высокотревожные и депрессивные лица с лабильным эмоциональным состоянием. Результаты самооценки функционального состояния по тесту САН свиде-

тельствуют о том, что в основной группе в 2,7 раза чаще встречаются индивидуумы, оценивающие свое настроение как неблагоприятное ($\chi^2=9,57$; p=0.01), тогда как в контроле в 2,4 раза преобладают индивидуумы с нормальным настроением ($\chi^2=33,4$; p=0.001).

Результаты оценки психоэмоционального состояния обследованных с применением компьютерной программы «СКРИНМЕД» представлены в таблице 6.

Таблица 6

Распределение обследованных жителей по психоэмоциональному состоянию, %

Психоэмоциональное состояние	Основная группа			Контроль
	Коргон	Владимировка	Усть-Кумир	Усть-Мута
Психологический стресс	25,0	16,7	20,0	14,2
Конфликт	5,0	—	12,0	9,5
Страх	55,0	—	100,0	19,0
Дискомфорт	10,0	16,7	8,0	52,0
Агрессия	70,0	66,7	52,0	66,0
Психоэмоциональное напряжение	22,5	22,8	33,4	21,1

Как видно из приведенных в таблице 6 данных, все показатели, за исключением дискомфорта, чаще встречаются в основной группе, а агрессия – в с. Коргон и с. Владимировка.

Состояние эмоциональной сферы оценивалось по шкале реактивной (РТ) и личностной (ЛТ) тревожности Спилберга-Ханина [11]. Распределение обследованных жителей по уровню РТ и ЛТ представлено в таблице 7.

Таблица 7

Распределение обследованных жителей по уровню реактивной (РТ) и личностной (ЛТ) тревожности, %

Уровень тревожности	Оба пола		Мужчины		Женщины	
	РТ	ЛТ	РТ	ЛТ	РТ	ЛТ
	Основная группа					
Низкий	7,5	5,0	22,2	11,1	3,2	3,2
Умеренный	40,0	55,0	44,4	88,9	38,7	45,2
Высокий	52,5	40,0	33,3	–	58,1	51,6
	Контрольная группа					
	Низкий	10,0	–	–	14,3	–
	Умеренный	60,0	30,0	33,3	66,7	71,4
	Высокий	30,0	70,0	66,7	33,3	14,3

Как видно из таблицы 7, в основной группе удельный вес обследованных с высоким уровнем реактивной тревожности в 1,8 раза выше ($\chi^2=0,85$; $p=0.5$), чем в контроле. В основной группе среди мужчин доля индивидуумов с высоким уровнем РТ в 2 раза меньше ($\chi^2=2,86$; $p=0.1$), а среди женщин – в 4,1 раза больше ($\chi^2=4,38$; $p=0.05$), чем в контрольной группе. Сравнение по уровню личностной тревожности показало, что в основной группе преобладают индивидуумы с умеренной ЛТ ($OP=1,8$; $\chi^2=1,13$; $p=0.5$), среди мужчин и женщин преобладание – соответственно в 1,3 и 3,2

раза ($p=0.5$). В контрольной группе выше удельный вес индивидуумов с высокой ЛТ ($OP=1,7$; $\chi^2=2,89$; $p=0.1$). Удельный вес женщин этой группы с высоким уровнем ЛТ в 1,7 раза превосходил аналогичный показатель в основной группе ($\chi^2=2,72$; $p=0.1$).

В связи с тем, что значительное число жителей обследованных сел находится в состоянии хронического психоэмоционального стресса, анализировались ассоциативные связи патологических расстройств с уровнем психоэмоционального напряжения (таблица 8).

Таблица 8

Зависимость выраженности патологических расстройств основных органов и систем от уровня психоэмоционального напряжения

Патологические расстройства	Основная группа			Контроль
	Коргон	Владимировка	Усть-Кумир	Усть-Мута
Щитовидной железы	0,509^{2*}	-0,265	0,329	-0,018
Нервной системы	0,262	-0,056	0,200	-0,099
Артериальная гипертензия	0,444*	0,463^{2*}	-0,395*	-0,326
Органов пищеварения	-0,261	-0,037	0,235	-0,010
Костно-мышечной системы	0,196	0,068	0,274	-0,260
Метеопатия	0,620^{3*}	0,409*	0,447*	0,313
Деадаптация	0,321	0,437*	0,286	0,395*
Примечание: * – $p=0.1$; ^{2*} – $p=0.05$; ^{3*} – $p=0.01$;				

Наиболее выраженная зависимость, как видно из таблицы 8, выявлена у заболеваний щитовидной железы и метеопатии в с. Коргон, а также артериальной гипертензии в с. Владимировка. В контрольном селе прямая зависимость выявлена только лишь у метеопатии и дизадаптации.

Обсуждение результатов исследования. Реакция человека на ситуацию, вызывающую тревогу, зависит от объективности ее оценки и выраженности реактивной (ситуационной) тревожности. Результаты оценки психотравмирующей ситуации вызывают те или иные эмоции, которые служат триггером для активизации вегетативной нервной системы и повышения уровня реактивной тревожности, что является одним из признаков дизадаптации. К такой ситуации можно отнести РП № 310, который, по мнению жителей сел Коргон, Владимировка и Усть-Кумир, расположенных вблизи его границ, представляет потенциальную опасность для их здоровья.

Установлено, что в этих селах в 1,8 раза чаще, чем в контроле встречаются субъекты с высоким уровнем реактивной тревожности и в 2 раза – с низким и умеренным уровнем личностной тревожности. В контрольном с. Усть-Мута среди обследованных преобладают субъекты с высокой личностной тревожностью, которые, по мнению [12], более подвержены влиянию стресса. Вместе с тем удельный вес людей с высоким уровнем реактивной тревожности в этом селе значительно ниже, что свидетельствует об отсутствии психотравмирующей ситуации.

Скорее всего, эмоциональный дискомфорт у населения, проживающего вблизи границ РП № 310, вызывает не мифическая опасность загрязнения окружающей среды компонентами ракетных топлив, а психологические эффекты падения фрагментов ступеней ракет-носителей, вылетевших за пределы РП, которые неоднократно обнаруживались на территории с. Коргон. Установлено, что удельный вес лиц, испытывающих эмоциональный дискомфорт в селах Коргон, Владимировка и Усть-Кумир в 2,7 раза выше, чем в контрольном селе Усть-Мута. Жители этих сел чаще испытывают психологический стресс, ощущения страха и дискомфорта, агрессию и психоэмоциональное напряжение.

Известно, что длительный психоэмоциональный стресс способствует развитию различных патологических изменений. Основой развития этих изменений служат неспецифические адаптационные реакции стресс и переактивации, ко-

торые выявлены только у жителей сел, расположенных вблизи РП № 310 ($p=0.01$). Анализ патологической пораженности показал, что у жителей с. Коргон повышена заболеваемость болезнями системы кровообращения и органов пищеварения, причем не только по сравнению с контролем, но и с селами основной группы.

Ведущая роль психоэмоционального стресса подтверждается выраженной зависимостью уровней патологической пораженности от типа общей неспецифической реакции и уровня психоэмоционального напряжения. Но ассоциативные связи с уровнем психоэмоционального напряжения выявлены не только у заболеваний, но и у метеопатии, что не исключает влияние также и других факторов, в частности, метеогеофизических особенностей местности.

Выводы:

1. Проблемы здоровья население связывает с влиянием потенциально опасных объектов. Основой таких проблем является эмоциональная реакция на ситуацию, достигающая высокой аффектации. Установлено, что среди проживающих вблизи РП № 310 удельный вес людей, испытывающих эмоциональный дискомфорт, и имеющих высокий уровень реактивной тревоги соответственно в 2,7 и 1,8 раза выше, чем в контроле.

2. У населения, проживающего вблизи РП № 310, достоверно выше по сравнению с контролем уровень пораженности болезнями кожи и подкожной клетчатки ($p=0.01$) и костно-мышечной системы ($p=0.001$), а в с. Коргон, наиболее близком к границе РП, – и болезнями органов пищеварения ($p=0.05$). В этом селе выявлен более высокий по сравнению с селами Владимировка и Усть-Кумир уровень новообразований ($p=0.001$), болезней системы кровообращения ($p=0.001$), органов дыхания и пищеварения ($p=0.01$).

3. Неспецифической основой развития патологических процессов являются реакции переактивации и стресса, удельный вес которых у обследованного населения вблизи районов падения отделяющихся частей ракет-носителей достигает 42,5% (28.5-56.5). В контрольной когорте реакции переактивации и стресса не выявлены. Установлена связь с типом общей неспецифической адаптационной реакции у новообразований ($r=0,761$; $p=0.1$), заболеваний сердечно-сосудистой ($r=0,949$; $p=0.01$) и костно-мышечной системы ($r=0,990$; $p=0.01$).

Библиографический список

1. Подходы к районированию территорий России по условиям дискомфорта окружающей среды для жизнедеятельности населения. /В.И.Хаснулин, А.К.Собакин, П.В.Хаснулин, Е.Р.Бойко //Бюллетень СО РАМН, 2005, № 3 (117).
2. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье. 2-е изд., доп., перераб. – М.: Физкультура и спорт, 1990.
3. Гаркави Л.К., Квакина Е.Б., Уколова М.А. Адаптационные реакции и резистентность организма. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. Ун-та, 1990.
4. Гаркави Л.Х. Активационная терапия. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2006.
5. Гаркави Л.Х., Квакина Е.Б. Понятие здоровья с позиции теории неспецифических адаптационных реакций организма // Валеология. – № 2. – 1996.
6. Гаркави Л.Х., Квакина Е.Б., Кузьменко Т.С., Шихлярова А.И. Антистрессорные реакции и активационная терапия. Ч.2 – Екатеринбург: «Филантроп», 2003.
7. Захарова Л.Б. Метаболические и регуляторные показатели лимфоцитов крови – универсальные маркеры для оценки интенсивности реакций организма на различные воздействия // Вопросы сохранения и развития здоровья населения Севера и Сибири: матер. итог. науч.-практ. конф. – Красноярск, 2002.
8. Захарова Л.Б., Манчук В.Т., Нагирная Л.А. Метаболизм иммунокомпетентных клеток жителей Севера в онтогенезе. – Новосибирск: Наука, 1999.

9. Нарциссов Р.П. Анализ изображения клетки – следующий этап развития клинической цитохимии в педиатрии // Педиатрия. – 1998. – № 4.
10. Идентификация факторов риска в регионах расположения районов падения отделяющихся частей ракет-носителей и оценка состояния здоровья населения, проживающего вблизи зон влияния ракетно-космической деятельности: Методические рекомендации. – М.: НИИ ЭЧ и ГОС им. А.Н. Сытина РАМН, 2008.
11. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – М: Издательство Бахрах, 2006.
12. Леонова А.Б., Чернышева О.Н. Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития: Хрестоматия. – М.: Радикс, 1995.

Статья поступила в редакцию 6.12.10

УДК 612.014.31 : 529 : 616-008.615

В.И.Хаснулин, д-р мед. наук, проф., НЦКЭМ СО РАМН, СибАГС, г. Новосибирск, E-mail: hasnulin@ngs.ru

А.В.Хаснулина, канд. мед. наук., НЦКЭМ СО РАМН, г.Новосибирск, E-mail: hasnulin@ngs.ru

В.А.Красильникова, канд. биол. наук, Тывинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: verakras@gmail.com

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ И ДЕСИНХРОНОЗ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ РАЗНЫХ РЕГИОНОВ СИБИРИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ЛЕТНЕЕ ВРЕМЯ В 2010 Г.

Обследование студентов при смещении рабочего дня на час раньше (переход на летнее время) свидетельствует о возникновении у значительной части молодых людей психоэмоционального стресса и десинхроноза.

Ключевые слова: «летнее» время; десинхроноз, психоэмоциональный стресс

Одним из важных экологических факторов, определяющих эффективность жизнедеятельности всего живого на Земле, можно назвать космические ритмы, которые сформировали в процессе эволюции и биологические ритмы человека [1,2]. Важнейшим из биологически значимых космических ритмов является суточное обращение Земли вокруг собственной оси и, соответственно, комплексное влияние изменений интенсивности солнечного излучения и сил притяжения. Именно этот ритм лежит в основе системы счисления (шкалы) времени для землян. Также было показано, что наиболее важными сигналами времени для живых организмов являются моменты восхода и захода Солнца, а также время истинного (астрономического) полдня – момента времени середины конкретных суток, в который в данной точке планеты наблюдается максимальное возвышение Солнца над горизонтом. Эта закономерность и привязывала к этим моментам счет времени.

Как известно в России существуют 11 часовых поясов, в которых, начиная с Дальнего Востока, благодаря суточному вращению планеты на 15 градусов за час, Солнце всходит на час позднее чем в предыдущем часовом поясе. При этом следует считать наиболее правильным с астрономической и физиологической точки зрения счет времени в данном пункте земного шара, когда максимальное возвышение Солнца над горизонтом приходится на 12 часов дня. Это и будет солнечным поясным временем. Как показывают исследования ученых, отклонения ритмов труда и отдыха от солнечного поясного времени приводит к десинхронозам и стрессовым состояниям. Однако до сих пор бытует мнение о возможности произвольной смены суточного ритма жизни человека без учета местного поясного времени.

В Ежегодном Послании Президента РФ Дмитрия Медведева Федеральному Собранию от 12 ноября 2009 года

предложено рассмотреть возможность сокращения количества часовых поясов в России и целесообразность ежегодного введения летнего времени. Для того чтобы просчитать последствия такого решения, необходимы специальные исследования, прежде всего, биологических и психофизиологических эффектов для населения отклонений начала и окончания рабочего дня от времени восходов и заходов Солнца в различных часовых поясах нашей страны.

Цель работы: Оценить психоэмоциональные и физиологические характеристики жизнедеятельности у практически здоровых людей при смещении начала рабочего дня на час раньше (переход на летнее время).

Материалы и методы исследования: Объектами исследования стали студенты в возрасте 19-22 лет г. Новосибирска (47 практически здоровых человек из Сибирской академии государственной службы) и г. Кызыла (39 практически здоровых человек из Тывинского государственного университета) Обследование проходило на базе студенческих поликлиник в период перехода на летнее время в 2010 г. Определение функционального состояния основных гомеостатических систем, физиологических характеристик, степени десинхроноза и уровня психоэмоционального стресса проводилось по измерению простых сенсомоторных реакций правой и левой рук; увеличению величины вариационного различия между отдельными измерениями сенсомоторной реакции; по данным теста определения масштаба "биологического времени" при оценке длительности индивидуальной минуты; корректурной пробы; определению уровня болезненной метеочувствительности; анализу наличия симптомов формирования расстройств функций основных гомеостатических систем; тесту Люшера, а также с помощью компьютерной программы «СКРИНМЕД» (свидетельство о государственной регистрации в РосНИИАПО №

970035 от 29.01.1997 г., НЦКЭМ СО РАМН). Обследование людей проведено с информированного согласия, соответствует этическим стандартам Хельсинкской декларации Всемирной ассоциации «Этические принципы проведения научных медицинских исследований с участием человека» и Приказам Минздрава РФ.

