

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
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ МУЗЫКИ ИМ. П. И. ЧАЙКОВСКОГО

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 4 (23)

Август 2010
Часть 1

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати 31043

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

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

Исполнительный директор

А.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

Технический редактор

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

Выпускающий редактор

Н.В. Гурьева - отличник народного просвещения СССР (г. Горно-Алтайск)

Корректор

Н.Л. Часовских (г. Горно-Алтайск)

Ведущий менеджер журнала

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

Ответственный редактор электронной версии журнала

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

УЧРЕДИТЕЛЬ

Редакция журнала «МНКО»

АДРЕС РЕДАКЦИИ

649000, 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) 2-67-35
e-mail: mnko@mail.ru
<http://iwer.asu.ru/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 телерадиокоммуникаций. Свидетельство о регистрации № ПИ 77-14649;

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

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

Подписано в печать 22.08.2010
Формат 60x84/8. 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. Костенюк - 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

- Н.Е. Мусинова**
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ТВОРЧЕСТВА АННЫ АХМАТОВОЙ В КОНТЕКСТЕ ПОЭТИКИ АКМЕИЗМА...6
- И.Г. Мазур**
СВОЕОБРАЗИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ СЦЕНОК И ЭПИЗодОВ РОМАНА И. А. ГОНЧАРОВА «ОБЛОМОВ»...7
- Е.Ю. Соловьёва**
ИЗОБРАЖЕНИЕ ПРИТЧИ О МУДРЫХ И НЕРАЗУМНЫХ ДЕВАХ В СОБОРЕ ГОРОДА БРЕМЕН...11
- Н.А. Стадульская**
ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЕ РЕКЛАМНОЕ ИМЯ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ...13
- Н.С. Васин**
ЦИКЛ «РУССКИЕ НОЧИ» В.Ф. ОДОЕВСКОГО КАК ВАРИАЦИЯ НА ТЕМЫ «ФАУСТА» И В. ГЕТЕ...16
- А.Г. Игумнов**
РИФМА И СОБЫТИЕ...19
- С.А. Воронина**
ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОСТЬ В ПОНИМАНИИ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ...24
- Д.Н. Жаткин, Т.Н. Шешинева, С.Э. Шешнев**
К ВОПРОСУ ОБ АВТОПЕРЕВОДАХ А.К. ТОЛСТОГО (НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЯ «НЕ ВЕРЬ МНЕ, ДРУГ, КОГДА, В ИЗЫТКЕ ГОРЯ...» И ЕГО АВТОПЕРЕВОДА НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК)...26
- Л.С. Дампилова, А.И. Наева**
СИМВОЛИКА ОГНЯ В ТЮРКО-МОНГОЛЬСКОЙ ФОЛЬКЛОРИСТИКЕ...28
- Л.П. Шестёркина**
ЖУРНАЛИСТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ТЕЛЕВИДЕНИЕ (НА ПРИМЕРЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ТЕЛЕРАДИОКОМПАНИИ ЮУРГУ-ТВ)...30
- Ю.А. Власова**
СРЕДСТВА КОГЕЗИИ В ТЕКСТАХ ИНСТРУКТИВНОГО ХАРАКТЕРА...33
- Л.П. Зиновьева**
СЕМАНТИКА АРТИКУЛЯЦИОННЫХ ПРИЁМОВ В ХОРОВОМ ДИРИЖИРОВАНИИ...35
- Е.Д. Монгуш**
ИДЕЙНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РУССКОЙ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ПРОЗЫ 70-90 ГГ. XX ВЕКА: ТВОРЧЕСТВО Л. ПЕТРУШЕВСКОЙ В КРИТИКЕ ДАННОГО ПЕРИОДА...37
- С.А. Виноградова**
ПОЛИТИЧЕСКИЙ МЕДИАДИСКУРС КАК КОММУНИКАТИВНОЕ ЯВЛЕНИЕ С МАНИПУЛЯТИВНЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ ...45
- Е.А. Маклакова**
КОНТРАСТИВНЫЕ СЛОВАРИ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦ НОВОГО ТИПА...47
- А.Б. Матуева**
ОБРАЗ ГОРЫ В ПОЭЗИИ Д. УЛЗЫТУЕВА...52
- Т.Ю. Серикова**
ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ «ОБРАЗ» В ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ...54
- И.Д. Хобракова**
О СПЕЦИФИКЕ ЭТНОПОЭТИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ В ЛИРИКЕ Д. ДОРЖИЕВОЙ...56

- А.А. Савицкая**
ПОСРЕДНИЧЕСТВО КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЗРИТЕЛЯ В ДЕТСКОМ ТЕАТРЕ...58
- Е.Ю. Виданов**
КОНТЕКСТООБУСЛОВЛЕННЫЕ ФОРМЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ...61
- Д.М. Федяев**
МЕТАФИЗИКА АЛЕКСАНДРА БЛОКА...64
- О.Ю. Николенко**
О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ МОРФЕМНОГО И СЕМАНТИЧЕСКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ...69
- Н.И. Сезева**
ПРОИСХОЖДЕНИЕ ТЮМЕНСКОГО НАРОДНОГО КОВРА. БУХАРСКАЯ ГИПОТЕЗА...74

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

- Ю.В. Кремлева, И.Р. Лазренко**
МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА...77
- Józef Podgórecki**
ATTEMPTS TO APPLY CONTEMPORARY COMMUNICATION THEORIES IN EDUCATION...80
- О.И. Лаптева**
РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ...87
- В.В. Базелюк, Е.А. Гнатышина, Е.В. Гнатышина, Л.И. Дудина**
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ...91
- Т.В. Бескова**
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ЗАВИСТИ В ФИЛОСОФСКО-ЭТИЧЕСКИХ ТРУДАХ...94
- Н.С. Кузнецова**
К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК...99
- Д.В. Минаев**
СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ...101
- И.В. Алеева, О.А. Яворук**
К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ...104
- А.Е. Воробьева**
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА...106
- Э.З. Галимова**
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ...109
- С.В. Чернышёва**
E-LEARNING В ВЫСШЕМ МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ...112
- С.В. Сидоров**
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗУЕМОГО В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА...116