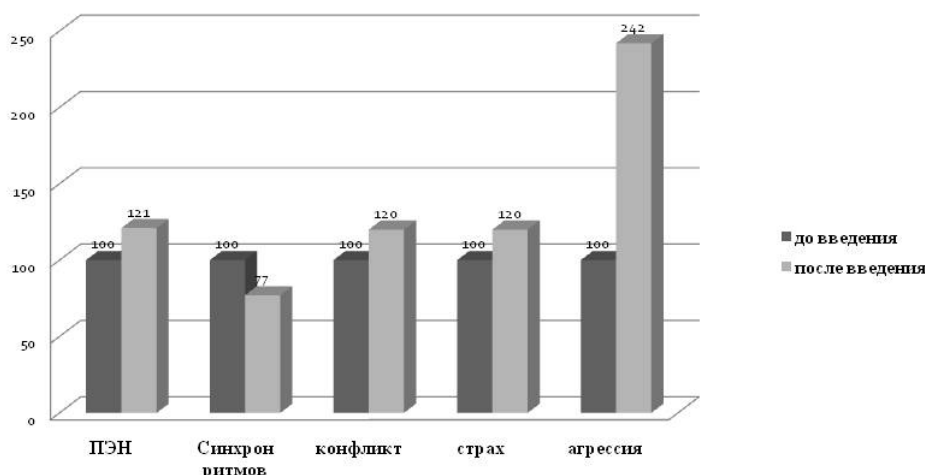
Статистическую обработку данных проводили с использованием стандартного пакета программ Statistica (StatSoft, США) версии 6.0. Количественные данные представлены как $M \pm m$ при нормальном распределении показателей. Достоверность различий определяли по парному t-критерию Стьюдента для независимых выборок, достоверность присваивалась при значении $p < 0,05$. Корреляционный анализ проводился по методу Пирсона.

Результаты исследования: В г.Новосибирске у студентов показатели психоэмоционального стресса после перехода на летнее время в среднем по группе увеличились на 21%. Одновременно на 23% возросла степень десинхроноза, на 14,3% снизились показатели умственной работоспособности, на 14,3% уменьшился адаптивно-восстановительный потен-

циал, в 2,5 раза возросла агрессивность, на 12,8% увеличилась степень выраженности дизадаптивных процессов, на 19,2% выросла заторможенность скорости нервных процессов. После введения летнего времени у этих студентов ухудшились и когнитивные процессы: продуктивность внимания снизилась на 43,9%; пропускная способность зрительного анализатора уменьшилась на 13,1%; интенсивность внимания снизилась на 4%. Переход на летнее время способствовал увеличению функциональных расстройств со стороны сердечно-сосудистой системы на 19%. На 18,6% увеличилось потребление алкоголя.

На рисунке 1 представлены показатели изменения показателей психоэмоционального стресса, степени синхронизации ритмов и динамики увеличения негативных эмоций у студентов в Новосибирске после введения летнего времени. Представленные данные также подтверждают, что переход на летнее время вызывает у здоровых молодых людей появление десинхроноза, сопровождающегося увеличением уровня психоэмоционального напряжения и нарастанием проявлений негативных эмоций.

Рис.1 Динамика показателей психоэмоционального стресса (ПЭН), степени синхронизации ритмов и негативные эмоции у студентов Новосибирска после введения летнего времени (в % к начальным цифрам)



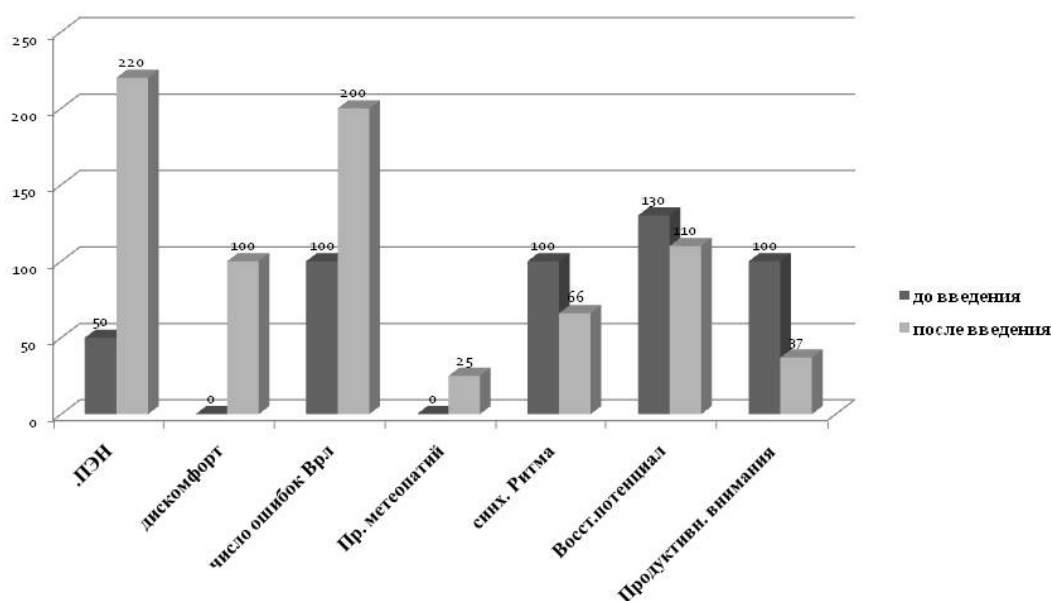
Интерес представляют и результаты обследования до и после введения летнего времени студентов в г. Кызыл. Показатели психоэмоционального стресса после перехода на летнее время в среднем по группе увеличились на 9,1%. Одновременно на 29,7% возросла степень десинхроноза, на 4,1% снизились показатели умственной работоспособности, на 5,3% уменьшился адаптивно-восстановительный потенциал, в 2 раза возросла агрессивность, на 43% выросла болезненная метеореакция, на 85,0% выросла заторможенность скорости нервных процессов. После введения летнего времени у этих студентов ухудшились и когнитивные процессы: продуктивность внимания снизилась на 20,2%; но пропускная способность зрительного анализатора и интенсивность внимания практически не изменились. На 8 % увеличилось потребление алкоголя.

На рисунке 2 представлены изменения показателей психоэмоционального стресса, степени синхронизации ритмов, числа проявлений метеопатии, адаптивно-восстановительного потенциала и динамики когнитивных процессов

у студентки М.А. после введения летнего времени в Кызыле. Представленные данные также подтверждают, что и в Тыве переход на летнее время вызывает у здоровых молодых людей появление десинхроноза, сопровождающегося увеличением уровня психоэмоционального напряжения, нарастанием болезненного реагирования на метеоро-геофизические факторы, снижением адаптивно-восстановительного потенциала и ухудшением когнитивных процессов.

Полученные данные показали, что по характеру реагирования на смещение рабочего дня на час раньше обследованные студенты разделились на две группы. Одна группа (60% обследованных в Новосибирске и 44% - в Кызыле) демонстрировала высокую синхронизацию ритма внутреннего времени с внешним реальным временем. Вторая группа (40% обследованных в Новосибирске и 56% - в Кызыле) отличалась после смещения начала рабочего дня на более ранний час резким рассогласованием ритма внутреннего времени с внешним реальным временем, то есть десинхронизмом.

Рис.2. Психофизиологические изменения после введения летнего времени у с-тки М.А. 2010 г. Тыва



У молодых людей из первой группы сохранялась в пределах нормы (Новосибирск), либо увеличивалась скорость простых сенсомоторных реакций (Кызыл), не снижался уровень умственной работоспособности и сохранялся повышенный уровень психоэмоционального напряжения (Новосибирск, Кызыл). После введения летнего времени у студентов Новосибирска с выраженным десинхронозом ситуационная метеореакция возросла на 15%, а у студентов Кызыла с выраженным десинхронозом – на 20%. В гг. Кызыле и Новосибирске у студентов без признаков десинхроноза после введения летнего времени ситуационная метеореакция оставалась на прежнем уровне. При сохранении у студентов без десинхроноза в Новосибирске после введения летнего времени показателей адаптационно-восстановительного потенциала, в группе студентов с десинхронозом уровень адаптационно-восстановительного потенциала оказался снижен на 74%. В Кызыле значительного снижения адаптационно-восстановительного потенциала выявлено не было. У обследованных студентов и в Новосибирске, и в Кызыле после введения летнего времени в группах с десинхронозом отмечены более выраженные проявления функциональных нарушений со стороны сердечно-сосудистой системы, органов дыхания, ЛОР-органов, иммунной системы.

Обсуждение. Следует отметить, что аналогичные результаты, подтверждающие, что переход на «летнее» время может становиться причиной формирования десинхроноза, были получены при обследовании практически здоровых добровольцев-спортсменов, проведенном в г. Новосибирске [3] и молодых людей в г. Якутске [4]. В этих исследованиях была выявлена закономерность реагирования на введение летнего времени в зависимости от предшествующего смене времени уровня адаптивных резервов у обследованных молодых людей. При высоких начальных резервных возможностях люди реагировали на перевод часов ускорением процессов проведения нервных импульсов, улучшением показателей умственной и физической работоспособности, нормализацией показателей сердечной деятельности, снижением

уровня тревожности, нормализацией метаболических процессов и стабилизацией иммунной защиты.

Зафиксированные изменения вполне укладывались в картину позитивной стресс-реакции, (эустресс по Г.Селье). При изначально сниженных адаптивных резервах, сопровождавшихся до перехода на «летнее» время повышенной утомляемостью и плохим самочувствием, после перевода стрелок часов были выявлены: торможение процессов проведения нервных импульсов; ухудшение показателей умственной работоспособности; снижение функциональной активности полушарий мозга; ухудшение показателей функции сердечно-сосудистой системы; нарушение метаболических характеристик; снижение иммунной защиты. Субъективно у обследованных людей этой группы отмечалось нарушение сна, появление слабости, ухудшение аппетита, усталость во второй половине дня. Другими словами, ослабленные или переутомленные люди реагируют на переход к «летнему» времени негативной стресс-реакцией (дистресс по Г. Селье).

В последние годы в серии научных исследований за рубежом (Финляндия, Германия, Франция, США, Ирландия, Израиль) появились свидетельства о негативном влиянии на здоровье человека перевода стрелок часов на летнее время. Touitou Y. и др. [5] сообщают, что во Франции все большее число людей утверждают, что они страдают от усиления усталости и нарушений сна при переходе на летнее время. Финские исследователи [6] подтвердили разрушительное действие перехода на летнее время на цикл отдых–работа здоровых взрослых людей. В дальнейших своих исследованиях в Финляндии эта группа ученых [7] при обследовании добровольцев в возрасте 20-40 лет зафиксировала, что переход на летнее время приводит к усилению беспокойства в ночное время, сказывающегося на качестве сна. При этом переход на летнее время вызывает большую тревогу у людей с утренним типом высокой работоспособности.

Kantermann T. и др. [8] показали четкую взаимосвязь времени сна у человека с периодом рассвета в данном часовом поясе, а не с социально навязанными часами суток.

В этих исследованиях было доказано, что человеческий организм и его ритм суточного функционирования не может приспособиться к летнему времени, соответственно, ухудшая адаптацию к сезонным изменениям фотопериодичности. Schneider A.M., Randler C. [9] выяснили, что ученики старших классов в течение недели после перехода на летнее время отмечают у себя дневную сонливость.

Последние сообщения финских ученых [10] подтверждают, что нарушение суточного ритма могут оказывать вредное влияние на здоровье. Нарушение суточного ритма расстраивает биоритмы организма, влияет на количество и качество сна, ведет к развитию хронической усталости, головной боли, потери внимания, ухудшению умственной деятельности. Даже незначительные изменения в суточном графике времени может вызвать значительный стресс для организма. Переход на летнее время может вызывать бессонницу, уменьшение мотивации, внимания и бдительности, что может стать причиной увеличения количества несчастных случаев в течение следующего дня после перехода.

Hicks R.A. и др. [11] и Grekin R.J. [12] отмечают наличие взаимосвязи увеличения числа несчастных случаев и числа автокатастроф с переходом на летнее время. Barnes C.M. и Wagner D.T. [13] выяснили, что резкий рост травм большей степени тяжести, чем в другие дни, на рабочих местах наблюдается в понедельник сразу после перехода на летнее время.

Shapiro C.M. и др. [14] сообщают, что изменения фотопериодизма, связанные с переходом на летнее время в Ирландии индуцируют обострения психических заболеваний, попытки самоубийства и увеличение зарегистрированных самоубийств.

С переходом на летнее время связаны не только негативные явления в психической сфере, но и возникновение острых заболеваний. Так Janszky I, Ljung R. [15] говорят об определенной зависимости от перехода на летнее время частоты инфарктов миокарда. Foerch C. и др. [16] обнаружили взаимосвязь увеличения частоты возникновения инсультов с переходом на летнее время.

Таким образом, полученные нами результаты исследований, а также серия наших предыдущих работ, данные отечественных и зарубежных ученых, подтверждают прежние

выводы ученых Российской академии медицинских наук (Решение совместного заседания Бюро Отделения профилактической медицины, Отделения медико-биологических наук, Отделения клинической медицины и президиума Сибирского отделения Российской академии медицинских наук. Протокол № 8 от 14 июня 2001 г.), о том, что принятый в настоящее время переход на «летнее» и «зимнее» время не соответствует биологическим ритмам человека и может явиться причиной нарушения физиологических функций человека. Не случайно в обращении в Государственную думу Федерального собрания Российской Федерации президента РАМН академика В.И. Покровского (№ 11-1/22 от 09.04.2001 г.) отмечается: «Результаты ряда научных исследований и социологических опросов показывают, что при переходе на новое время (дважды в течение года) у большинства детей и лиц пожилого возраста отмечаются нежелательные сдвиги в деятельности организма – стресс-реакции, нарушения режима сна, ухудшение самочувствия, нарушения в деятельности сердечно-сосудистой, иммунной и других систем, обменных процессов». Эти однозначные заключения ведущих научных специалистов Академии медицинских наук, тем не менее, не смогли убедить руководство страны в необходимости отмены регулярного введения «летнего» времени и повсеместного перехода на постоянное поясное солнечное время, наиболее гармонирующее с биологическими ритмами человека.

Заключение: Полученные данные свидетельствуют о том, что смена времени на «летнее» вызывает стресс-реакцию и десинхронизацию даже у молодых, практически здоровых людей. В целом, результаты исследований и многочисленные научные данные позволяют считать оптимальным, физиологическим и экологически эффективным такой ритм жизнедеятельности человека, который совпадает с реальными в данной местности сменами дня и ночи, с восходами и заходами Солнца, и, прежде всего, при совпадении момента времени середины конкретных суток (12 часов дня) в данной географической точке планеты и текущий период года с моментом максимального возвышения Солнца над горизонтом. А искусственное выделение часовых поясов, несогласованных с естественной ритмикой светового режима, является дополнительным стрессирующим фактором для населения.