- М.В. Скворцова**
УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ГРУППАХ СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ...118
- А.Н. Аитов**
СПЕЦИФИКА РЕФЛЕКСИВНО-ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ МЕТОДИКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ...121
- Л.А. Строзенко, Ю.Ф. Лобанов**
МЕДИКО-СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ И ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ Г. БАРНАУЛА...123
- М.И. Постникова**
МЕЖПОКОЛЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ...125
- О.А. Трубникова**
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЮРИСТА НА ОСНОВЕ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА...128
- О.В. Сухова**
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ...131
- Е.Н. Борисова**
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ...135
- Е.А. Елизова**
КОНТИНУАЛЬНОСТЬ В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ...139
- Е.П. Позднякова**
К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ МЕТАКОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ...142
- Б.У. Хашагульгов**
ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМИРОВАННОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ...145
- В.С. Чернявская, Р.М. Гимаева**
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПОТРЕБИТЕЛЬСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ ПРОДУКТОВ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИЗАЙНЕРОВ...149
- В.С. Чернявская, А.Н. Кленина**
ДЕФИЦИТ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА- ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ НА РЫНКЕ ТРУДА...153
- Н.И. Вильховская**
ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ МОНИТОРИНГА ОСНОВ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ...155
- В.В. Мальченкова**
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ МВД РОССИИ К РАБОТЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЖЕНСКОЙ ПРЕСТУПНОСТИ...158
- И.М. Трофимова**
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РУКОВОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПЕРЕПОДГОТОВКИ...160
- А.Н. Потцов**
МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА УЧЕБНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В УСЛОВИЯХ ФИЛИАЛА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА...164
- Е.В. Соколова, И.Н. Вайнер**
ОПТИМИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ ОТКЛОНЕНИЯМИ...166

| | | |
|---|---|---|
| <p><i>Т.А. Гонохова, Т.И. Лукьяненко, П.Н. Карплюк, Н.Ф. Манеева, В.А. Чистякова, О.К. Сазонова</i> РАЦИОНАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ В ВУЗЕ ...168</p> <p><i>Н.С. Макарова</i> СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ ТРАНСФОРМАЦИИ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ...171</p> <p><i>Ю.Б. Дроботенко</i> СЦЕНАРНО-АРХИТЕКТУРНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ...176</p> <p><i>Г.Л. Филиппова</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ...179</p> <p><i>В.Н. Иванничева</i> К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА...182</p> <p><i>О.А. Григорьева</i> ОТ НОМО SAPIENS К ЧЕЛОВЕКУ СОВЕРШЕННОМУ...184</p> <p><i>Л.А. Романова</i> СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ...186</p> <p><i>А.В. Фебенчукова</i> ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РИГИДНОСТИ: ПСИХОСИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ...190</p> <p><i>А.А. Кравченко</i> ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЕДИНСТВЕ СО СТАНОВЛЕНИЕМ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ...191</p> <p><i>Л.А. Студеникина</i> ВОСПРИЯТИЕ И ПОНИМАНИЕ ГОВОРЯЩЕГО НЕЗРЯЧИМИ ПО ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ХАРАКТЕРИСТИКАМ ЕГО РЕЧИ КАК ФЕНОМЕН МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОЗНАНИЯ...193</p> <p><i>Н.Г. Верещагина</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ...195</p> <p><i>Т.В. Сапожникова, Н.А. Перишина,</i> К ВОПРОСУ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА...197</p> <p><i>Н.Г. Ощепкова</i> ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ИТОГОВОЙ ОЦЕНКЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ...200</p> <p><i>О.Н. Веретенникова</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДА ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ МЕСТ ТОЧЕК ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ НА ПОСТРОЕНИЕ НА ПЛОСКОСТИ И В ПРОСТРАНСТВЕ...202</p> <p><i>Р.М. Зайкин</i> О ВИДОВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ...204</p> <p><i>О.А. Бокова, Л.Г. Куликова, Г.А. Калачев, В.М. Лопаткин</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АСПИРАНТОВ...208</p> | <p><i>Н.Ю. Королева, А.А. Ляш, В.В. Печатнов</i> СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ» КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА...211</p> <p><i>И.В. Кисельников</i> АНАЛИЗ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО АЛГЕБРЕ (В НОВОЙ ФОРМЕ) В СИСТЕМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ...214</p> <p><i>А.Г. Калачев, С.А. Ельчанинова, Е.М. Скурыдина</i> НОВЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА У БОЛЬШИХ ИШЕМИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ СЕРДЦА...217</p> <p><i>Л.И. Жарикова</i> НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ...220</p> <p><i>Е.В. Некрасова</i> ИДЕЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОСТИ И СУБЪЕКТИВНОСТЬ...222</p> <p><i>Ю.В. Трофимова</i> САМОРАЗВИТИЕ С ПОЗИЦИЙ СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА...223</p> <p><i>Н.Г. Пестрожукова</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБОБЩЕННЫХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА...226</p> <p><i>О.О. Пескова</i> ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА...229</p> <p><i>И.С. Николаева</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА...231</p> <p><i>Н.В. Козлякова,</i> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ...234</p> <p><i>Е.В. Каерова, Л.В. Матвеева</i> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСТАНОВЛЕНИИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО СЕРВИСА...236</p> <p><i>М.И. Васильковская</i> СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖНОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ...239</p> <p><i>Ю.В. Слепкина</i> СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ «ДОУ – НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА»...241</p> <p><i>Н.Г. Смирнова</i> НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РЕГИОНА И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ...245</p> <p><i>Г.В. Попова</i> РАЗВИТИЕ: ИСТОРИЧЕСКАЯ ЛОГИКА И ОСОБЕННОСТИ...249</p> <p><i>Н.Н. Васягина</i> ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СУБЪЕКТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МАТЕРИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ...251</p> | <p><i>Н.С. Часовских</i> ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ...256</p> <p><i>Г.В. Алмадакова</i> ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ...258</p> <p><i>И.Е. Карнаух, А.В. Петров</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ...261</p> <p style="text-align: center;">ЭКОЛОГИЯ</p> <p><i>И.А. Алексеев</i> ИЗУЧЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КОНТУРОВ ЛАНДШАФТНЫХ ФАЦИЙ КАК ОСНОВА АНАЛИЗА УРОВНЯ АНТРОПОГЕННОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ЛАНДШАФТОВ (НА ПРИМЕРЕ ФАЦИАЛЬНЫХ ВЫДЕЛОВ ЛАНДШАФТОВ ПРОМЫШЛЕННЫХ ЗОН И ПЛОЩАДОК ПРОЕКТИРУЕМОГО КОСМОДРОМА «ВОСТОЧНЫЙ») ...264</p> <p><i>Л.А. Альжанова, Ю.И. Винокуров, А.С. Сейтказиев, З.Е. Бимурзаева</i> ФОСФОР В СТОЧНЫХ ВОДАХ ГОРОДА ТАРАЗ...270</p> <p><i>М.А. Липчанская</i> ИНТЕГРАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЗЛОКАЧЕСТВЕННЫХ НОВООБРАЗОВАНИЙ У НАСЕЛЕНИЯ СЕВЕРО-КАЗАХСТАНСКОЙ ОБЛАСТИ...273</p> <p><i>А.Т. Зиновьев, А.В. Кудишин</i> ПРОГНОЗ ИЗМЕНЕНИЙ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВА ВОДЫ ПРИ СТРОИТЕЛЬСТВЕ ВЫСОКОНАПОРНЫХ ГЭС...276</p> <p><i>Е.Г. Парамонов, М.В. Ключников, А.А. Обидин</i> АССОРТИМЕНТ ДРЕВЕСНЫХ ПОРОД В ЛЕСОПОЛОСАХ СУХОЙ СТЕПИ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЕНИЯ КЛИМАТА...280</p> <p><i>Г.И. Егоркина, М.Е. Ананьев</i> ЦИТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ ЦВЕТОСЕМЕННЫХ ФОРМ СОСНЫ ОБЫКНОВЕННОЙ...283</p> <p><i>Л.В. Щучинов, Л.Д. Щучинова</i> ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКИЙ НАДЗОР ЗА ИНФЕКЦИЯМИ, ПЕРЕДАЮЩИМИСЯ КЛЕЩАМИ, В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ...285</p> <p><i>Е.В. Черепанова</i> МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНОЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ И ИХ АДАПТАЦИЯ К СИСТЕМАТИЧЕСКОМУ ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ...288</p> <p>АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....292</p> <p>АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ.....300</p> <p>ИНФОРМАЦИЯ.....300</p> |
|---|---|---|