Библиографический список

1. Агаджанян Н.А. Время – ткань жизни. / Н.А. Агаджанян, А.Ф. Пчелинов. - М.: «Паритет Граф», 2001.
2. Апрелев В.П. Время. Стрелки часов и наше здоровье. М.: АСТ; СПб: Астрель-СПб, 2006.
3. Материалы о целесообразности восстановления в России жизни по поясному (солнечному) времени. /Под ред. В.И.Хаснулина. – Новосибирск: Изд-во МАСС, 2001.
4. Самсонов С.Н. Экологические аспекты влияния перехода на «летнее» время на сердечно-сосудистую систему человека / Самсонов С.Н., Маныкина В.И., Петрова П.Г., Стрекаловская А.А., Хаснулин В.И. // Экология человека, 2009, № 1.
5. Touitou Y. Legal time shifting and biologic rhythms: summer hour in question? / Y. Touitou, A. Reinberg, N. Guérin // Ann. Pharm Fr., 1990;48(6):290-4.
6. Lahti T.A. Transition into daylight saving time influences the fragmentation of the rest-activity cycle. / T.A. Lahti, S. Leppämäki, S.M. Ojanen et al. // J. Circadian Rhythms, 2006. Jan 19;4:1.
7. Lahti T.A. Transitions into and out of daylight saving time compromise sleep and the rest-activity cycles. / T.A. Lahti, S. Leppämäki, J. Lönnqvist, T. Partonen // BMC Physiol., 2008. Feb 12;8:3.
8. Kantermann T. The human circadian clock's seasonal adjustment is disrupted by daylight saving time. / T. Kantermann, M. Juda, M. Meroow, T. Roenneberg // Curr. Biol., 2007. Nov 20;17(22):1996-2000.
9. Schneider A.M. Daytime sleepiness during transition into daylight saving time in adolescents: Are owls higher at risk? / A.M. Schneider, C. Randler // Sleep Med., 2009. Oct;10(9):1047-50.
10. Lahti T. Daylight saving time transitions and road traffic accidents. / T. Lahti, E. Nysten, J. Haukka et al. // J. Environ Public Health, 2010;2010:657167.

11. Hicks R.A. Daylight saving-time changes increase traffic accidents. / R.A.Hicks, K.Lindseth, J.Hawkins // *Percept Mot. Skills*, 1983. Feb;56(1):64-6.
 12. Grekin R.J. Traffic accidents and daylight saving time. /R.J.Grekin // *N. Engl. J. Med.*, 1996 Aug 1;335(5):356-7.
 13. Barnes C.M. Changing to daylight saving time cuts into sleep and increases workplace injuries. / C.M. Barnes, D.T. Wagner // *J. Environ. Public Health*, 2010;2010:657167.
 14. Shapiro C.M. Daylight saving time in psychiatric illness. / C.M. Shapiro, F. Blake, E. Fossey, B. Adams // *J. Affect Disord.*, 1990 Jul;19(3):177-81.
 15. Janszky I. Shifts to and from daylight saving time and incidence of myocardial infarction. / I. Janszky, R. Ljung // *N. Engl J. Med.*, 2008 Oct 30;359(18):1966-8.
 16. Foerch C. Arbeitsgruppe Schlaganfall Hessen. Abrupt shift of the pattern of diurnal variation in stroke onset with daylight saving time transitions. / C. Foerch, H.W. Korf, H. Steinmetz, M. Sitzer // *Circulation*, 2008. Jul 15;118(3):284-90.
- Статья поступила в редакцию 06.12.10

УДК 595.783

*И.И. Дмитриев, асп. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: dmitrievilya3@mail.ru;**А.В. Бондаренко, канд. биол. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: gf@gasu.ru*

ПРОСТРАНСТВЕННО-ТИПОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА И ОРГАНИЗАЦИЯ НАСЕЛЕНИЯ ДНЕВНЫХ БАБОЧЕК (LEPIDOPTERA, DIURNA) ЮГО-ЗАПАДНОЙ ТУВЫ И СОПРЕДЕЛЬНЫХ ТЕРРИТОРИЙ

В данной статье впервые представлена структура и классификация населения дневных бабочек Юго-Западной Тувы и сопредельных территорий. Проведенные исследования показали, что пространственная неоднородность населения определяется в основном региональностью. В значительно меньшей степени территориальная изменчивость населения дневных бабочек связана с абсолютными высотами местности и увлажнением.

Ключевые слова: дневные бабочки, население, пространственная организация, структурный граф.

Оценка биологического разнообразия и выявление структурных особенностей сообществ – одно из фундаментальных направлений современных биогеографических исследований. Трудоемкость таких работ общеизвестна, поэтому, по крайней мере, на первых этапах, целесообразно проводить исследования отдельных таксономических групп организмов [1]. В этом отношении дневные чешуекрылые, как широко распространенные, способные к перелетам и очень чувствительные к изменениям среды насекомые, весьма перспективны.

Материалы и методы исследования. В период с 2006 по 2009 гг. на территории Юго-Западной Тувы, Юго-Восточного Алтая и Северо-Западной Монголии авторами пройдено 430 км и обследовано 73 местообитания, что составило 172 часа маршрутных учетов. Кроме того, для выявления пространственной структуры и организации населения дневных бабочек Юго-Западной Тувы и сопредельных территорий были использованы материалы А.В. Бондаренко по Юго-Восточному Алтаю [2] - 63 местообитания, Центральной Туве - 10 и Северо-Западной Монголии [3] – 37 местообитаний. В результате полученные данные в общем объеме 183 местообитания позволили выявить структуру населения дневных бабочек исследуемой территории.

Учеты и отлов дневных бабочек проводились автором по методике А.П. Кузюкина [4]. Для оценки плотности использовалась методика учета на трансектах [5,6], уточненная Ю.П. Малковым [7]. Данные по одинаковым местообитаниям в пределах одних и тех же поясов усреднены. Для выявления особенностей пространственной организации использованы оценки сходства населения по коэффициентам Жаккара [8] в модификации Р.Л. Наумова [9]. На их основе проведен кластерный анализ методом факторной классификации с расчетом внутри- и межклассового сходства населения и доразбив-

кой крупных классов [10]. Материалы обработаны с помощью программного обеспечения банка данных лаборатории зоологического мониторинга ИСиЭЖ СО РАН (г. Новосибирск).

Результаты и их обсуждение

Классификация населения. В результате кластерного анализа выделено 3 типа населения, каждый из которых разделяется на подтипы (8 подтипов). В большинстве подтипов были выделены классы, что связано с разнообразием вошедших в них выделов. Деление на типы совпадает с различием в региональной принадлежности, а на подтипы с характером растительности (степенью облесенности) и увлажнением. В скобках после названия подтипа приведены первые пять видов, лидирующих по обилию с указанием их доли в населении, а также показатели плотности населения, общего и фоновых количества видов.

1. Тип населения Юго-Восточного Алтая (лидируют по обилию, %: *Erebia callias* 19, *Boloria altaica* 10, *Clossiana eunomia* 6, *Plebejus argyrognomon* 5, *Erebia kefersteinii* 5; плотность населения, особей/га: 44; общее число видов: 107 / число фоновых видов – 10).

Подтипы населения:

1.1. открытых местообитаний и разреженных лесов (*Erebia callias* 24, *Boloria altaica* 10, *Plebejus argyrognomon* 6, *Erebia kefersteinii* 6, *Coenonympha tullia* 5; 43; 102/10).

Классы населения:

1.1.1 – тундр и каменистых степей (*Boloria altaica* 16, *Erebia kefersteinii* 11, *Clossiana eunomia* 10, *Erebia callias* 10, *Erebia stubbendorfi* 9; 30; 69/9);

1.1.2 – лугов и степей (кроме каменистых) (*Erebia callias* 31, *Boloria altaica* 9, *Plebejus argyrognomon* 6, *Coenonympha tullia* 6, *Melitaea arcesia* 4; 46; 93/11);

1.1.3 – разреженных лесов (*Erebia callias* 12, *Boloria altaica* 10, *Erebia kefersteinii* 10, *Plebejus argyrognomon* 10, *Clossiana eunomia* 7; 56; 48/14).

1.2. лесов нормальной полноты – (*Cupido minimus* 17, *Cyaniris semiargus* 13, *Clossiana eunomia* 12, *Boloria altaica* 8, *Erebia jeniseiensis* 7; 45; 60/9).

2. Тип населения Тувы (*Erebia callias* 34, *Satyrus ferula* 23, *Coenonympha tullia* 7, *Hipparchia autonoe* 6, *Boeberia parmenio* 4; 17; 60/4).

Подтипы населения:

2.1. Юго-Западной Тувы (*Erebia callias* 56, *Coenonympha tullia* 12, *Boeberia parmenio* 6, *Boloria altaica* 6, *Plebejus argyrognomon* 4; 14; 52/2);

Классы населения:

2.1.1 – высокогорных лугов, степей и ерников (*Erebia callias* 62; *Coenonympha tullia* 13; *Boloria altaica* 7; *Plebejus argyrognomon* 3; *Plebejus subsolanus* 2; 34; 37/4);

2.1.2 – среднегорных лугов, степей и ерников (*Boeberia parmenio* 55, *Coenonympha amaryllis* 8, *Tryphisa nervosa* 8, *Plebejus argyrognomon* 5, *Plebejus subsolanus* 4; 2; 39/1).

2.2. Центральной Тувы (*Satyrus ferula* 59, *Hipparchia autonoe* 16, *Polyommatus icarus* 8, *Chazara briseis* 6, *Cyaniris semiargus* 3; 25; 15/4).

Классы населения:

2.2.1 – открытых степей и полупустынь (*Satyrus ferula* 72, *Hipparchia autonoe* 19, *Chazara briseis* 7, *Pontia edusa* 1, *Coenonympha amaryllis* 0.5; 52; 8/3);

2.2.2 – кустарниковых степей (*Hipparchia autonoe* 46, *Satyrus ferula* 45, *Boeberia parmenio* 9; 3; 3/2);

2.2.3 – лесов (*Polyommatus icarus* 32, *Satyrus ferula* 25, *Cyaniris semiargus* 13, *Hyponephele lycaon* 10, *Pyrgus alveus* 8; 19; 9/7).

3. Тип населения Северо-Западной Монголии (*Plebejus argyrognomon* 60, *Pontia edusa* 12, *Polyommatus icarus* 6, *Cupido minimus* 5, *Hesperia comma* 4; 9; 21/2).

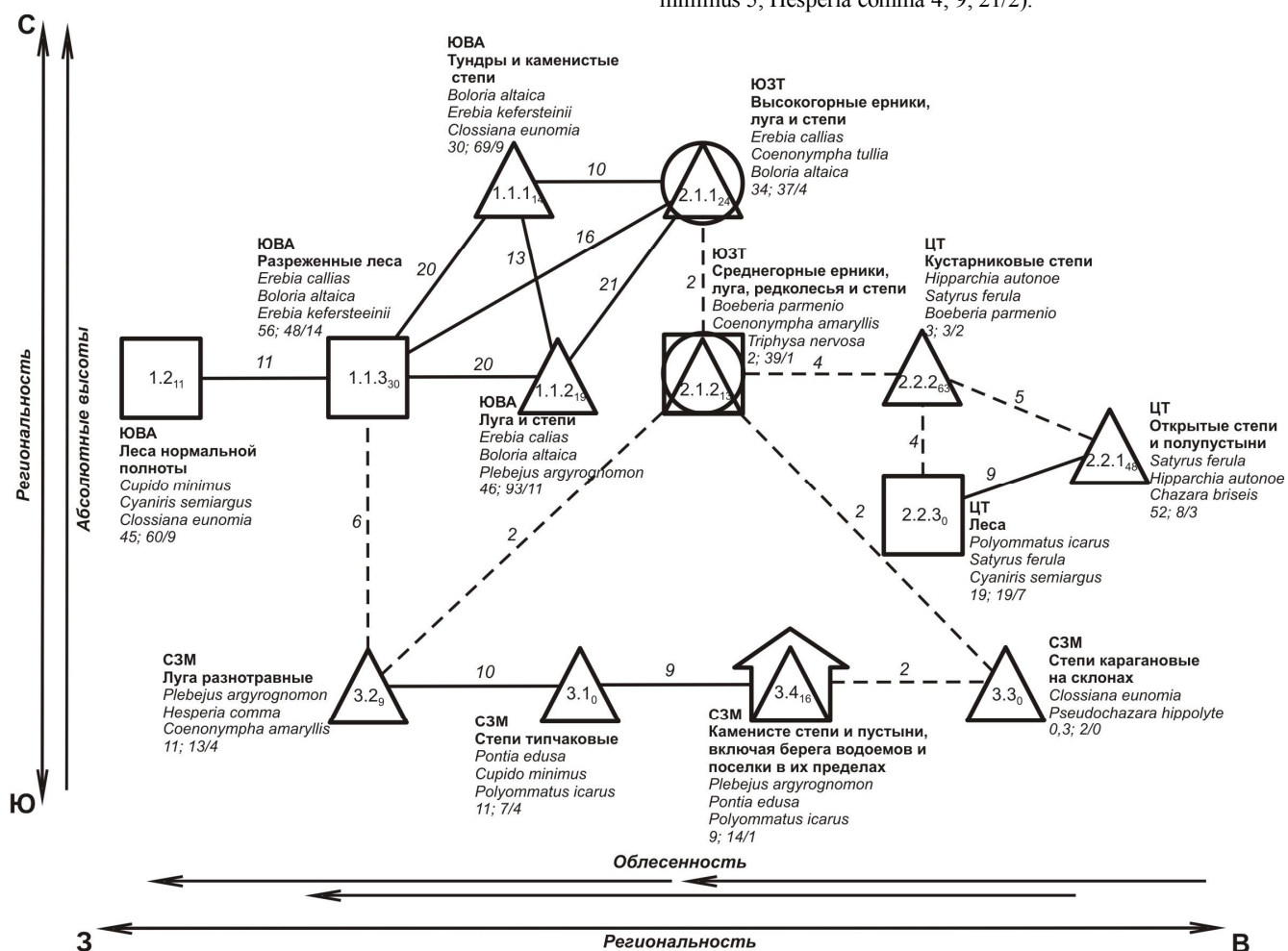


Рис. 1. Пространственно-типологическая структура населения дневных бабочек Юго-Западной Тувы и сопредельных территорий

Условные обозначения: треугольником обозначается фауна открытых обедненных по продуктивности местообитаний, кругом – мозаичных, квадратом – облесенных, значком дома – местообитания под воздействием антропогенного фактора. Внутри значков представлены номера таксонов соответствующей классификации, индексы характеризуют внутригрупповое сходство, непрерывные линии между значками означают сверхпороговое сходство, прерывистые – максимальные значения меньше порога. Около линий связи приведены значения межгруппового сходства, около значков – плотность населения особей/га; общее количество встреченных видов в пересчете на 1 вариант населения/число фоновых видов. Стрелки около перечня основных структурообразующих факторов среды указывают направление увеличения их влияния и тренды в населении

Подтипы населения:

3.1 – степей типчаковых (*Pontia edusa* 46, *Cupido minimus* 23, *Polyommatus icarus* 9, *Hesperia comma* 9, *Oeneis magna* 6; 11; 7/4);

3.2 – лугов разнотравных (*Plebejus argyrognomon* 25, *Hesperia comma* 18, *Coenonympha amaryllis* 17, *Leptidea sinapis* 9, *Clossiana selenis* 7; 11; 13/4);

3.3 – степей карагановых на склонах (*Clossiana eunomia* 50, *Pseudochazara hippolyte* 50; 0,3; 2/0);

3.4 – каменистых степей и пустынь, включая берега водоемов и поселки в их пределах (*Plebejus argyrognomon* 78, *Pontia edusa* 9, *Polyommatus icarus* 6, *Cupido minimus* 3, *Pontia chloridice* 1; 9; 14/1).

Под пространственно-типологической структурой животного населения понимается общий характер его территориальных изменений, выявленных по морфологическому сходству сообществ (их облику), без учета их сопряженности на местности [11]. Она отражается структурным графом.

Пространственно-типологическая структура населения дневных бабочек Юго-Западной Тувы и сопредельных территорий. Структурный граф (рис. 1) построен на уровне классов населения при пороге значимости выше 9 единиц. На схеме вертикальное расположение иллюстрирует изменение облика населения дневных бабочек по мере смещения с севера на юг, а горизонтальное – с запада на восток. В целом, на графе отчетливо прослеживаются три сгущения связанные с региональностью. В первое из них входят сообщества, преимущественно, Юго-Восточного Алтая и отчасти Юго-Западной Тувы, через которое осуществляется связь со второй группой сообществ. Второе сгущение образовано классами населения дневных бабочек Тувы, третье – Северо-Западной Монголии. Расположение групп соответствует географическому расположению изученных территорий. Внутри каждой из провинций прослеживаются изменения распределения дневных бабочек в зависимости от облесенности местности. Так, облесенность усиливается с востока на запад отдельно внутри каждой из провинций.

Абсолютные высоты местности также играют важную роль в распространении и неоднородности населения бабочек, это отражено в расположении таксонов по вертикали. Население бабочек Северо-Западной Монголии образует горизонтальный ряд, так как все выделения, вошедшие в таксоны 3.1 – 3.4, находятся на примерно одинаковой высоте над уровнем моря.

Плотность населения максимальна в Юго-Восточном Алтае (классы 1.1.1 – 1.1.3, 1.2). Здесь значения колеблются от 30 до 56 особей/га. Столь же высокие показатели свойственны высокогорным ерникам, лугам и степям Юго-Западной Тувы (класс 2.1.1) и открытым степям и полупустыням Центральной её части (класс 2.2.1). В остальных случаях плотность населения значительно ниже и чаще всего не превышает двадцати особей/га. Следует отметить, что в карагановых степях на склонах гор в Северо-Западной Монголии (класс 3.3) суммарное обилие составляет 0,3 ос./га. Это очень низкий показатель даже для суровых условий Северо-Западной Монголии. Объясняется это тем, что эти кустарники произрастают преимущественно на теневых склонах отличающихся недостаточной теплообеспеченностью и сниженной продуктивностью биоценозов.

Максимальные показатели видового разнообразия свойственны лугам и степям Юго-Восточного Алтая (класс 1.1.2). В лесах, тундрах и каменистых степях Юго-Восточного Ал-

тая, отмечено 60 и 69 видов, соответственно. В разреженных лесах Юго-Восточного Алтая (класс 1.1.3) зарегистрировано 48 видов дневных бабочек. Столь же высокие показатели свойственны открытым степям и полупустыням Центральной Тувы (класс 2.2.1) и в Юго-Западной Туве (2.1.1 и 2.1.2). В остальных случаях количество видов не превышает и двадцати видов. Таким образом, в Юго-Восточном Алтае отмечено от 48 до 93 видов. В населении Юго-Восточного Алтая также больше и фоновых видов (от 9 до 14), в других случаях их значительно меньше.

Сверхпороговые связи между таксонами отмечены лишь внутри провинций и ниже между ними. Информативность структурных представлений на уровне классов составляет 34% учтенной дисперсии.

Итак, территориальная неоднородность населения булавосух чешуекрылых исследуемой территории на уровне классов в наибольшей степени зависит от региональности, увлажнения и абсолютных высот местности. В целом, плотность населения булавосух чешуекрылых в Юго-Восточном Алтае несколько выше, чем в Туве и особенно в Северо-Западной Монголии. Это связано с низкой продуктивностью биоценозов Северо-Западной Монголии. То же соотношение прослеживается и в показателях как видового богатства, так и количества фоновых видов. В результате Северо-Западную Монголию можно считать территорией, условно субоптимальной для дневных бабочек. Высокие показатели плотности населения, видового разнообразия, количества фоновых видов в Юго-Восточном Алтае можно объяснить достаточно высокой продуктивностью биоценозов, разнообразием растительных сообществ, и, следовательно, и достаточным количеством экологических ниш.

Региональность в данном случае определяется отличиями климата, растительности и характером хозяйственной деятельности. В целом, у дневных бабочек пространственно-типологическая структура населения проще, чем у птиц и млекопитающих, за счет миграционного выравнивания [12].

Таблица 1

Оценка силы и общности связи факторов с неоднородностью населения дневных бабочек Юго-Западной Тувы и сопредельных территорий

Фактор, режим	Учтенная дисперсия (в %)	Коэффициент множественной корреляции
Региональность	26,8	0,52
Увлажнение	10	0,32
Абсолютные высоты	7,8	0,28
Облесенность	1,3	0,11
Рельеф (крутизна склонов)	0,1	0,03
Все факторы и режимы	34	0,58

Структурообразующие факторы. Проведенные расчеты с помощью линейной качественной аппроксимации (качественного аналога регрессионной модели [13]) показали, что наибольшее влияние на дифференциацию населения булавосух чешуекрылых оказывает региональность (27 % учтенной дисперсии матрицы коэффициентов сходства) (табл. 1). Значительно меньшее воздействие оказывает увлажнение (10%) и абсолютные высоты местности (7,8%). Влияние облесенности

на организацию населения дневных бабочек оценивается лишь в 1,3% учтенной дисперсии. По результатам расчетов наименьшее влияние оказывает характер рельефа (в том числе крутизна склонов) – 0,1%.

В результате можно сделать вывод, что наибольшее влияние на дифференциацию населения дневных бабочек Юго-

Западной Тувы и сопредельных территорий оказывает региональность, абсолютные высоты и увлажнение. Набор выявленных факторов можно считать достаточно полным, так как информативность представлений о структурообразующих факторах среды составляет 34% учтенной дисперсии.

Библиографический список

1. Равкин, Ю.С. География позвоночных южной тайги Западной Сибири / Ю.С. Равкин, И.В. Лукьянова. - Новосибирск: Наука, СО, 1976.
2. Бондаренко, А.В. Зоогеография булавоусых чешуекрылых Юго-Восточного Алтая. - Томск: Изд-во Томского университета, 2005
3. Бондаренко, А.В. Сравнительная характеристика населения булавоусых чешуекрылых (Lepidoptera, Rhopalocera) Тывинской и Убсу-Нурской котловин // Вестник Томского государственного университета // Бюллетень оперативной научной информации «Оценка биоресурсов трансграничной биосферной территории (ТБТ): Россия, Монголия, Казахстан, Китай». - 2006. № 107. - Ч.1.
4. Кузякин, А.П. Зоогеография СССР // Уч. зап. Моск. пед. ин-та им. Н.К. Крупской. - М. - 1962. - Т. 109. - Вып. 1.
5. Yamamoto, M. Notes on the methods of belt transect census of butterflies // J. Fac. Sci. Hokkaido Univ. - 1975. - Vol. 20. - № 1. - Ser. VI.
6. Pollard, E. A method for assessing changes in the abundance of butterflies // Biol. Conserv. - 1977. - Vol. 12. - № 2.
7. Малков, Ю.П. К методике учета дневных бабочек // Животный мир Алтае-Саянской горной страны - Горно-Алтайск, 1994.
8. Jaccard, P. Lois de distribution florale dans la zone alpine // Bull. Soc. Vaund. Sci. Nat., 1902.
9. Наумов, Р.Л. Птицы природного очага клещевого энцефалита Красноярского края: автореф. дис. ... канд. биол. наук, Москва, МГУ, 1964.
10. Трофимов, В.А. Модели и методы качественного факторного анализа матрицы связи. Проблемы анализа дискретной информации. - Новосибирск: Наука СО, 1976.
11. Равкин, Ю.С. Пространственная организация населения птиц лесной зоны (Западная и Средняя Сибирь). - Новосибирск: Наука, 1984
12. Равкин, Ю.С. Особенности биоразнообразия Российского Алтая на примере модельных групп животных / Ю.С. Равкин, С.М. Цыбулин, С.Г. Ливанов [и др.] // Успехи современной биологии. - 2003. - Т. 123. - №4.
13. Равкин, Ю.С. Птицы лесной зоны Приобья / Ю.С. Равкин, В.А. Куперштох, В.А. Трофимов. - Новосибирск: Наука, 1978.

Статья поступила в редакцию 07.12.10

УДК 574.4+631.4

С.С. Курбатская, д-р геогра. наук, Кызыл, E-mail: ubsunur_center@mail.ru;

Ч.О. Монгуш, научный сотрудник, Кызыл, E-mail: chochagay@rambler.ru

СОДЕРЖАНИЕ ТЯЖЕЛЫХ МЕТАЛЛОВ И МЫШЬЯКА В ПОЧВАХ И РАСТЕНИЯХ ОКРЕСТНОСТЕЙ ХОВУ-АКСЫНСКОГО МЕСТОРОЖДЕНИЯ (РЕСПУБЛИКА ТЫВА)

Изучено содержание Cu, Ni, Zn, Co и мышьяка в фоновых почвах и растениях Хову-Аксынского арсенидно-кобальт-никелевого месторождения. Выявлены повышенные концентрации изученных элементов в антропогенно-преобразованной почве и открытых картах хранилища отходов горно-обогатительного комбината «Тувакобальт».

Ключевые слова: тяжелые металлы, мышьяк, почва, растения, Хову-Аксы.

Исследования проведены в окрестностях закрытого в 90-х годах комбината «Хову-Аксы». Пос. Хову-Аксы является административным центром кожууна, образован в 1956 г. в связи со строительством комбината «Тувакобальт», добывавшего руду и производившего концентраты кобальта, никеля и меди. В трех км на юг от поселка, в низине, в долине р. Унгеш расположено село Сайлыг. На состояние экологии двух поселков большое влияние оказывает токсичная пыль, сдуваемая ветровой эрозией с поверхности законсервированных насыпных хвостохранилищ комбината «Тувакобальт».

Местность горно-таежная, расчлененная узкими долинами рек с крутыми (15-30°) склонами. По северо-западу и центральной части территории проходит хребет Восточный Танну-Ола. Абсолютные высоты 2000-2606 м. Относительные высоты 400-1600 м. Климат резко-континентальный. Зима холодная и малоснежная. Средняя температура января -28°C, минимальная -40 -45°C (в долинах -32°C минимальная -50°C). Лето прохладное и влажное. Средняя температура 13-15°C, в долинах 19 - 20°C (максимум 40°C). Сумма осадков достигает 300-400 мм в год. Ветры западные и северо-

западные со средней скоростью 1-3м/с. Преобладающая порода лесов лиственница с примесью кедра и березы, подлесок густой, состоит из березы, боярышника и шиповника. Выше 2000 м расположена тундровая растительность с редким карликовым лесом и кустарником. Значительные площади занимают каменистые россыпи, лишенные всякой растительности.

Целью исследования является оценка геоэкологического состояния почв и растительности природно-техногенных ландшафтов Хову-Аксынского арсенидно-кобальт-никелевого месторождения.

ОБЪЕКТЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЙ:

объектом исследований послужили почвы фоновых территорий, рекультивированных и открытых карт хвостохранилища и растительность окрестностей Хову-Аксынского арсенидно-кобальт-никелевого месторождения. Всего в районе исследований заложены 12 почвенных полнопрофильных разрезов с морфологическим описанием и отбором почвенных проб по генетическим горизонтам, согласно существующим общепринятым методикам.

Валовое содержание тяжелых металлов после разложения прокаленной почвы HF в присутствии H_2SO_4 и перевода в солянокислый раствор, подвижные формы – экстракцией ацетатно-аммонийным буфером с pH 4,8 (ААБ, обменная) определяли методом атомно-абсорбционной спектроскопии на приборе КВАНТ-2А. Содержание тяжелых металлов дикорастущих растений определялось после сухого озоления в муфельной печи при $t\ 500\ ^\circ C$ и последующего перевода золы в раствор HCl на этом же приборе.

Геология. Хову-Аксынское месторождение комплексных серебро-золото-висмут-никель-кобальтовых арсенидных руд является эталонным объектом арсенидной никель-кобальтовой (пятиэлементной) формации. Первичное оруднение Хову-Аксинского месторождения представлено карбонатными жилами, расположенными в скарнированных силурийских породах [1]. Арсенидному оруднению предшествовал карбонатный метасоматоз. Формы выделения арсенидов в жилах – сплошное выполнение трещин, вкрапленники в доломите, кальците, анкерите, брекчиевые и ритмично-зональные агрегаты. Наиболее распространены минералы двух основных парагенетических ассоциаций – шмальтин сафлоритовый и шмальтин-никелин-раммельсбергитовый [2].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Кобальт. Кларк кобальта в литосфере – 23 мг/кг, в основных породах – 30, средних – 20, кислых – 10; в осадочных – глинистых – 19, песчаниках – 9 мг/кг. Среднее содержание кобальта в почвах мира составляет 8,0 мг/кг [3].

Среднее содержание кобальта в почвах межгорных котловин Тувы 20 мг/кг, в почвообразующих породах 18-20 мг/кг [4].

ПДК валового содержания кобальта в почвах России равно 50 мг/кг [5]. ОДК обменной формы (ацетатно-аммонийный буфер, pH 4,8) – 5,0 [6].

Средняя концентрация валовой формы Co в рудном поле 13 мг/кг, в антропогенно-преобразованной насыпной почве – 11 мг/кг в верхнем горизонте. Вниз по профилю наблюдается увеличение концентрации до 221 мг/кг. Содержание кобальта в лугово-темнокаштановой и лугово-черноземовидной почве ниже среднего содержания почв Тувы – 6-8 мг/кг. А открытые карты хвостохранилища содержат Co в концентрациях, превышающих кларк в 20 раз и ПДК для валовых форм 4 раза – 215 мг/кг. Обменная форма кобальта превышает ПДК в открытой карте хвостохранилища – 5,7 мг/кг. В остальных почвах концентрация обменной формы кобальта незначительно – 0,07-0,14 мг/кг.

Медь. Среднее содержание меди в почвообразующих породах 14-54 мг/кг, в почвах межгорных котловин Тувы 33 мг/кг [4]. Среднее содержание меди в почвах мира – 30 мг/кг [3].

В России ОДК валового содержания в песчаных и супесчаных почвах – 33 мг/кг, в суглинистых и глинистых кислых – 66 мг/кг, в суглинистых и глинистых нейтральных – 132 мг/кг [6]. ПДК обменной формы (ацетатно-аммонийный буфер, pH 4,8) – 3,0 мг/кг [6].

Содержание меди в исследованных почвах имеет следующие значения: максимальная концентрация валовой меди содержат шламы открытой карты хвостохранилища – 1022 мг/кг при ОДК для валовых форм 80 мг/кг. В антропогенно-преобразованной насыпной почве медь составляет 179 мг/кг. Среднее содержание Cu в лугово-темнокаштановой почве достигает 44 мг/кг, в лугово-черноземовидной – 38-49 мг/кг.