Contents

FILOLOGY. ARTS STADIES

- Musinoва N.E.*
ANNA AKHMATOVA'S ARTWORK'S ORIGINALITY IN CONNECTION WITH POETICS OF ACMEISM...6
- Mazur I.G.*
THE PECULIARITY OF PSYCHOLOGICAL MOTIVATION OF THE SCENES AND EPISODES IN I.A. GONCHAROV'S NOVEL "OBLOMOV" ...7
- Solovyeva E.Y.*
THE IMAGES OF THE BIBLICAL PARABLE OF WISE AND FOOLISH VIRGINS IN THE CATHEDRAL OF BREMEN...11
- Stadulskaya N.A.*
PHARMACEUTICAL ADVERTISING NAME AS AN OBJECT OF LINGUISTIC INVESTIGATION...13
- Vasin N.S.*
THE CYCLE "RUSSIAN NIGHTS" OF V.F. ODOEVSKY AS VARIATIONS ON THE THEMES OF GOETHE'S "FAUST"...16
- Igumnov A.G.*
RHYME AND EVENT...19
- Voronina S.A.*
POLYPARADIGM IN THE COMPREHENSION OF DEVELOPING STRATEGY OF MASS MEDIA...24
- Zhatkin D.N., Sheshneva T.N., Sheshnev S.E.*
TO THE QUESTION OF THE AUTHOR'S TRANSLATIONS, CREATED BY A.K. TOLSTOY (ON THE BASIS OF THE POEM «OH, GLAUB' MIR NICHT, IN TRÜBER STUND, IN SCHLIMMER...») AND ITS AUTHOR'S TRANSLATION INTO THE GERMAN LANGUAGE)...26
- Dampilova L.S., Naeva A.I.*
THE SYMBOLISM OF FIRE IN TURKIC-MONGOLIAN FOLKLORE STUDY...28
- Shesterkina L.P.*
JOURNALISTIC EDUCATION AND EDUCATIONAL TELEVISION (BY EXAMPLE OF UNIVERSITY TV AND RADIO COMPANY "SUSU-TV") ...30
- Vlasova Y.A.*
MEANS OF COHESION IN THE TEXTS OF INSTRUCTIONS...33
- Zinovjeva L. P.*
SEMANTICS OF ARTICULATION RECEPTIONS IN CHORAL CONDUCTING...35
- Mongush E.*
PECULIAR IDEAS AND ESTHETIC VALUES OF THE RUSSIAN POST-MODERN PROSE OF THE 1970-S AND 1990-S OF THE 20TH CENTURY: L.PETRUSHEVSKAYA'S WORK IN CRITICISM OF THE ABOVE-MENTIONED PERIOD...37
- Vinogradova S.*
POLITICAL MEDIA-DISOURSE AS A COMMUNICATIVE PHENOMENON WITH THE MANIPULATIVE POTENTIAL...45
- Maklakova E.A.*
CONTRASTIVE DICTIONARIES OF PERSON'S NOMINATIONS OF NEW TYPE...47
- Matueva A.B.*
THE IMAGES OF MOUNTAIN IN D. ULZITUEV'S POETRY...52
- Serikova T.U.*
HISTORY OF FORMATION OF CONCEPT "IMAGE" IN HUMANITARIAN KNOWLEDGE...54
- Hobrakova I.D.*
SPECIFIC OF ETHNOPOETICAL TRADITION IN D. DORZHEVA'S LYRIC POETRY...56

- Savitskaya A.A.*
INTERMEDIARY AS THE WAY OF THE ORGANIZATION OF THE SPECTATOR AT CHILDREN'S THEATRE...58
- Vidanov E.Yu.*
CONTEXT-SENSITIVE FORMS IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE...61
- Fedyaev D.M.*
METAPHYSICS OF ALEKSANDR BLOK'S LYRICS...64
- Nikolenko O. Yu.*
ABOUT INTERACTION MORPHEMIC AND SEMANTIC DERIVATION...69
- Sezyova N.I.*
THE ORIGIN OF THE TYUMEN POPULAR CARPET. GIPOTIZA BUKHARA...74

PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY

- Kremleva J.A. Lazarenko, I.R.*
THE MODEL OF DEVELOPMENT OF A FOREIGN SPEECH ACTIVITY ON THE BASIS OF A PERSON-CENTERED APPROACH...77
- Podgórecki J.*
ATTEMPTS TO APPLY CONTEMPORARY COMMUNICATION THEORIES IN EDUCATION...80
- Lapteva O.I.*
REFLEXION AS THE MECHANISM OF FORMING ANTI-CORRUPTIVE STABILITY OF A PERSON...87
- Bazeluk V.V., Gnatyshina E.A., Gnatyshina E.V., Dudina L.I.*
FEATURES OF DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCE OF THE HEAD IN SYSTEM OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL...91
- Beskova T.V.*
SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ESSENCE OF ENVY IN PHILOSOPHICAL AND ETHICAL WORKS...94
- Kuznetsova N.S.*
THE QUESTION OF LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS, FOREIGNERS STUDYING RUSSIAN LANGUAGE...99
- Minaev D.V.*
THE CONTENT AND STRUCTURE OF PEDAGOGICAL SYSTEM AIMED AT BUILDING AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL INTEREST AMONG STUDENTS OF ENGINEERING PROFESSIONS IN PROCESS OF HIGH SCHOOL TEACHING...101
- Aleeva I.V., Yavoruk O.A.*
ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF STUDENTS SPECIALIZING IN ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION "IN THE LEARNING PROCESS PHYSICS...104
- Vorob'eva A.E.*
THEORETICAL FOUNDATIONS OF TEACHING FOREIGN VOCABULARY LANGUAGE SCHOOL STUDENTS...106
- Galimova E.Z.*
PEDAGOGICAL POTENTIAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL IN INCREASING THE EFFICIENCY PROFESSIONAL SOCIALIZATION STUDENTS...109
- Tchernysheva S.V.*
E-LEARNING IN HIGH MEDICAL EDUCATION...112
- Sidorov, S.V.*
THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PEDAGOGUES IN RURAL SCHOOLS IN THE IMPLEMENTATION OF THE INNOVATION PROCESS...116