На уровне кларка содержится в почвах рудного поля – 34 мг/кг.

Максимальное содержание обменной формы Cu характерно для открытой карты хвостохранилища – 32 мг/кг в 0-10 см слое и 19 мг/кг в 10-20 см слое. Также отмечено превышение ПДК подвижной формы меди в антропогенно-преобразованной насыпной почве в слое 10-20 см – 12,2 мг/кг. В остальных почвах содержание подвижной формы Cu незначительное – от 0,14 до 0,24 мг/кг.

Цинк. Среднее содержание цинка в литосфере – 68 мг/кг. Кларк цинка в почвах мира составляет 90 мг/кг [3]. Средняя концентрация цинка в почвах Тувы – 52 мг/кг [7].

Санитарно-гигиенические нормативы Zn в почвах России (мг/кг): ОДК (валовое) песчаных и супесчаных – 55, суглинистых и глинистых (кислые) – 110, суглинистых и глинистых (нейтральные) – 220 [6]. ПДК обменной формы (ацетатно-аммонийный буфер, pH 4,8) – 23 [6].

Максимальная концентрация валовой формы Zn в открытой карте в слое 0-10 см составляет 17 мг/кг и далее вниз возрастает до 94 мг/кг. В антропогенно-преобразованной насыпной почве отмечается увеличение содержания валовой формы цинка до 123 мг/кг. В лугово-черноземовидной почве в верхнем горизонте содержит 76 мг/кг Ni. В остальных почвах содержание валовой формы цинка варьирует от 51- 59 мг/кг, что соответствует среднему содержанию в почвах Тувы.

Для подвижных форм Zn максимальное содержание отмечено в антропогенно-преобразованной насыпной почве в слое 10-20 см – 9 мг/кг (ниже ПДК). В открытой карте обменная форма цинка составляет 3,17-3,9 мг/кг. Минимальные концентрации подвижных форм цинка характерны для остальных почв – от 0,3-0,66 мг/кг.

Никель. Кларк элемента в земной коре – 56, в породах: осадочных – 37, магматических – 3,0 мг/кг. Среднее содержание никеля в почвах мира равно 50 мг/кг [3]. Среднее содержание кобальта в почвах межгорных котловин Тувы составляет 34,2 мг/кг [4].

ПДК никеля для валовых форм – 85 мг/кг [6]. ОДК для песчаных и супесчаных почв – 20, кислых суглинистых и глинистых – 40, нейтральных суглинистых и глинистых – 80 мг/кг. ОДК обменной формы – 4,0 [6].

Для валовых форм Ni характерны следующие показатели: максимальные концентрации валовых форм никеля характерны для 10-20 см слоя антропогенно-преобразованной насыпной почвы и открытой карты – 400 мг/кг и 455 мг/кг соответственно. Лугово-темнокаштановая почва содержит 32-49 мг/кг Ni. В лугово-черноземовидной легкосуглинистой почве ее концентрация достигает 35 мг/кг. Минимальное количество валовой формы никеля обнаружено в почвах рудного поля – 11 мг/кг.

Наибольшее количество обменной формы никеля содержат открытые карты – от 12 до 21 мг/кг (превышают ПДК от 3 до 5 раз). Такое же количество Ni наблюдается в нижнем 10-20 см слое антропогенно-преобразованной насыпной почвы. В лугово-темнокаштановой почве вниз по профилю наблюдается увеличение концентрации Ni от 0,2 мг/кг до 2, 8 мг/кг. Лугово-черноземовидная почва и почвы рудного поля содержат незначительное количество подвижной формы Ni – 0, 31-0,47 мг/кг.

Мышьяк. Нами рассмотрены валовые формы мышьяка. Кларк в почвах мира 7 мг/кг. ПДК для валовых форм – 2 мг/кг. Максимальная концентрация валовой формы мышьяка характерно для антропогенно-преобразованной насыпной

почвы – в слое 10-20 см содержится 230 мг/кг, т.е. превышает ПДК 115 раз. В открытой карте в верхнем слое содержится 219 мг/кг As (превышение ПДК в 109 раз). Концентрация валовой формы мышьяка в верхнем слое рекультивированной карты в пределах 3,2 мг/кг, в рудном поле – 3,8 мг/кг, в лугово-темнокаштановой почве – 6 мг/кг, в лугово-черноземовидной почве в пастбище вблизи хвостохранилища – 8,45 мг/кг.

Содержание тяжелых металлов в растениях

Тяжелые металлы определены в следующих дикорастущих растениях (надземной и подземной частях): качим изящный, термопсис ланцетовидный, бурачок яйцевидный, мятлик, ковыль перистый, полынь серая, овсяница красная, зопник клубненосный.

Визуально каких-либо нарушений в развитии у растений не наблюдается (нет хлороза, признаков угнетения или аномального увеличения роста).

Мышьяк. Анализ содержания мышьяка в растениях Хову-Аксынского месторождения показал, что в надземных частях содержание мышьяка составляет 0,01-0,06 мг/кг, а подземных частей – 0,04-0,09 мг/кг. Минимальное содержание обнаружено в фитомассе качима Патрена, произрастающего в рудном поле и антропогенно-преобразованной насыпной почве – 0,01-0,02 мг/кг.

Кобальт. Содержание кобальта в корнях мятлика оттянутолистного в антропогенно-преобразованной насыпной почве (рекультивированная почва) превышает ПДК в 2 раза – 1,27 мг/кг при ПДК 0,5 мг/кг [8]. По данным некоторых авторов, в почвах над кобальтоникелевыми месторождениями в Туве содержание валового кобальта в несколько раз превышает ПДК. Наши исследования не подтвердили данную аномалию.

Бурачок яйцевидный концентрирует кобальт в надземных частях от 0,06 в рудном поле, 0,08 мг/кг в фоновой лугово-темнокаштановой почве. В корнях накапливает кобальт до 0,11 мг/кг.

Медь. ПДК для растительных кормов 30 мг/кг. Максимальное количество меди аккумулируется в корнях полыни серой, произрастающей в рудном поле – 30,5 мг/кг. В надземных частях концентрация Cu составляет 17 мг/кг.

Никель. ПДК для растительных кормов 3 мг/кг. Содержание никеля в фитомассе растений изученного района ниже значений ПДК для растительных кормов и варьирует от 0,1 до 0,64 мг/кг в зависимости от вида.

Цинк. В корнях полыни серой на рудном поле аккумулируется до 56 мг/кг цинка при ПДК для растительных кормов 50 мг/кг. Наименьшее накопление цинка выявлено для качима Патрена – 1,8 мг/кг в надземной части и 3, 9 мг/кг в подземной части во всех исследованных почвах.

ВЫВОДЫ:

Почвы Хову-Аксынского арсенидно-кобальт-никелевого месторождения имеют повышенные концентрации следующих элементов: в открытой карте хвостохранилища As – 219 мг/кг, превышающее ПДК в 109 раз, Cu – 1022 мг/кг – 30, Ni – 455 мг/кг – 4, Zn – 94 мг/кг – 1,5, Co – 215 мг/кг – 4, в антропогенно-преобразованной насыпной почве As – 230 мг/кг – 115, Cu – 179 мг/кг – 6, Ni – 400 мг/кг – 3, Zn – 123 мг/кг – 1,7, Co – 211 мг/кг – 4 в 10-20 см слое, в фоновых почвах As – 3,2-8,5 мг/кг – 1,5 до 4,0 раза. В фоновых почвах концентрации в пределах кларка имеют Cu – 32-49 мг/кг, Ni – 11-38 мг/кг, Zn – 52-76 мг/кг, Co – 6-13,1 мг/кг. Содержание изученных элементов в растениях в целом ниже значений ПДК для растительных кормов, кроме полыни серой (*Artemisia glauca*), которая концентрирует в корнях медь и цинк.

Библиографический список

1. Лебедев, В.И. Рудномагматические системы арсенидно-кобальтовых месторождений. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 1998.
2. Бортникова, С.Б. Геохимия техногенных систем. / С.Б. Бортникова, О.Л. Гаськова, З.З.Е.П. Бессонова. – Новосибирск: Академическое изд-во «Гео», 2006.
3. Требования к производству и результатам многоцелевого геохимического картирования масштаба 1:200000. – М.: ИМГРЭ, 2002.
4. Курбатская, С.С. Почвенный покров и биогеохимия межгорных котловин Тувы: дис. ... канд. биол. наук. – М.: МГУ, 1990.
5. Ильин, В.Б. Микроэлементы и тяжелые металлы в почвах и растениях Новосибирской области / В.Б. Ильин, А.И. Сысо. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2001.
6. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 23.01.2006 N 1 «О введении в действие гигиенических нормативов ГН 2.1.7.2041-06 «Предельно допустимые концентрации (ПДК) химических веществ в почве», утв. Главным государственным санитарным врачом РФ 19.01.2006» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 07.02.2006 N 7470).
7. Пузанов, А.В. Цинк в почвах Тувы / А.В. Пузанов, М.А. Мальгин // Сибирский экологический журнал. – 1998. – Т. 5. - № 6.
8. Временный максимальный допустимый уровень содержания некоторых химических элементов в корнях сельскохозяйственных растений / Госагропром СССР. Главное управление ветеринарии. – М.: 1987.

Статья поступила в редакцию 07.12.10

ABSTRACTS OF THE ARTICLES IN ENGLISH

P. 6 *Afanasyeva-Medvedeva G.V.* **FOLKLORE AND ETHNOGRAPHICAL BASES "DICTIONARY SAYS RUSSIAN STAROZHILOV BAIKAL SIBERIA"**. This publication is devoted to the current state of traditional verbal culture of the Russian old-timers living in the Irkutsk and Chita regions, Krasnoyarsk Krai, the Republic of Buryatia, Sakha (Yakutia), in particular the issue of possible use of the oral folk tale as a coherent text, illustrating the importance of dialect words, idiom.

Key words: **traditional folk culture of verbal dialects ethnography Russian old residents of Siberia.**

P. 12 *Chimitova S.D.* **THE PECULIARITIES OF THE NEOLOGISM IN THE MASS MEDIA (on example of the Buryat language)**. *The article deals with the most productive methods of neologisms on the material of the regional press in the Republic of Buryatia. The work has revealed the basic intralinguistic and extralinguistic ways of development, enrichment and updating of lexis of modern Buryat language.*

Key words: **the neologism, adoption, loan translation, the lexicon, the semantics, the word formation, abbreviation, suffix, the morphology, the words-centaurs, pair words.**

P. 15 *Malzurova L.TS.* **THE ROLE OF THE NARRATOR IN THE EXISTENCE OF THE BURYAT FOLK TALES**. The article discusses the expressive nature of legends, highlights the role of the narrator in the existence of these works and the preservation of their expressiveness. The narrator's belief in the reality of what he renders, the contact with audience, his talent affect the degree of perceived folk tales.

Key words: **legends, expressive nature, the narrator, the audience, repertoire, talent.**

P. 18 *Pyankova T.V.* **LEXICAL PRESENTATION OF THE CONCEPT "FAMILY" IN THE NOVEL "SINCERELY YOURS, SHURIK" BY L. ULITSKAYA**. Semantic analysis of the representations of the concept "Family" and their linguistic components in the novel "Sincerely Yours, Shurik" by L. Ulitskaya are represented, and the ways of author's individualization of the universal concept "Family" are shown in the article.

Key words: **the world picture, the language world picture, the art world picture, concept, the art concept, micro field, representation.**

P. 22 *Aliiev A.* **MODERN LITERARY AND ARTISTIC CRITIC: PROBLEM OF OVERESTIMATION OF IDEOLOGICAL AND AESTHETIC PRINCIPLES (1985-1994)**. In the years of restructuring there emerged more and more new subjects and ideas in the literary critic of Azerbaijan, as well as in literature and art. A new literary wave that began in the 80th of the XX century opens wide scope for the word; the idea of literary critic, artistic and aesthetic consciousness continues to develop. Restructuring

of the period occupies first place in the literary-critical articles and research works of these years. Despite the fact that the process of restructuring and democratization identify new tasks of literary criticism, fulfillment of these tasks depended on the individual writers and poets.

Key words: **Overestimation of ideological and aesthetic principles, national ideology as a basis of the method of literary and critical analysis, search of new aesthetic criteria. P.**

P. 25 *Melnik N.V.* **MODELS OF A TRANSLATOR'S BEHAVIOR**. In the given work four patterns of a translator's behavior are distinguished on the basis of the translator's attitude to the text. These models lead to saving or elimination of a repetition in the text due to objective or subjective reasons.

Key words: **derivation, repetition, pattern of a translator's behavior.**

P. 28 *Zhatkin D.N., Ryabova A.A.* **E.F. KORSH AS AN INTERPRETER OF WILLIAM WORDSWORTH'S CREATIVE WORK (ON THE BASIS OF THE ARTICLE «FELICIA GIMMENS AND WILLIAM WORDSWORTH» AND BALLAD TRANSLATION «WE ARE SEVEN»)***

The article examines for the first time the activity of E.F.Korsh as a Russian interpreter of William Wordsworth's literary creative work, gives a detailed analysis of E.F.Korsh's article «Felicia Gimmens and William Wordsworth», published in «Biblioteka dlya chteniya» in 1835, and poetical translation of Wordsworth's famous ballad «We are Seven» (1798). While considering the article «Felicia Gimmens and William Wordsworth» the attention is paid not only to peculiarities of E.F.Korsh's understanding of the personality and creative work of the English poet-lakist, reasons of the transformation of his literary world, but also to the detailed analysis of the included into the article prosaic word for word translation of Wordsworth's texts, in particular fragments of the poems «To my Sister» (1798), «Ode: Intimations of Immortality» (1804, published in 1807), and a full text of the poem «Lines Suggested by a Portrait from the Pencil of F.Stone» (1834, published in 1835). The authors also note the significance of many characteristic literary details of Wordsworth's poetic descriptions, which showed the creator's desire to the unity with nature, for E.F.Korsh. E.F.Korsh's translation of Wordsworth's ballad «We are Seven» is examined in comparison with the other translations of this poem, made in the 1830-s – 1840-s by I.I.Kozlov and Ya.K.Grot, the authors note the general tendency of all interpreters to adapt the original poem of the English author to the Russian reality, at the same time the preference is given to I.I.Kozlov's translation, fully showing the inner atmosphere of the English original, while Korsh's translation is characterized by accidental additional literary details, strange for the spirit of the original. The preparation and publication of the article and translation, made by E.F.Korsh in different periods of time,

show that the interest of the Russian specialist of literature to the creative activity of his English contemporary was not spontaneous, but it was preserved within a certain, though short, period of time.

Key words: **W. Wordsworth, Russian-English literary relations, literary criticism, English Romanticism, poetry, ballad, poetical translation, tradition, comparative study.**

P. 34 *Zhatkin D.N., Chernin V.K.* «COME NOT, WHEN I AM DEAD...» IN RUSSIAN TRANSLATIONS OF THE SECOND PART OF THE XIXTH CENTURY*. The article presents a comparative analysis of Alfred Tennyson's poem «Come not, when I am dead...» translations and interpretations, created by D.L. Mikhailovskiy, V.S. Likhachyov, Ch. (V.P. Burenin) and O.N. Chumina in the second part of the XIX-th century. It is noted that Chumina's interpretation differs from the English original more than the other ones and can be accepted as an original literary work of the Russian author, who used Tennyson's motive, but at the same time completely changed the initial intention and put away the reproach to the heroin, which is essential for the original; the most close to the original Mikhailovskiy's and Likhachyov's translations are precise in transferring Tennyson's idea, but many literary details are lost or rethought by the translators.