- Skvortsova M.V.*
CONDITIONS OF OPTIMIZATION PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN GROUPS DEAF PRIMARY SCHOOL CHILDREN...118
- Aitov A.N.*
SPECIFICITY OF THE IS REFLECTIVE-ADDITIONAL TECHNIQUE AT FORMATION AT STUDENTS OF ECOLOGICAL CONCEPTS...121
- Strozenko L.A., Lobanov Yu.F.*
PHYSICIAN-SOCIAL ASPECTS REPRODUKTIVE HEALTH AND BEHAVIOURS MODERN GIRL-TEENAGER OF BARNAUL...123
- Postnikova M.I.*
INTER-GENERATIONAL RELATIONS IN THE CONTEXT OF CULTURAL-HISTORICAL CONCEPT SYNOPSIS...125
- Trubnikova O.A.*
THE FORMATION PROCESS PLANNING OF PROFESSIONAL KNOWLEDGE OF LAWYER ON THE BASIS METHODOLOGICAL WAY...128
- Sukhova O.V.*
SCIENTIFIC-METHODICAL WORK AS CONDITIONS OF THE FORMING OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF A TEACHER...131
- Borisova E.N.*
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE FORMATION OF THE MUSIC TEACHERS' COMMUNICATIVE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN PROFESSIONAL EDUCATION...135
- Elizova E.A.*
CONTINUITY IN THE HUMANITARIAN EDUCATION...139
- Pozdnyakova E.P.*
ABOUT RFIMARY SCHOOLCHILDREN'S METACOMPETENCE DEVELOPING BY MEANS OF INTERACTIVE COOPERATION...142
- Hashagulgov B.U.*
INFORMATION SAFETY OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF TRANSFINITION ELECTRONIC TRAINING...145
- Chernyavskaya V.S. Gimaeva R.M.*
SOCIAL-PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF THE CONSUMER PREFERENCES OF THE MODERN WOMANS- PARTICULARITIES TO MOTIVATIONS OF THE CONSUMERS OF THE PRODUCTS TO CREATIVE ACTIVITY DESIGNER...149
- Chernyavskaya V.S., Klenin A.N.*
DEFICIT COMPETENCE OF FUTURE DESIGNERS PROBLEM OF ADAPTATION IN THE LABOR MARKET...153
- Vil'khovskaya N.I.*
THE APPLIED ASPECTS OF MONITORING ISSUE OF TOLERANCE'S FUNDAMENTALS AMONG THE STUDENTS HUMANITARIAN PROFILE...155
- Malchenkova V.V.*
THE PECULIARITIES OF CADETS' TRAINING FOR THE WORK CONCERNING WOMEN'S CRIME PREVENTION...158
- Trofimova I.M.*
FEATURES OF FORMATION OF CREATIVE POTENTIAL OF HEADS DURING THEIR RETRAINING...160
- Poptcov A.N.*
SYSTEMATIC APPROACH TO FIRST-YEAR STUDENTS' ADAPTATION IN THE PROCESS OF PHYSICS TRAINING AT A TECHNICAL UNIVERSITY...164
- Sokolova E.V., Vainer I.N.*
OPTIMIZATION OF SOCIAL CONDITIONS FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS...166

Contents

| | | |
|--|--|---|
| <p><i>Gonohova T.A., Lukjanenko T.I., Karpluk P.N., Maneeva N.F., Chistyakova V.A., Sazonova O.K.</i> THE RATIONAL METHODS OF SELF-ORGANIZATION OF THE TRAINING THE UNIVERSITY STUDENTS – THE REPRESENTATIVES OF SMALL INDIGENOUS ETHNIC GROUPS IN THE INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION...168</p> <p><i>Makarova N.S.</i> SOCIOCULTURAL BASES OF TRANSFORMATION HIGHER EDUCATION DIDACTICS...171</p> <p><i>Drobotenko J.B.</i> SCENARIO-ARCHITECTURAL APPROACH TO EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION AT THE UNIVERSITY...176</p> <p><i>Filippova G.</i> REALIZATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS IN THE COURSE OF THE PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL SPECIALISTS...179</p> <p><i>Ivanisheva V.N.</i> TO A QUESTION OF STUDYING OF COGNITIVE ACTIVITY OF TEACHERS OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION...182</p> <p><i>Grigoreva O.A.</i> FROM HOMO SAPIENS TO THE MAN OF PERFECT...184</p> <p><i>Romanova L.A.</i> FORMATION OF A FUTURE TEACHER OF INFORMATION TECHNOLOGY AS A SUBJECT IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT...186</p> <p><i>Febenchukova A.V.</i> PHYSIOLOGICAL BASES OF PSYCHOLOGICAL RIGIDITY: PSYCHOSYNERGETIC ASPECT...190</p> <p><i>Kravtchenko A.A.</i> PEDAGOGICAL AND MANAGING CONDITIONS OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION IN HARMONY WITH THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' PERSONALITY IN PRIMARY PROFESSIONAL EDUCATION INSTITUTIONS...191</p> <p><i>Studenikina L.A.</i> PERCEIVING AND UNDERSTANDING THE BLIND TALKING ON EXTRALINGUISTIC FEATURES OF HIS SPEECH AS PHENOMENON INTERPERSONAL PERCEPTION...193</p> <p><i>Vereshchagina, N.G.</i> PREPARING FUTURE TEACHER TO INNOVATION: THEORETICAL ASPECTS...195</p> <p><i>Sapozhnikova T.V., Pershina N.A.</i> TO THE QUESTION OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME, RAISED IN A FAMILY IN MODERN SOCIETY...197</p> <p><i>Oshchepkova N.G.</i> ORGANIZATION OF INDEPENDENT HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE PREPARATORY PROCESS FOR THE FINAL EVALUATION OF THE TRAINING ACHIEVEMENTS: THEORETICAL ASPECTS...200</p> <p><i>Veretennikova O.N.</i> THEORETICAL FOUNDATIONS OF FORMATION METHOD locus PROBLEM TO BUILD ON A PLANE AND IN SPACE...202</p> <p><i>Zaykin R.M.</i> ABOUT SPECIFIC DIFFERENTIATION MATHEMATICAL PROBLEMS PROFESSIONALLY ORIENTED...204</p> <p><i>Bokova O.A., Kulikova L.G., Kalachev G.A., Lopatkin V.M.</i> DESIGNING OF DISSERTATIONAL RESEARCH AS THE DIRECTION OF RESEARCH ACTIVITY OF POSTGRADUATE STUDENTS...208</p> <p><i>Koroleva N.Yu., Lyash A.A., Pechatnov V.V.</i> CONTENTS OF DISCIPLINE «PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL TRAINING SYSTEMS» AS A CONDITION FOR DEVELOPMENT OF READINESS OF FUTURE</p> | <p>COMPUTER SCIENCE TEACHERS TO ACTIVITIES IN CONDITIONS OF VIRTUALIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS...211</p> <p><i>Kiselnikov I.V.</i> THE ANALYSIS OF TYPICAL ERRORS AT PROBLEM SOLVING OF STATE TOTAL CERTIFICATION ON ALGEBRA (IN THE NEW FORM) IN THE SYSTEM OF A QUALITY ASSURANCE OF TRAINING MATHEMATICIAN...214</p> <p><i>Kalachev A.G., Elchaninova S.A., Skurydina E.M.</i> THE NEW APPROACH TO THE CONSTRUCTION OF THE INDIVIDUALIZED TRAINING PROCESS OF PATIENTS WITH THE ISCHEMIC HEART TROUBLE...217</p> <p><i>Zharikova L.I.</i> CONTINUOUS FORMATION AS SOCIAL INSTITUTE...220</p> <p><i>Nekrasova E.V.</i> IDEA OF INSTRUMENTALITY AND SUBJECTIVITY...222</p> <p><i>Trofimova Y.V.</i> SELF-DEVELOPMENT FROM THE SUBJECT-ACTIVITY PERSPECTIVE...223</p> <p><i>Petrozhukova N.G.</i> FORMATION FEATURES OF EXPERIMENTAL SKILLS GENERALIZATION OF STUDENTS OF ANY MEDICAL UNIVERSITY...226</p> <p><i>Peskova O.O.</i> THE PROBLEMS OF INTERACTION BETWEEN FAMILIES AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR CHILDREN WITH HEARING DISORDERS...229</p> <p><i>Nikolayeva I.S.</i> PROFESSIONAL COMPETENCE OF A COUNSELOR...231</p> <p><i>Kozliakova N.V.</i> THE ARTICLE IS ABOUT SPECIFICITY OF PEDAGOGICAL ASSISTANCE OF STUDENT'S ART-CREATIVE ACTIVITY ON THE LESSONS OF ARTS AND CRAFTS, SPECIFICALLY TEXTILE DESIGN...234</p> <p><i>Kaerova E.V., Matveeva L.V.</i> THE MODEL OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCES IN FEEDBACK COMMUNICATION FOR THE FUTURE PROFESSIONALS IN THE FIELD OF SPORT AND FITNESS SERVICE...236</p> <p><i>Vasilkovskaya M.I.</i> THE SOCIOCULTURAL DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY IN THE YOUTH SOCIETIES' ACTIVITY...239</p> <p><i>Slepina U.V.</i> TO THE QUESTION OF THEORETICAL - METHODOLOGICAL BASIS OF TECHNOLOGIES OF A MODERN SOCIAL CULTURAL ENVIRONMENT...241</p> <p><i>Smirnova N.G.</i> CONTINUOUS EDUCATION AS REGION'S CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE AND SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROCESS: STATING THE PROBLEM...245</p> <p><i>Popova G.V.</i> DEVELOPMENT: HISTORICAL LOGIC AND FEATURES...249</p> <p><i>Vasyagina N.N.</i> THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF FORMATION OF MOTHER THE SUBJECT IN SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT...251</p> <p><i>Chasovskikh N.S.</i> BASIC REQUIREMENTS FOR THE TEACHING OF PHYSICS IN THE MODERNIZATION OF EDUCATION...256</p> <p><i>Almadakova G.V.</i> PROVIDING STUDENTS THE METHODOLOGICAL KNOWLEDGE...258</p> | <p><i>Karnaugh I.E., Petrov A.V.</i> METHODOLOGICAL AND DIDACTIC BASICS INTER-SUBJECT CONNECTIONS...261</p> <p style="text-align: center;">ECOLOGY</p> <p><i>Alekseev I.A.</i> STUDY OF PARAMETERS OF CONTOURS OF LANDSCAPE ELEMENTARY UNITS AS A BASIS OF THE ANALYSIS OF A LEVEL OF ANTHROPOGENOUS TRANSFORMATION OF LANDSCAPES (ON AN EXAMPLE OF ELEMENTARY CONTOURS OF LANDSCAPES OF INDUSTRIAL ZONES AND PLATFORMS PROJECTED OF "VOSTOCHNY" OF LAUNCHING SITE)...264</p> <p><i>Al'zhanova L.A., Vinokurov Yu.I., Seitkaziev A.S., Bimurzaeva Z.E.</i> PHOSPHORUS IN WASTE WATER OF TARAZ CITY...270</p> <p><i>Lipchanskaya M.A.</i> INTEGRAL RISK FACTORS FOR MALIGNANT NEOPLASMS IN POPULATION OF NORTHERN KAZAKHSTAN OBLAST...273</p> <p><i>Kudishin A.V., Zinoviev A.T.</i> THE FORECAST OF CHANGE IN WATER QUALITY AFTER HIGH-HEAD HYDROPOWER STATION CONSTRUCTION...276</p> <p><i>Paramonov E.G., Klyuchnikov M.V., Obidin A.A.</i> CLIMATE WARMING AND WOOD SPECIES STOCK IN FOREST BELTS OF DRY STEPPE...280</p> <p><i>Yegorkina G.I., Ananiev M.E.</i> CYTOGENETIC PARAMETERS OF FLOWER-SEED FORMS OF PINUS SILVESTRI L...283</p> <p><i>Shchuchinov L.V., Schuchinova L.D.</i> SURVEILLANCE OF SEXUALLY TRANSMITTED MITES, THE REPUBLIC OF ALTAI...285</p> <p><i>Cherepanova Ye. V.</i> MORPHOFUNCTIONAL AND PSYCHOPHYSIOLOGICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN AGED 6 AND 7 AND THEIR ADAPTATION TO METHODIC SCHOOL STUDIES...288</p> <p>ABSTRACTS OF THE ARTICLES IN ENGLISH.....292</p> <p>ALPHABETICAL INDEX.....300</p> <p>THE INFORMATION FOR AUTORS...300</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 008:882-80.04

*Н.Е. Мусинова, канд. искусств., докторант СПбГУ, член Союза писателей России, г. Кострома,
E-mail: NataliyaMysinova@yandex.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ТВОРЧЕСТВА АННЫ АХМАТОВОЙ В КОНТЕКСТЕ ПОЭТИКИ АКМЕИЗМА

В статье рассматривается художественное своеобразие творчества одного из ярких поэтов Серебряного века – Анны Ахматовой в контексте поэтики акмеизма. В малой поэтической форме без лишних метафор и эпитетов Ахматова добивается выражения живого чувства при помощи точных слов в нужном порядке.

Ключевые слова: художественное творчество, художественный метод, поэтика, акмеизм, Серебряный век.

Если говорить в целом о творчестве А. Ахматовой, то резких переломов в нём практически нет – она очень устойчива в своем художественном методе. А. Ахматова никогда сознательно, в отличие от мэтра акмеизма (и её первого мужа) Н. Гумилёва, не занималась экспериментаторством в области поэтического формотворчества. Многие её стихи, особенно ранние, с точки зрения техники стихосложения, отличаются устойчивой классической композицией, традиционным ритмом (с преобладанием пяти- и шестистопных ямбов), точным употреблением «нужных слов в нужном порядке».

Однако, в 1921 году, после расстрела Н. Гумилёва и смерти А. Блока (к которому она питала тёплые чувства), в её жизни происходит некий надрыв, и эмоциональное потрясение сказывается на размеренно текущем творчестве. Ахматова начинает понемногу отходить от строгих классических форм, анапесты и хорей вытесняют александрийский стих, – это открывает новые возможности стихотворных построений для выражения более богатого, выстраданного жизнью содержания.

В небольших по объёму (всего в 8 или 13 строк) стихах ею описываются иногда события нескольких лет или даже всей жизни. Человеческую драму А. Ахматова может рассказать в маленьком по объёму стихе – «камее». При этом поэзия А. Ахматовой, как и у всех акмеистов, неотрывна от реальной жизни, а не уносит читателя в «заоблачные дали», как у символистов.