Key words: **A. Tennyson, Russian-English literary relations, English Romanticism, literary interpretation, reminiscence, tradition.**

P. 37 *Mikhailov S.M., Belov M.I.* METHOD 'IDENTITY' TO DESIGN PEDESTRIAN SPACES OF THE CITY (THE CASE OF QUARTER "NICHOLAS FIRTEL IN BERLIN). In the article on the historical quarter, "Nicholas Firtel" in the center of Berlin is considered the use of the "corporate identity" in the organization of a comfortable subject-spatial environment of the urban ensemble.

Key words: **corporate identity, design method, design the urban environment, object-spatial environment, the pedestrian zone.**

P. 40 *Vinitskaya N.V.* THE INTERACTION OF MYTHOLOGICAL OPTIONS AND MUSICAL CULTURE OF ALTAY. The article devote to problem of existence of original mythology and possibility of use of her by composers, painters and authors on Altay. The author analyses methods of reflection of Altay myths' stories in creative work of cultural workers of silver age.

Key words: **music, nation culture, shamanism, pantheon.**

P. 42 *Cheljukanova O.N.* THE SIMPHONISM AND IMPRESSIONISM AS CENTRAL PLOT-FORMING DOMINANTS OF R. POGODIN'S STORY "THE RED HORSES". The article is devoted to investigation of dominant principals of the plot of R. Pogodin's story "The Red Horses" which are symphonism and impressionism.

Key words: **Russian children's prose of 50-80th years of the 20th century, scenario, impressionism, symphonism, polyphony, art synthesis.**

P. 45 *Kreidun Y.A.* CHURCH of the DESCENT of the HOLY SPIRIT - the FIRST STONE MISSIONARY CONSTRUCTION in ALTAI. The article describes the history of building of the first stone missionary church in Altai. There was made an attempt to reconstruct the exterior view of the temple in the 19th century before and after Perestroika. Church buildings are described in the article as well. The peculiarities of parish activity of clergymen and their interaction with missionary structures are researched.

Key words: **Maiminskiy Temple of the Descent of the Holy Spirit, missionary church, missionary activity in Altai.**

P. 49 *Pleshkova O.I.* J.N. TYNJANOV'S PETERSBURGS STORIES IN THE LIGHT OF HIS THEORY OF LITERARY EVOLUTION. The article notes the conditionality of historical prose of J.N. Tynjanov theory of literary evolution, developed by the scientist. Tynjanov's historical novels demonstrate features of borrowing and transformation of various literary, documentary and folklore sources. There is an emphasis of the relevance of theoretical and methodological ideas of J.N. Tynjanov for modern methods of research in literature.

Key words: **literary process, literary theory, literary evolution, parody, historical prose.**

P. 52 *Kirillova J.N.* THE CONCEPTUAL SPHERE «SPORT» AS A SOURCE OF METAPHORICAL EXPANSION (ON THE MATERIAL OF THE GERMAN PRINTED MASS MEDIA). The article is devoted to the analysis and interpretation of the conceptual metaphor «LIFE is SPORT» based on the material of the present German printed mass media. The frames as «different kinds of sports», «qualification of sporting events», «rules of play» are described in detail. Such metaphoric constructions perform the cognitive function, create a vivid image and emphasize the illocutive effect of the utterance.

Key words: **conceptual metaphor, source domain, target domain, conceptual mapping, conceptual sphere «sport», frames, mass media.**

P. 57 *Khokhlova L.A.* PSYCHOPHYSIOLOGICAL FACTORS OF SUCCESS IN TEACHING LISTENING COMPREHENSION, GRAMMAR AND MONOLOGUES IN A FOREIGN LANGUAGE. Findings of the psychophysiological investigation analyzing factor system of verbal and nonverbal components of the foreign language abilities are presented in the paper. Correlations between the development of foreign language-speech abilities, hemispheric dominance peculiarities and formal dynamic properties of an individual are proved.

Key words: **abilities, brain, successful study.**

P. 59 *Romanova N.N.* FOUNDATION FOR THE RELIABILITY OF EXPERIMENT ON EMOTION-

AL STATES REFLECTION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION. The article indicated the relevance, purposes, objectives, methodological framework of experimental work on the development of reflection of emotional states of the future teachers of physical culture. The basic results confirming the effectiveness of complex educational environment, the reliability of experimental work, the main conclusions are considered.

Key words: **future teacher of physical culture, reflection of emotional states, the art-technology, forms of training, the reliability of the experiment.**

P. 62 *Povesjma N.V.* **THE ESSENCE AND STRUCTURE OF SOCIAL COMPETENCE OF RAILWAYS SPECIALISTS.** The article examines the phenomenon of «social competence», approaches to the understanding of its nature (cognitive, behavioral and value-motivational) are considered, represented its structure, integrating the existing approaches, grounded observable and unobservable components, revealed the peculiarities of the structural elements of railway transport specialists.

Key words: **social competence, the structure of social competence, specific characteristics of the social competence of experts of railway transport.**

P. 66 *Tambiev S.G., Rezanovich I.V.* **COMPETENCY APPROACH TO IMPROVING MANAGERS' QUALIFICATION.** The article shows the relationship of management thought and increasing requirements for professional knowledge, skills and important professional personal qualities of managers. Noted weaknesses in improving the skills of managers and suggested the ways to liquid them.

Key words: **competence, competence approach, stages of development of management thought, the functions of manager, training manager, educational program.**

P. 69 *Bykov V.P.* **STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF INITIAL PROFESSIONAL SKILLS OF AVIATION HIGH SCHOOL CADETS DURING FLIGHT PRACTICE.** This article presents a structural and functional model of initial vocational skills formation of students in the course of flight practice, which brings together the theoretical and practical training. It is based on thesis of social and personal system, active and integrative approaches, characterized by phasing and accounting principles of pedagogy of higher education, supplemented by specific principle of diagnostic evaluation and goal setting and consists of four interconnected blocks (target, informative, activity, efficiently-corrective).

Key words: **structural and functional model, the initial vocational skills, modeling, types of initial vocational skills, a set of methodological approaches, the components of the model, interdisciplinary communication.**

P. 72 *Ivanenko I.A.* **OCCUPATIONS INSTITUTIONALIZATION IN SOCIAL PRACTICE AND THEORY OF EDUCATION.** The article examines the evolution of vocational education. The concepts of profes-

sionalism in the different countries and cultures are historically different, which is reflected in the generally accepted definitions of professions. There were also signs of conscious profession attracted the attention of scientists from different areas, primarily representatives of social theories, psychology and sociology, and later the other sciences.

Key words: **professional education, professional education and training, occupation, specialization.**

P. 76 *Balandin M.A.* **DEVELOPMENT OF PATRIOTIC ORIENTATION OF COLLEGE STUDENTS DURING VOCATIONAL TRAINING.** The article deals with basic concepts and also purposes, tools, forms, and pedagogical conditions of development of college students' patriotic orientation, implemented in the practice work of Troitsk Aviation Technical College - a branch of Moscow State Technical University of Civil Aviation.

Key words: **patriotism, patriotic orientation, means, forms, and pedagogical conditions of patriotic orientation of college students.**

P. 78 *Simbiryakova F.D.* **TO THE QUESTION OF THE ORGANIZATION OF STUDENTS' EXTRACURRICULAR ACTIVITY.** The author examines the concept of «extracurricular activities of students», gives its interpretation in relation to the extracurricular activities of other subjects of the educational process of vocational education establishment, and reveals different approaches and peculiarities of the organization of extracurricular activities.

Key words: **extracurricular activities, approaches, features, principles, forms of organization of extracurricular activities, students, teachers.**

P. 80 *Petrusevich D.F.* **FEATURES OF CORRECTION DEVIATE BEHAVIOUR OF TEEN-AGERS PHYSICAL TRAINING AND SPORTS MEANS.** In article main principles and directions of correctional work with deviate teenagers in process physical training and sports activity reveal, the general pedagogical principles applied in correctional work are allocated, the plan of action for a solution of a problem deviate behavior of teenagers is offered.

Key words: **teenagers, deviate behaviour, correction, educational work, psychocorrection, means, physical training and sports.**

P. 82 *Ardovskaya R.V.* **THE INTEGRATION OF DIFFERENT SUBJECTS AS ONE OF THE TERMS OF FORMING THE PROFESSIONAL MEDIATIVE COMPETENCE.** In the article the author tries to show how the contents of education, integrating the professional and communicative tasks, help the formation of the professional mediative competence. For the purpose the contents models are included in the computer program.

Key words: **integration, formation of the professional mediative competence, mediative activity, computer program, mediator.**

P. 85 *Sultanbekova R.Z.* **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING THE NEGOTIATING CULTURE OF FUTURE MANAGERS.** The article introduces the complex of pedagogical conditions of forming the negotiating culture of future managers. It reveals the essence and function of each condition, peculiarities of implementation of the singled-out conditions when teaching a foreign language in the high school.

Key words: negotiating culture of a manager, pedagogical conditions, e-learning, electronic language portfolio, point-rating system, active methods of teaching, training module.

P. 90 *Danacheva M.N., Nazarov V.A., Glebov V.V.* **INFLUENCE OF ECOLOGICAL AND HYGIENIC FACTORS ON THE PSYCHOPHYSIOLOGICAL CONDITION OF SCHOOLBOYS IN THE CONDITIONS OF THE MEGACITY.** In article influences of a complex factor (ecological and socially-hygienic) on a psychophysiological condition of children's population in the conditions of a megacity are considered. The contribution of the given factors on adaptation of schoolboys in the conditions of Moscow is analyzed. Various levels of adaptable processes of pupils of the Moscow schools in different ecological conditions of residing of a megacity are considered.

Key words: adaptation of children's population, pupils of schools, dysadaptation, a megacity, a psychophysiological condition.

P. 92 *Malikova E.V.* **PECULIARITIES OF THE RESPONSIBILITY OF ADOLESCENTS FROM PERSONAL ORIENTATION.** The article presents the results of experimental work related to the investigation of responsibility as a system trait and the study of personality characteristics of its manifestation in adolescents with different personal orientation.

Key words: responsibility, orientation of the person, holistic framework of responsibility.

P. 94 *Pavlyuchenko S.E.* **TEACHER TRAINING INSTITUTE GRADUATES' VALUE ORIENTATIONS TO THE FUTURE PROFESSION UNDER THE CONDITIONS OF RUSSIAN EDUCATION MODERNIZATION.** The article studies future teachers' value orientations to their profession under the conditions of Russian education modernization. According to the research most of the graduates don't intend to be teachers, it means that their motivation for teaching is low.

Key words: value orientations, components of professional competence, terminal values, instrumental values, methods of value study, teaching.

P. 97 *Palkina I.S.* **THE PROFESSIONAL COMPONENT OF THE VITAL WORLD.** In the article are considered theoretical aspects of professional components of the vital world, features of professional work of the teacher-psychologist. Results of the concrete empirical research directed on studying and comparison of features of the vital world of students of pedagogical high school are resulted.

Key words: the vital world, professional a component, an image of the world.

P. 99 *Zhichareva E.V.* **PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS INQUISITIVENESS AND WAYS OF ITS HARMONIZATION.** The article contains the results of the experimental work connected with the investigation of peculiarities of elementary school students inquisitiveness and the conditions of its development.

Key words: inquisitions, multifunctional model in inquisitions investigation, game technologies.

P. 101 *Manuzina E.B.* **PROBLEMS OF CIVIC EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH IN MODERN SOCIOCULTURAL CONDITIONS.** The problems of civic education of children and youth in contemporary society are disclosed; the value orientations of modern educational system are presented; the characteristics of methodological approaches to the development of civic and patriotic education programs are given in the article.

Key words: education, value, value orientations, civic education, axiological, system-activity, developmental approaches.

P. 103 *Chichkanova I.N.* **ADAPTATION OF STUDENTS TO THE STUDY IN AN ESTABLISHMENT OF HIGHER EDUCATION.** The article reveals the reasons of difficulties that are met by the students during their getting higher education and the peculiarities of the adaptation to the conditions of study in a university. According to the author, succession in the substantial and processual-efficient components of study helps to form the personality of a university student and encourages successful adaptation to the conditions of a university.

Key words: adaptation, difficulties in studies, succession, formation of a personality.

P. 105 *Arutyunyn A.Y.* **THEORETICAL BASIS OF STUDYING COGNITIVE INTEREST IN A CONTEXT OF SOME RESEARCH SCHOOLS.** In the article a cognitive interest, being regarded from the positions of principles of dialectical determinism, structuring, systematizing, a unity of consciousness and activity, activity and personality in a context of different research schools, in the course of which interest connects with personality needs, a personal orientation and a motivational personal sphere, appears as an original manifestation of natural and social, individual and public.

Key words: a cognitive interest, a personal orientation, a need, a motive, a motivation, a motivational personal sphere.

P. 108 *Veryaeva J.A., Oglezneva T.A.* **CONSTRUCTIVE APPROACH TO STRUCTURE EDUCATIONAL EMPLOYMENT.** In this article applicability of the constructivist approach developed last years in education, in relation to organizational forms of carrying out of studies, in particular in relation to a lesson is considered.

Key words: pedagogical constructivism, lesson structure, structure of educational employment.

P. 111 *Balchirbay M.V., Dazhy Ch.A. Ph.D., Oorzhak H.D-H.* **EFFICIENCY PROGRAMS FOR FITNESS FOR TOURISM UASCHISYA 9.8 CLASSES IN SECONDARY RURAL SCHOOLS OF TUVA.** Sports and fitness tourism - an independent and socially-oriented sector, an effective means of spiritual and physical development of the personality, upbringing, respect for nature, understanding and mutual respect between peoples and nations based on a real acquaintance with the life, history, culture and customs of the peoples.

Key words: sports and health tourism, the instructors of Tourism, Tuva.

P. 113 *Rebikova U.V.* **THE PEDAGOGICAL APPROACH TO PRE-UNIVERSITY GROUNDING OF DISABLED CHILDREN.** The article deals the content of pedagogical concept "pre-university grounding" and proved necessary extension it with the help concept pre-university grounding of disabled children. It deals as specific educational process that consists of definite interrelated blocs and components.

Key words: pre-university grounding, disabled child or limited possibilities of health child, continuous professional education, pre-university professional education, blocs and components of pre-university grounding.

P. 116 *Yemelyanova L.A.* **THE FORMATION OF READINESS SYSTEM OF TEACHERS TO TEACHING CHILDREN WITH LIMITED POSSIBILITIES OF HEALTH (HIV-INFECTED) IN CONDITION OF INTEGRATION TO EDUCATION ENVIRONMENT.** The article reveals the urgency of the formation of professional readiness of teachers in the integration of HIV-infected children in the education environment. Reviewed the status of integration problems in the theory and practice of education.