Конкретная вещь, «деталь» поэтического повествования в поэзии А. Ахматовой будто сама проявляет своё бытие. Умение «собирать» все эти вещи в целостность, в «устроенный мир», – важная особенность поэтики А. Ахматовой.

Такое запечатление одухотворенной предметности в малой поэтической форме достигается минимумом использования художественных тропов (метафор, эпитетов, метонимий и др.), всяких «украшательств» и образной «декоративности». Немногословность, лаконизм является принципом построения лирических произведений А. Ахматовой, которая уважительно относится к «слову как таковому», что вызывает доверие и у читателей.

А. Ахматова старается избегать метафор, так как считает, как и другие акмеисты, что они уведут автора и читателя от истинной сущности слова – к представлению и тем самым нарушают равновесие, делая стих ненужным. Ахматова изредка всё же употребляет метафоры, но не в форме сочетания двух слов, взятых из разных смысловых рядов, а в виде перифраз, которые кажутся вычурными, чуждыми её стилю. Приведем короткий отрывок из стихотворения «Вижу, вижу лунный лук» (1915): «Засыпаю. В душный мрак // Месяц бросил лезвие» [1, с. 183]. Равнодушие Ахматовой к метафоре сказывается ещё и в том, что иногда она как бы намеренно берет самые прозаические метафоры, тем самым не придавая метафоре специально поэтического значения. Например, – в стихотворении «О тебе вспоминаю я редко» (1913), приводим отрывок из него: «О тебе вспоминаю я редко // И твоей не пленяюсь судьбой, // Но с души не стирается метка // Незначительной встречи с тобой» [1, с. 161].

В поэзии А. Ахматовой нечасто встречается и метонимия. Так в стихотворении «В царском селе» (1911) образ отражения лирической героини в воде озера «заметанимирован» в следующей строке: «...А там мой мраморный двойник, // Поверженный под старым клёном, // Озёрным водам отдал

лик, // Внимает шорохам зелённому» [1, с. 22 - 23]. В стихотворении «Я сошла с ума, о мальчик странный» (1911) появляется очень интересный метонимический образ обручального кольца, «зашифрованный» в такой строке: «Уколола палец безмянный // Мне звенящая оса» [1, с. 33], который точно передаёт болезненное и одновременно восторженное волнение лирической героини по поводу любовной близости с «мальчиком странным».

Огромную роль в метафорической и метонимической образности языка у А. Ахматовой играет символика цвета, «цветовые» (обозначающие цвет) прилагательные. Читатель навсегда запоминает метафорический образ свеч, горящих «равнодушно-желтым огнем» [1, с. 31] в стихотворении «Песня последней встречи» (1911). Характерная черта поэзии А. Ахматовой состоит ещё и в том, что «цветовому» прилагательному возвращена его основная стилистическая роль - быть характерным эпитетом, относиться к существительному, оттенять его каким-нибудь качеством. Здесь улавливается связь Ахматовой со стилем классической русской поэзии, обращение к эстетическим ценностям которой - важная черта поэтики акмеизма, борющегося с «дионисийской», разрушительной, часто аморальной, эстетикой символизма. «Именно цвет из второстепенного средства архитектурной композиции становится важной чертой и характерной особенностью русского модерна и акмеизма, в частности», - замечает И.А. Азизян [2, с. 135].

В этой связи нами были изучены книги стихов А. Ахматовой: «Вечер», «Чётки», «Белая Стая», «Подорожник», «Апо Domini», «Тростник», «Седьмая книга»; а также поэмы: «У самого моря», «Путём вся земля», «Поэма без героя» и др. Всего был выявлен 221 пример использования прилагательных, обозначающих цвет. Мы их для удобства разделили на три группы: первая группа - цветовые прилагательные, имеющие прямое номинативное значение (67 примеров использования); вторая группа - цветовые прилагательные - символы, (56 примеров); третья группа - сложные прилагательные, обозначающие цвет, (17 примеров). Отмечаем, что прилагательных с прямым номинативным значением больше остальных, это свидетельствует о «назывании вещей своими именами», о точном описании акмеистами тех или иных предметов, а не о каком-то тайном, завуалированном их смысле, скрытом в символе. Интересно так же заметить, что преимуществом у А. Ахматовой пользуются «конкретные» (акмеистские) цветовые прилагательные: «белый» (52 примера) и «чёрный» (51 пример). Остальные цветовые прилагательные основной гаммы спектра употребляются реже: «крас-

ный» - 16 раз; «оранжевый» - нет вариантов; «жёлтый» - 14 раз; «зелёный» - 12 раз; «голубой» - 19 раз; «синий» - 17 раз; «фиолетовый» - нет вариантов. Тогда как другие цветовые прилагательные (например, «лиловый», «розовый», «пепельный», «бирюзовый»), столь любимые символистами, почти не встречаются в стихах Ахматовой, что и неудивительно.

Следует сказать, что в стихах поэта очень чётко прослеживается смысловая антиномия: «белый» - «чёрный», где «белый» цветом характеризуется всё лучшее, светлое, святое, красивое в жизни лирической героини, а «чёрным» - всё страшное, уродливое, злое, греховное. Приведём характерные примеры с использованием «белого» цвета: «Там белые церкви и звонкий, светящийся лёд, // Там милого сына цветут васильковые очи» (1921), или «За окном крылами веет // Белый, белый Духов день» (1916). А вот примеры с использованием «чёрного» цвета: «С той поры, как привиделся ты. // Чёрных ангелов крылья остры» (1914), или «Иаков, не ты ли меня целовал // И чёрной голубкой своей называл?» (1921) (здесь «чёрная голубка» - великая грешница с нечистой душой).

Эти и многие другие примеры использования А. Ахматовой цветовой гаммы в своих стихах демонстрируют нам, как лакмус, те настроения и эмоции, которые в разные годы испытывала поэт. В связи с чем, Осип Мандельштам даже назвал Анну Андреевну «Чёрным Ангелом», сочетающем в себе и святость, и порок; и счастье, и великое горе: «Как Чёрный Ангел на снегу, // Ты показалась мне сегодня».

В.М. Жирмунский в своей известной статье (1916) «Преодолевшие символизм» отмечает и другие акмеистские завоевания в стихах А.Ахматовой. Это - конкретность и объективность чувственных переживаний, изложенных при помощи точных слов; пристрастие не к условному языку, а к живой естественной (народной) речи; стремление к целомудренной простоте слова, боязнь неоправданных поэтических преувеличений, чрезмерных метафор и «кистасканных» тропов; эпиграмматичность словесной формы и др. Все это «делает стихи Ахматовой душевно строгими и целомудренными: она не говорит больше того, что говорят самые вещи, она ничего не навязывает, не объясняет от своего имени» [3, с. 408].

Хочется добавить в качестве заключения, что ещё одним элементом художественного своеобразия творчества А. Ахматовой в контексте поэтики акмеизма является то, что она мастерски создала из всех своих стихотворений некую поэтическую целостность гипертекста на основе собственных чувственных переживаний и трагедии своего времени, страдавшего от мировоззренческого и эстетического хаоса в начале XX века.

Библиографический список

1. Ахматова, А. Стихотворения и поэмы. - Л.: Лениздат, 1989.
2. Азизян, А. О диалоге искусств Серебряного века // Соловьёвские исследования: Сб. науч. трудов. - Иваново: ИГЭУ, 2006. - № 12.
3. Жирмунский, В.М. Преодолевшие символизм // Н.С. Гумилёв: pro et contra /сост., вступ. ст. и прим. Ю.В. Зобнина. - СПб.: РХГИ, серия Русский путь, 2000.

Статья поступила в редакцию 27.04.10

УДК 8(09) - 3

И.Г. Мазур, асп. ПГПУ им. В.Г. Белинского, г. Пенза, E-mail: iw.mazur@yandex.ru

СВОЕОБРАЗИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ СЦЕНОК И ЭПИЗОДОВ РОМАНА И. А. ГОНЧАРОВА «ОБЛОМОВ»

Статья посвящена художественным особенностям романа И.А. Гончарова «Обломов», в частности выдвинут тезис о психологической обусловленности романной композиции. Данное положение аргументируется на примере необходимых для этого сцен и эпизодов произведения. Подчёркнуто, что с сюжетно - композиционной точки зрения роман нельзя назвать событийно богатым, однако есть эпизоды, которые позволяют наиболее полно раскрыть характер главного героя. На них обращено особое внимание. Кроме того, сюжетно - фабульные позиции рассмотрены с точки зрения их психологической оправданности.

Ключевые слова: композиция произведения; сюжет произведения; психологическая обусловленность/оправданность композиции романа.

Роман «Обломов» относится к числу уникальных произведений русской литературы, где сюжетно-композиционная

структура выглядит не совсем обычно. В целом повествование романа исполнено в «спокойных» тонах, то есть без ярко вы-

раженной внешней конфликтности, неожиданных поворотов, непредсказуемых событий, что в литературе второй половины XIX века, станет заметным признаком многих произведений, хотя сюжетная «казустика» по общему признанию и в сравнении, например, с зарубежной литературой в принципе свойственна нашим писателям. Гончаров же относится к авторам, которые выбирают ровный, «спокойный»¹ тон повествования. Это одна из весьма существенных особенностей поэтики романа «Обломов». В этом смысле Гончаров близок тургеневской художественной манере, проявившейся в его знаменитых романах («Рудин», «Дворянское гнездо»...) В последующем ровную и «спокойную» манеру повествования повторил в драматургии А.П. Чехов. Тем самым, есть все основания утверждать, что в русской прозе второй половины XIX века была определенная и художественно продуктивная линия, ориентированная на подобную поэтику.

Уместно задать вопрос, что даёт эта поэтика, точнее что же предлагает автор взамен сюжетной остроты? Если говорить об «Обломове», то мы ясно видим, как у Гончарова ровное, «спокойное» повествование расширяет картины изображаемой действительности. «Затормаживая» сюжетный ход, автор получает возможность на конкретных деталях, так сказать, неспешно анализировать происходящее. Гончаров тем самым замедляет время, и само течение жизни, что в свою очередь позволяет внимательно рассмотреть картины этой жизни. Данное действие сравнимо с замедленной демонстрацией фильма, которая позволяет внимательно взглянуть в детали меняющегося бытия. Из этого несомненно один вывод - подобная художественная манера даёт возможность тщательным образом остановиться на психологической стороне «замедленных» жизненных картин, на поведении героев, их реакции на обстоятельства.

Не в последнюю очередь за счёт этого сюжетно-композиционная структура романа «Обломов», выражающаяся через ровное, «спокойное» повествование, обретает определённую психологическую обусловленность.

Проблема психологической мотивированности сюжетно-композиционной стороны художественного произведения отражена в отдельных работах по теории литературы. В частности, вопрос о том, какое место занимает сюжет в композиции литературного произведения, какие существуют типы сюжета и для каких художественных задач, - нашёл своё отражение в известной работе А.Б. Есина «Принципы и приёмы анализа литературного произведения», где указывается на то, что сюжет входит в композицию произведения и его место может варьироваться в зависимости от авторского замысла. Исследователь выделяет два типа сюжетов - динамический и адинамический. Для первого типа, по А.Б. Есину, характерны такие черты, как большая напряжённость и стремительность развития действия; отражение в событиях сюжета основного смысла. Противоположными свойствами обладает сюжет адинамический, ибо в нём, как указывает литературовед, «развитие действия замедлено и не стремится к развязке, события сюжета не заключают в себе особого интереса... в общей композиции произведения много внесюжетных элементов, которые часто перемещают на себя центр тяжести читательского внимания.» [1, с. 147]. Нетрудно определить, что сюжет романа «Обломов» по этой классификации тяготеет к адинамическому типу, где очевидны, так скажем, психологические преимущества.

Другим источником, интересным с точки зрения теоретических обоснований психологической мотивировки литературной композиции можно считать «Теорию литературы» В.Е. Хализева, где автор в отношении механики композиции произведений использует термин «монтаж». Под монтажом В.Е. Хализев понимает такую структуру литературного творения, при которой весомое место занимает расчленённость и фрагментарность изображения, причём между фрагментами более важными в данном случае оказываются внутренние, эмоционально-смысловые и ассоциативные связи, нежели внешние, пространственно-временные или причинно-следственные. Применительно к «Обломову» нам отнюдь небезынтересно

суждение исследователя о том, что «Монтажное начало так или иначе присутствует в сюжетных произведениях, где есть вставные рассказы..., лирические отступления..., хронологические перестановки» [2, с. 291], потому что в гончаровском творении, композицию которого в целом нельзя назвать монтажной, в известной мере всё же присутствуют указанные В.Е. Хализевым компоненты, которые, как мы убедимся впоследствии, играют неотъемлемую роль в психологической мотивации романной композиции.

Отметив присутствие монтажности в построении романа Гончарова, следует также указать на такую сторону композиции литературных произведений, как временная организация текста, важнейшая функция которой, по мнению автора пособия, состоит в такой хронологической подаче художником событий, когда бы у читателя непрерывно сохранялся и возрастал интерес к изображаемому в книге фактам, чтобы чтение стало постоянной разгадкой какой-либо тайны. Художественное совершенство временной организации текста как раз и демонстрирует в «Обломове» Гончаров (постановка пролога в конце - «Сон Обломова»...).

Интересны для нашей темы наблюдения Г.Н. Поспелова, который, в частности, обращает внимание на наличие в любом эпическом образце литературы особого, несколько отвлечённого композиционного слоя - «композиции рассказывания», которая стоит особняком к композиции сюжетной и представляет собой либо мнимое отсутствие в произведении субъекта рассказывания или же наоборот - осязаемое наличие его, причём этот композиционный уровень может проявляться не только в выраженности или не выраженности авторского начала, но и в других чертах, одна из которых - это «мотивировка», когда «рассказывание о событиях в жизни персонажей может быть подано писателем как «воспоминание» одного из них, или же как его «дневник» [3, с. 104. Мотивировка композиции рассказывания по отношению к роману «Обломов» выступает конкретно как мотивировка психологическая, что, к примеру, мы видим на примере «Сна», где посредством сновидения Ильи Ильича писатель раскрывает реальные факты ранней биографии героя.