Key words: professional readiness, integration, the integrated education, disabled children, HIV-infected child, children with limited possibilities.

P. 118 *Zhurba N.N.* **THE INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOL AS A SUBJECT OF PEDAGOGICAL RESEARCH.** Given article shines a theoretical aspects of interaction of family and school. There was marked the reasons of interaction, it features revealed and formed the criterions pedagogical interaction. According to analyze of pedagogical literature was made observation about change of motives of interaction family and school during the last half a century.

Key words: interaction, pedagogical interaction, social interaction, didactic interaction, educational interaction, criterions and motives of interaction of school and family.

P. 122 *Skripova N.E.* **DEVELOPMENT OF REFLEXIVE EDUCATION ENVIRONMENT IN SYSTEM**

OF INCREASE OF QUALIFICATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS. Given article deals the organization and development of reflexive education environment. Reveals it is essence, content and structure in the system of increase of qualification of primary school teachers.

Key words: continuous education, environment, education environment, components of education environment, reflexive education environment, development of reflexive education environment, increase of qualification.

P. 125 *Tarasenko E.V.* **NETWORK PORTFOLIO AS MEANS OF REALIZATION CONTROL TECHNOLOGY OF TEACHER'S SELF-EDUCATION.** In the article discussed the urgency elaborating control technology of teachers self education and the possibility of using as a means to implement of teachers network portfolio. The author suggests a structure of network portfolio that corresponds to problem of teacher's self-education control.

Key words: teacher's self-education, control of teacher's self-education, portfolio of teacher.

P. 128 *Fedoseeva Z.A.* **EVALUATION OF HIGH QUALIFICATION CATEGORY AS A FACTOR OF CONTINUOUS INCREASE TEACHER'S INFORMATION-COMMUNICATION TECHNOLOGIES COMPETENCE.** The article discussed the question about necessary continuous increase Information-Communication technologies competence of teacher. There was proposed experience of using evaluation procedure in system of additional professional education (increase of qualification). It allows forming a system of continuous improvement of professional skill. There was analyzed the results of influence of evaluation to Information-Communication technologies level of teacher.

Key words: teacher's Information-Communication technologies competence, continuous increase Information-Communication technologies competence in evaluation process.

P. 130 *Boguslavskaya T.N.* **DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOL EDUCATION MAINTENANCE IN DOMESTIC PEDAGOGICS OF THE END OF THE 20th CENTURY.** The summary: The basic preconditions of reorganization of a preschool education in the end of the 20th century are analyzed in this article. The periodization of process of varied preschool education programs creation is represented. Approaches to classification of programs for preschool centers are defined. The retrospective analysis of the process consisting in creation preschool centers's programs within the context of development theory and practice of education is realized.

Key words: a preschool education, the preschool education maintenance, varied programs, complex and partial programs.

P. 134 *Vasilyeva V.D.* **INNOVATIONS IN EDUCATIONAL ENGINEERING PROJECTION.** In this article the problems of educational engineering projection in tech-

nical university, means of its improvement in accordance with new educational purposes, innovations in structure of educational project are considered.

Key words: engineer, innovation, educational engineering designing, technical decision.

P. 137 *Dyakina V.A.* **STRUCTURAL MODEL OF INFORMATION-TECHNOLOGY CULTURE OF THE FUTURE MATH-SYSTEM PROGRAMMER.** The article presents a structural model of information technology culture of the future mathematics-system programmer, and detail its components: cognitive, technological, personal, communicative, emotional and value components.

Key words: culture, information and technological culture of the future mathematics-system programmer.

P. 140 *Timofeeva E.V.* **THE USAGE OF PROBLEM METHODS DURING FOREIGN LANGUAGE TRAINING AS AN EFFECTIVE METHOD OF ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF SCHOOL-CHILDREN AND STUDENTS.** The purpose of the article is to introduce new ways solving the problem of activation of cognitive activity of schoolchildren and students. Basic problem methods of foreign language training are determined in the article; they activate cognitive activity of students and schoolchildren.

Key words: problem methods of training, dataware, activation of cognitive activity, project method, discussion method, role play.

P. 142 *Shkilmenskaya N.A.* **TO A QUESTION ON DEFINITION OF CONCEPT " HUMANITARIAN POTENTIAL OF A SCHOOL RATE OF ALGEBRA ALSO BEGAN OF THE ANALYSIS "**. In work the historical and modern interpretation of such concepts "humanitarian", "humanitarization of mathematical education" are described. On the basis of the contents of the given concepts the essence is allocated, volume and contents of concept " humanitarian potential of a school rate of algebra and began of the analysis ", and also the role of humanitarian potential of a rate of algebra is determined and began of the analysis in modern formation(education).

Key words: humanitarian, humanitarian potential of a school rate of algebra also began of the analysis, humanitarization of mathematical education

P. 144 *Ljubov M.S.* **MODEL OF VOCATIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS-GEOGRAPHERS.** Taking into account the regional orientation. In work ways of perfection of vocational training of the future teachers to teacher training Universities taking into account a principle регионализации are analysed. On the basis of the analysis of scientific works and the dissertational researches devoted to problems of modelling of professional pedagogical preparation of experts the model of vocational training of the future teachers taking into account a regional orientation is developed.

Key words: vocational training, регионализация formations, model, the teacher-geographer.

P. 148 *Shemanaev V.A.* **IMPLEMENTATION OF LOCAL HISTORY APPROACH IN THE REFORM SCHOOL OF GEOGRAPHICAL EDUCATION.** This article is devoted increased attention implement local history approach in reforming the school geography education. This issue, as relevant and important in the theory and methodology of teaching geography and becomes a priority role in the regionalization of humanization and modernization of geographic education through culturological educational paradigm.

Key words: cultural studies paradigm, ethnography, local history approach, Native land.

P. 151 *Gilyazova I.B.* **ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE FORMATION OF SOME STRUCTURAL COMPONENTS OF THE MODERN CHEMICAL NATURE PATTERN OF THE STUDENTS.** The article is devoted to the study of content and structure of the concept « chemical nature pattern». There were singled out the functions, the criterion and the factors of the formations of structural components of the modern chemical nature pattern. There also were produced the results of the preliminary diagnosis of the school-leavers and students.

Key words: chemical nature pattern, didactic, intellectual and world outlook criterion, diagnosis of the formations of structural components of the chemical nature pattern, notions, laws, theories, which enter into the composition of the chemical nature pattern.

P. 154 *Kirschbaum E.I.* **INTERNALIZATION EDUCATION ON THE WAY TO INTEGRATION INTERACTION.** The Chosen types international interactions between ethnic groups in condition globalization. The Presented findings founded on experience of the author in the field of studies and practical activity on integrations in мигрантов in Germany. Motivated need of the change the paradigm of the scientific studies, including change stereotype and development international competency participant to integrations.

Key words: internalization; globalization; the foreign students; psychological compatibility; the segregation; the assimilation; the integration; international competency; change stereotype; comparative carrying; the ethnic rebirth.

P. 159 *Smishlyaev A.A., Neudahina N.A.* **INTERACTIVE BOARD AS AN IMPLEMENTER OF AN INFORMATION TECHNOLOGY.** The article is devoted problems and prospects of use the interactive boards – modern pedagogical means. Their classification is offered, the basic didactic functions and a scope are allocated, and also their lacks are considered.

Key words: interactive boards, informational - communicative technologies, pedagogical process, didactic functions.

P. 163 *Khantseva G.G., Kat'yukova L.V., Zorina N.S.* **FUNDAMENTALS OF TARGET MOTIVATED PROGRAMMED MANAGEMENT IN THE CORRECTIONAL SYSTEM AS A PRECONDITION FOR SOLVING VITAL PROBLEMS OF FEMALE CONVICTS.** The target motivated programmed management of social work conducted by a correctional institution is designated to give female convicts the right to obtain a proper social status in a sound community after prison discharge and become an active member of civil society.

Key words: **target motivated programmed management, team target orientation, professional and personal qualities, teaching system.**

P. 165 *Cherkasova I.I., Yarkova T.A.* **PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL AS A CENTER OF INTERACTIONS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN CONDITIONS OF A SMALL TOWN.** This article deals with the modern aspects of organizing interactions in educational organizations on the basis of net mechanism. The pedagogical High School is considered as the coordinative center of that net.

Key words: **pedagogical High School; interactions; net interaction; center of the net interaction; education; innovative development.**

P. 169 *Shamshikova O.A. Klepikova N.M.* **PSYCHOMETRIC ANALYSES AND ADAPTION PROCEDURE OF FOREIGN TECHNIQUE «NARCISSISTIC QUESTIONNAIRE OF THE PERSON» (R. RASKIN, C.S. HALL, 1979; J.ZIMMERMANN, 1994).** In the given article the psychometric analysis of the technique «Narcissistic questionnaire of the person» on Russian-speaking sample including the results of cross-cultural research are presented. The estimation of psychometric attributes is made: scales are checked up on an internal consistency. It is analyzed discriminative ability of the items. Test-retest reliability, constructive, factorial and sex-and-age related validity of the questionnaire are confirmed.

Key words: **narcissistic personal type, reliability, validity, item discrimination, factor analysis, cross-cultural research.**

P. 176 *Bolotova V.G.* **DEVELOPMENT OF COGNITIVE COMPETENCE OF PUPILS OF THE SUPPLEMENTARY VACATION EDUCATIONAL PROGRAMS (FROM THE EXPERIENCE OF THE SET OF DEVELOPING PROGRAMS SMART HOLIDAYS ", ST. PETERSBURG).** The paper describes the experience of more vocational programs as the technology development of cognitive skills of schoolchildren.

Key words: **cognitive competence, cognitive strategies, educational motivation, additional vocational programs, extracurricular activities, non-formal education.**

P. 180 *Ten M.G.* **FEATURES AND ESSENCE OF CONDITIONS AND FACTORS OF SPATIAL**

IMAGINATION IN HIGHER TECHNICAL EDUCATION. This article describes the characteristics and nature of the conditions and factors of development of spatial imagination of students of technical universities in addressing the integration of science and education.

Key words: **spatial imagination, perception, and teacher modeling.**

P. 183 *Karakozov S.D., Skurydina E.M., Skurydin Yu.G.* **USE OF FREE SOFTWARE FOR TRAINING TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY: REGULATORY REQUIREMENTS.** The article examines question related to regulatory requirements to the software. The classification of software by the method of distribution and use. Take the question of transition to free software in educational institutions.

Key words: **freeware software, classification of software, computer technology, free software, software product.**

P. 186 *Morozova O.P.* **TEACHER'S PROFESSIONAL GROWTH DEVELOPMENT: CONTEXT OF DETERMINATION.** Factors of a teacher's professional growth development in new social-cultural environment are being analyzed in the given article. Their influence on dynamics of professional-pedagogical activity is being considered. It has been proved that taking into account all factors of objective and subjective nature optimize significantly the process of professional growth development.

Key words: **factors, professional growth development, system determination.**

P. 189 *Kozlov N.S., Lakhtin A.Yu.* **PLAY TECHNOLOGY OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO HIGHER EDUCATION INSTITUTION STUDY.** The material revealing the problem of social-psychological adaptation of students by means of play technology at physical education classes is presented.

Key words: **plays, play technology, adaptation, physical education.**

P. 194 *Zhegin P.A.* **FROM STUDENT TO TEACHER: AN ANALYSIS OF THE MECHANISMS.** Joining the teaching profession in the leading educational SYSTEMS. The article analyzes the mechanisms of entry into the teaching profession as a leading educational systems (Finland, Canada, Australia, etc.), is mapping the mechanisms used and the legislation governing entry into the teaching profession in Russia.

Key words: **adaptation, introduction, teaching profession, recruitment, certification, probation, standards, qualifications, basic standard.**

P. 197 *Darwish O.B., Bohun T.V.* **HARMONISATION EMOTIONAL AND PSYCHOLOGICAL STABILITY PREGNANT WOMEN IN PREPARATION FOR BIRTH.** The paper deals with the organization and conduct

of psychological support for pregnant women prepare for childbirth at the base of the Regional Perinatal Center Barnaul Altai Territory, it is shown that the proposed and approved by a program of psychological support helps to reduce anxiety and stress in women, increase in the levels of their emotional and psychological stability.

Key words: **psychological stability, emotional, psychological support to pregnant women, self-control, conscious parenting.**

P. 200 *Shnipa N.G.* **THE POSSIBILITIES OF PRIVATE METHODS TEACHING FOR THE FORMATION OF READINESS OF STUDENTS TO DIDACTIC RESEARCH.** The possibility of the formation of readiness of students of teachers' training university to didactic research during teaching of private methods (by the example of Russian language teaching methods) is proved in this article. Toward this end the essence of method is considered, on the one hand, as a science, on the other hand, as an educational course. Methodological questions of interaction between didactics and subject strategy of training, the correlation problem of proper educational courses in teachers' training university and the characteristics of these courses are raised in the article.

Key words: **didactics, methodology, didactic and methodical research.**

P. 203 *Porfirev V.A.* **PSYCHOPHYSIOLOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT ALCOHOLIC ADDICTION BEHAVIOUR (ON the EXAMPLE of MILITARY MEN).** In an experimental research features of functional brain asymmetry, sensomotorial integration, the pair and coordinated functioning of cerebral hemispheres are considered at addiction behavior.

Key words: **addiction behavior, functional brain asymmetry.**

P. 206 *Vaganova N.O., Silkina N.V.* **THE COMPETITION AND THE PROFESSIONAL - PEDAGOGICAL COMPETENCES OF TEACHERS OF SPECIALIZED DISCIPLINES AT THE TECHNICAL SCHOOL OF THE RAILWAY TRANSPORT.** This paper is about the formation of professional - pedagogical competences of teachers in the Novosibirsk Technical School of the Railway transport. We propose the method of formation of professional - pedagogical competences in a practical-oriented environment, which has pedagogical and branch aspects.

Key words: **competition, competence, practical-oriented environment, teachers, specialized secondary schools.**

P. 208 *Tjurin A.A.* **PSYCHOPHYSIOLOGICAL MECHANISMS OF ADAPTATION AND DISADAPTATION MILITARY MEN.** The data of complex inspection of military men with application of physiological and psychological tests is cited. Psychophysiological determinants of a condition of adaptedness of military men are deduced.

Key words: **adaptation, disadaptation, military psychology.**

P. 214 *Kabanov J.U.N., Chuhrova M. G.* **THE PEDAGOGICAL CONCEPT OF THE SPORTS-FOCUSED ACTIVITY AS SOCIO-CULTURED PHENOMENON.** The sports-focused activity is considered not only as predictor a healthy way of life of the population, but also as a basis of sports of the higher achievements. The psychopedagogical substantiation and model of regulation and realization of the sports-focused activity in socio-cultured space is offered.

Key words: **socio-cultured activity, psychology and pedagogics of sports and the sports-focused activity in leisure sphere.**

P. 218 *Kabanov J.U.N.* **THE SOCIO-CULTURED STATUS OF MODERN SPORTS.** Influence of sports and the sports-focused activity on various spheres of culture and mass consciousness is proved. Sports activity can serve and serves at all times as the powerful factor of welfare development of a society, providing harmony of the psychophysical and creative has begun.

Key words: **physical training, the sports, the sports-focused activity, socio-cultured pedagogics.**

P. 220 *Badanova T.S.* **DYNAMICS OF THE SELF-APPRAISAL IN THE COURSE OF GROUP PSYCHOTHERAPY.** Results of experimental studying of dynamics of a self-appraisal in the course of group psychotherapy are resulted, and possible psychological mechanisms are analyzed.

Key words: **group psychotherapy, transformation of the person.**

P. 223 *Petrov A.V., Oparin R.V.* **KULTUROTVORCHESKAYA NAPARVLENNOST ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE FORMATION AND DEVELOPMENT INDIVIDUAL AND SOCIAL ATTITUDES.** The paper analyzes the purpose, objectives, results of environmental education from the perspective of kulturotvorcheskogo approach. The possibilities and prospects of realization of the principle kulturotvorcheskoy focus of environmental education in the formation of national and social mentality.

Key words: **kulturotvorcheskaya focus of environmental education, individual and community mentality.**

P. 227 *Openko T.G.* **ROLE OF ADIPOKINES IN PATHOGENESIS OF THE METABOLIC SYNDROME.** An analysis of scientific publications suggests that an important role in the development of metabolic abnormalities that accompany the metabolic syndrome, are the hormones of white adipose tissue, adipokines leptin, adiponectin, and resistin.

Key words: **metabolic syndrome, adipokines, leptin, adiponectin, resistin.**

P. 323 *Panin M.S., Askarova D.A.* **THE DUST EMISSIONS OF UST-KAMENOGORSK METALLURGICAL SET OPEN JOINT-STOCK COMPANY «KAZ-ZINC» TO ZINC ACCUMULATION IN BRASSICA JUNCEA L. GROWTHS.** The dust emission influence of lead Zn industrial complex to Brassica Juncea L. Growths. In the conditions of model experiment dark chestnut soil were followed. Zn containing dust submission lead to intensive accumulation over ground part. The dependence of Zn concentration in growths from gross content and compound concentration in the soil were discovered.

Key words: Dust emissions, Zinc, Mustard leaf, Productivity, Tap, Rate of accumulation

P. 236 *Panin M.S., Koigeldinova M.T.* **INFLUENCE OF LEAD AND POLY-ELEMENT POLLUTION OF DARK CHESTNUT SOIL ON THE PRODUCTIVITY OF PHYTOMELIORANTS, THEIR ACCUMULATION AND CARRY-OVER OF LEAD.** In the vegetative experiments there was studied Pb accumulation by test-cultures at different doses of lead and poly-element pollution of dark chestnut soil. It was shown that Trifolium hybridum L. was characterized by relatively low content of Pb in respect of other chosen kinds of plants. The kinds Brassica napus L. and Avena sativa L. accumulated Pb in considerable quantities under the conditions of lead pollution at the dose from 1 to 5 MPC. Sprouts of Medicago sativa L. accumulated Pb to a considerable degree when poly-element pollution of dark chestnut soil at the dose of 1 MPC, however they were characterized by significant decrease of their biomass.

Key words: heavy metals, phytoremediation, mono-element and poly-element pollution, agility, biological accessibility.

P. 242 *Samoylova S.Y.* **DEPRESSION OF EQUILIBRIUM LINE OF MOUNTAIN GLACIERS IN THE LATEST COOLING MAXIMUM (LATE PLEISTOCENE), AND METHODS OF ITS ESTIMATION.** Depression of equilibrium line is a main indicator for reconstruction of former glaciation. The paper discusses the possibility of estimation of equilibrium line depression using available data of ablation-accumulation at the equilibrium line altitude on modern glaciers.

Key words: Glacier, late Pleistocene, equilibrium line, ablation-accumulation.

P. 245 *Eyrikh A.N., Seryck T.G.* **CONTENTS OF TRACE ELEMENTS IN WATER BASIN OB RIVER.** The paper deals with distribution heavy metals in the water basin of the Ob river. The areas of the river with ascendance of limit values.

Key words: microelements, heavy metals.

P. 248 *Kirillova T.V., Kotovshchikov A.V.* **PIGMENT CRITERIA AS INDICATORS OF R. CHUMYSH ECOLOGICAL STATE NEAR CITY ZARINSK.** The pigment characteristics of phytoplankton in R. Chumysh were studied during different periods of hydrological cycle

(i.e., spring high water, summer and autumn low water) at the site polluted by industrial-municipal waste waters. The analysis of spatial distribution and seasonal dynamics of chlorophyll a and ancillary plant pigment concentration was made. The trophic level, water quality and current ecological state of R. Chumysh were estimated using pigment criteria.

Key words: pigment criteria, phytoplankton, aquatic ecosystem, water quality, ecological state.

P. 252 *Gorgulenko V.V.* **ESTIMATION OF WATER AND BOTTOM SEDIMENTS TOXICITY IN OB RIVER NEAR BARNAIL USING BIOTESTING (2007).** Biotesting of water and sediments extracts from Ob River near Barnaul, sampled during the open water in 2007, was carried out using two species of green algae (*Scenedesmus quadricauda*, *Chlorella vulgaris*) and crustaceans (*Ceriodaphnia affinis*, *Daphnia magna*). The variability of response of test objects to the influence of water and extracts was shown. The least tolerant and the most toxicity-resistant test objects were revealed. Water quality, agree toxicity characteristic, was estimation.

Key words: biotesting, surface waters, bottom sediments.

P. 258 *Evseeva A.A., Yanygina L.V.* **MACROZOOBENTHOS OF ULBA RIVER (EAST KAZAKHSTAN) IN CONDITIONS OF ANTHROPOGENOUS LOADING.** Changes in the composition, structure and spatial distribution of zoobenthos in the Ulba river are analyzed. The estimation of an ecological condition of the river is given.

Key words: zoobenthos, water quality, Ulba river.

P. 262 *Dirin D.A., Popov E.S., Nikolaeva O.P.* **AESTHETIC-RECREATION RESOURCES IN MOUNTAINOUS PART OF ALTAI KRAI.** The paper presents a technique for the evaluation of aesthetic-recreation resources of landscapes developed by the authors and tested in mountainous part of Altai Krai. The notion "scenary complex" is justified, and the typification of landscape complexes of the territory under study is given. The results of landscape complexes ranking by their aesthetic attractiveness are given. The outcomes of investigations are illustrated by the maps "Scenary complexes of mountainous part of Altai Krai" (base scale 1:500000) and "Scenary-aesthetic attractiveness of landscape in mountainous part of Altai Krai" (base scale 1:500000).

Key words: aesthetic-recreation resources, "scenary complex", method of assessment the aesthetic attraction of landscapes, aesthetic ranking territory, mountainous part of the Altai Krai.

P. 269 *Ochur-ool A.O., Ondar U.V., Ondar S.O., Losev V.N.* **ESTIMATION OF THE BACKGROUND MAINTENANCE OF HEAVY METALS IN SOILS OF THE HEMCHIKSKY HOLLOW (THE WESTERN TUVA).** The estimation of the background maintenance of heavy metals (HM) in soils of the Hemchiksky hollow (the Western Tuva) is spent. It is established that background main-

tenances TM in the investigated soils more low average concentration these elements in soils of the same types. The same law is shown and at comparison of these soils with the same soils of other biogeochemical provinces of Siberia.

Key words: the Hemchiksky hollow; Republic Tuva; heavy metals; background maintenances, chestnut soils; average concentration elements.

P. 272 *Meshkov N.A., Hasnulin V.I.* **CHARACTERISTICS OF PSYCHO-EMOTIONAL AND ADAPTIVE RESPONSE TO THE INFLUENCE OF ENVIRONMENTAL FACTORS ACTIVE NEAR THE REGION OF THE SEPARATING CARRIER ROCKET PARTS' FALL.** The types of general non-specific reactions among the population inhabiting the regions close to the places of the separating carrier rocket parts' fall differ from the types of reactions characteristic of the population living farther away, while the environmental factors are similar. However, no components of rocket propellant were found outside of the areas of fall. This could be explained by the dominant psycho-emotional stress caused by the proximity to the object and/or natural factors, characteristic of the area.

Key words: region of the separating carrier rocket parts' fall, non-specific reactions, psycho-emotional stress, pathological affection.

P. 279 *Hasnulin V.I., Hasnulina A.V., Krasilnikova V. A.* **PSYCHOPHYSIOLOGICAL PROCESSES AND DESYNCHRONOSIS IN YOUNG PEOPLE IN DIFFERENT REGIONS OF SIBERIA AT A CHANGE TO SO-CALLED 'SUMMER' TIME IN 2010.** The examination of students under the conditions of working time

displacement earlier by an hour (transition to the 'summer' time) testifies to the rise of psycho-emotional stress and desynchronosis in many young people.

Key words: 'summer' time, desynchronosis, psycho-emotional stress

P. 283 *Dmitriev I.I., Bondarenko A.V.* **PATIAL-TYPOLOGICAL STRUCTURE AND ORGANIZATION OF BUTTERFLIES (LEPIDOPTERA, DIURNA) POPULATION IN SOUTH-WEST TUVA AND CONTIGUOUS TERRAINS.** This article describes structural graph and classification of butterflies populating the south-western part of Tuva Republic (including its contiguous terrains). Research results shows that spatial heterogeneous of the population is determined by the regional factor. In much less grade territorial variation is related to altitude and humid factors.

Key words: butterfly, population, spatial organization, structural graph.

P. 286 *Kurbatskaya S.S., Mongush Ch. O.* **THE CONTENT OF HEAVY METALS AND ARSENIC IN SOILS AND PLANTS IN AREA HOVU-AKSY OF ARSENIDE-COBALT-NICKEL DEPOSIT (TUVA REPUBLIC).** Investigated the content of Cu, Ni, Zn, Co, and arsenic in the background soils and plants Hovu Aksey of arsenide-cobalt-nickel deposit. Revealed elevated concentrations of the studied elements in anthropogenically transformed soil maps and open storage of waste mining and processing enterprise «Tuvakobalt».

Key words: heavy metals, arsenic, soil, plants, Hovu-Aksey.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А		Каракозов С.Д.	183	Пьянкова Т.В.	18
АЛИЕВ АЗЕР АДиль оглы	22	Катюкова Л.В.	163	Р	
Ардовская Р.В.	82	Кириллова Т.В.	248	Ребикова Ю.В.	113
Арутюнян А.Ю.	105	Кириллова Ю.Н.	52	Резанович И.В.	66
Аскарова Д.А.	232	Киришбаум Э. И.	154	Романова Н.Н.	59
Афанасьева-Медведева Г.В.	6	Клепикова Н.М.	169	Рябова А.А.	28
Б		Козлов Н.С.	189	С	
Баданова Т.С.	220	Койгельдинова М.Т.	236	Самойлова С.Ю.	242
Баландин М.А.	76	Котовщиков А.В.	248	Серых Т.Г.	245
Балчирбай М.В.	111	Красильникова В.А.	279	Силкина Н.В.	206
Белов М.И.	37	Крейдун Ю.А.	45	Симбирякова Ф.Д.	78
Богун Т.В.	197	Курбатская С.С.	286	Скрипова Н.Е.	122
Богуславская Т.Н.	130	Л		Скурыдина Е.М.	183
Болотова В.Г.	176	Лахтин А. Ю.	189	Скурыдин Ю.Г.	183
Бондаренко А.В.	283	Лосев В.Н.	269	Смышляев А.А.	159
Быков В.П.	69	Любов М.С.	144	Султанбекова Р.З.	85
В		М		Т	
Ваганова Н.О.	206	Маликова Е.В.	92	Тамбиев С.Г.	66
Васильева В.Д.	134	Малзурова Л.Ц.	15	Тарасенко Е.В.	125
Веряева Ю.А.	108	Манузина Е.Б.	101	Тен М.Г.	180
Виницкая Н.В.	40	Мельник Н.В.	25	Тимофеева Е.В.	140
Г		Мешков Н.А.	272	Тюрин А.А.	208
Гилязова И.Б.	151	Михайлов С.М.	37	Ф	
Глебов В.В.	90	Монгуш Ч.О.	286	Федосеева З.А.	128
Горгуленко В.В.	252	Морозова О.П.	186	Х	
Д		Н		Ханцева Г.Г.	163
Даначева М.Н.	90	Назаров В.А.	90	Хаснулин В.И.	272, 279
Дажы Ч.А.	111	Неудахина Н.А.	159	Хаснулина А.В.	279
Дарвиш О.Б.	197	Николаева О.П.	262	Хохлова Л.А.	57
Дирин Д.А.	262	О		Ч	
Дмитриев И.И.	283	Оглезнева Т.А.	108	Челюканова О.Н.	42
Дякина В.А.	137	Ондар С.О.	269	Черкасова И.И.	165
Е		Ондар У.В.	269	Чернин В.К.	34
Евсеева А.А.	258	Опарин Р.В.	223	Чимитова С. Д.	12
Емельянова Л.А.	116	Опенко Т.Г.	227	Чичканова И.Н.	103
Ж		Ооржак Х.Д.-Н.	111	Чухрова М.Г.	214
Жаткин Д.Н.	28, 34	Очур-оол А.О.	269	Ш	
Жегин П.А.	194	П		Шамшикова О.А.	169
Жихарева Е.В.	99	Павлюченко С.Э.	94	Шеманаев В.А.	148
Журба Н.Н.	118	Палкина И.С.	97	Шкильменская Н.А.	142
З		Панин М.С.	232, 236	Шнипа Н.Г.	200
Зорина Н.С.	163	Петров А.В.	223	Э	
И		Петрусеви́ч Д.Ф.	80	Эйрих А.Н.	245
Иваненко И.А.	72	Плешкова О.И.	49	Я	
К		Повесьма Н.В.	62	Яныгина Л.В.	258
Кабанов Ю.Н.	214, 218	Попов Е.С.	262	Яркова Т.А.	165
		Порфирьев В.А.	203		

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ! Редакция международного научного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования» приглашает вас к публикации статей на страницах журнала, который включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ» (по специальностям «Педагогика», «Психология», «Филология», «Искусствоведение», «Экология», «Культурология» ДЛЯ ДОКТОРСКИХ И КАНДИДАТСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ (бюллетень ВАК за октябрь 2010 г.), имеет Российский индекс научного цитирования <http://elibrarv.ru/> и подписной индекс - 31043.

Для публикации в журнале необходимо предоставить *заявку* с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, факс, E-mail и почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа - 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, Email, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования) оформлять по ГОСТу 7.1.-2003.

Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками.

Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом. При-

мечания 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». **Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер.** Нельзя в одном файле помещать несколько статей. Аспиранты очного отделения (подтверждающий документ) печатаются бесплатно. После независимой технической и научной экспертизы, статья либо посылается автору на доработку, либо автору сообщается, что статья принята к публикации.

МАТЕРИАЛЫ НАПРАВЛЯТЬ ПО АДРЕСУ: 649006, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

С материалами журнала можно ознакомиться на сайтах:

<http://amnko.ru/>

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

Тел.: 8 (38822) 4-74-44, e-mail: mnko@mail.ru Факс: 8 (388-22) 4-74-44

Отпечатано типографии ИП Филиппова О.В.

656015, г. Барнаул, ул. Союза Республик, 44