С сюжетно - композиционной точки зрения, как уже говорилось, роман нельзя назвать событийно богатым, так как по-настоящему значимыми событиями книги предстают лишь три эпизода: знакомство Обломова с Ольгой (завязка), их последнее свидание (кульминация) и смерть главного героя (развязка), а всё остальное обширное пространство текста занимают повседневные и малозначительные для жизни действующих лиц эпизоды, где главное не динамика событий, а описание. На относительную бедность сюжетной канвы романа указал один из первых его исследователей Н.А. Добролюбов: «В первой части Обломов лежит на диване; во второй едет к Ильинским и влюбляется в Ольгу, а она в него; в третьей она видит, что ошиблась в Обломове, и они расходятся...» [4, с. 115].

Итак, если не пёстрая лента событий, то что же составляет секрет обаяния данного произведения? Дело в том, что притягательность романа «Обломов» как раз и вытекает из отсутствия яркого событийного разнообразия. Отодвинув событийность на второй план, художник получил возможность сконцентрироваться на психологических деталях, чтобы «сконструировать» из них психологически мотивированную композицию. Достичь этого при «бедном» сюжете возможно только с помощью особых композиционных построений, которые и могли бы как раз обогатить и «раскрасить» сам сюжет, который, кстати говоря, во многом идентичен самой композиции, вследствие чего понятие «сюжет» условно употребляется как синоним композиции. Таким образом, роман «Обломов» обязан наличием психологической мотивированности исключительно своей композиции, а выстроенная композиция книги в свою очередь наоборот продиктована необходимостью каждого предложения быть психологически обусловленными личностью заглавного персонажа. Другими словами, психологическая детерминированность романа и его

композиция являют собой единое целое и друг без друга существовать не могут.

Рассмотрим теперь, какие конкретно композиционные построения использует в «Обломове» Гончаров для восполнения «скудости» сюжета и тем самым придания последнему бесспорной психологической убедительности. Так, одним из важнейших композиционных приёмов, избранным художником в целях раскрытия образа главного героя следует признать достаточно растянутую экспозицию, занимающую всю первую часть романа и начало второй – вплоть до эпизода знакомства Обломова с Ольгой (тут уже завязка, ибо отсюда возьмёт начало новая сюжетно-композиционная линия – «Обломов-Ольга»).

На экспозиционный характер первой части указывал и сам Гончаров, отмечая, *«что в первой части заключается только введение, пролог к роману и только, а романа нет! Нет ни Ольги, ни Штольца, ни дальнейшего развития характера Обломова!»* [5, с. 79]. Подобная «растянутая» экспозиция произведения подразумевает внутри себя более частный и более значимый композиционный ход, «работающий» на психологичность портрета Обломова и оживляющий сюжет. Таковым важнейшим ходом внутри экспозиции следует рассматривать главу «Сон Обломова», сам факт и расположение которой знаменует ярчайший образец психологической мотивированности композиции «Обломова». Психологическая детерминированность «Сна» личностью заглавного персонажа состоит в следующем. Во-первых, данная глава резко выделяется в структуре экспозиции по способу подачи материала: здесь автор не просто сам рассказывает о формировании характера своего героя, а подаёт нам важнейший этап жизни Обломова, – детство и отрочество, – сквозь призму его же внутреннего мира – через подсознание. Во-вторых, психологическую неотъемлемость «Сну Обломова» придаёт то обстоятельство, что описанные в нём события больше важны не с точки зрения самого факта психической жизни главного героя (сновидение), а интересны прежде всего, как реалии детства Обломова, когда у последнего и была как раз заложена психологическая доминанта всего последующего бытия.

Итак, «Сон Обломова», получает психологическую мотивировку личности Ильи Обломова благодаря своему положению в сюжете. Дело в том, что «Сон» стоит последним в ряду экспозиционных элементов, рисующих нам прошлое Обломова: сначала даётся описание учёбы в университете и карьеры героя, и лишь затем автор рисует нам детские и отроческие годы Ильи Ильича в «Сне». Таким образом, Гончаров, описывая в романе предысторию Обломова, идёт от будущего к прошлому, то есть ретроспективно. Что же даёт такое смещение наиболее раннего этапа жизни героя в самый конец экспозиции романа? (финал, если не считать истории Штольца в начале второй части).

Подобный приём ставит писателя в роль своего рода психолога, а точнее – исследователя причинно-следственных отношений между различными жизненными впечатлениями Обломова. Следуя от более поздних этапов жизни героя к более ранним, Гончаров по сути идёт от следствия к причине и тем самым, помогает читателю окончательно убедиться, что не зрелая, а именно детская пора сыграла ключевую роль для всей дальнейшей судьбы персонажа. Если бы писатель не осветил сначала более позднюю пору жизни Ильи Ильича (а также его безделье в настоящем времени), то мы не обладали бы тем необходимым запасом впечатлений, дающих возможность ощутить всю реальную силу влияния детства героя на его последующую жизнь. Подобное расположение «Сна Обломова» в экспозиции романа – являет собой яркий пример композиционного несоответствия сюжета и фабулы романа, которое играет одну из ключевых ролей для обеспечения психологической мотивированности сюжета (композиции) фигурой центрального персонажа.

Ведя разговор о психологической оправданности сюжетно-фабульной позиции «Сна» в структуре произведения, нельзя не упомянуть и о первой главе второй части, где рассказывается о детско-отроческих годах друга Обломова Андрея

Штольца, ибо рассказ об этой поре жизни героя даётся почти сразу вслед за описанием аналогичного периода жизни Ильи Ильича, что дополнительно наводит на мысль о противопоставлении этих двух глав-предысторий. Иными словами, разительное несходство условий воспитания Обломова и Штольца, обрисованное в «Сне» и первой главе второй части становится особенно убедительным именно благодаря соседнему расположению этих двух глав, которое так же помогает высветить или оттенить те или иные качества Ильи Обломова, а значит и обеспечивать психологическую привязку композиционной структуры книги к персоне главного героя.

Другим примером, когда расхождение сюжета и фабулы помогает обеспечить психологическую обусловленность композиции следует рассматривать постановку пролога в конце романа (IV часть, XI глава), что превращает формально его в эпилог. Примечательно, что читатель, впервые знакомящийся с текстом романа, обнаруживает сам факт наличия пролога, лишь дойдя до этой XI главки, а точнее до её последних предложений, в которых со слов Штольца неожиданно открывается, что перед нами фактически пролог, а не эпилог. В чём же смысл такой инверсии с точки зрения психологической прикреплённости романной композиции к личности центрального персонажа? Чтобы ответить на этот вопрос, мысленно переместим указанную главку до начала первой главы книги. В этом случае имеем следующее: историю жизни главного героя мы ещё не знаем, зато видим его бывшего слугу Захара, на все лады расхваливающего своего покойного барина, что выглядит не вполне убедительно. Совсем иное дело, когда XI глава находится в том месте, где её поставил Гончаров, то есть в конце. В последнем случае весь путь Ильи Ильича нам хорошо известен, а потому и на Захара, и на его похвалы в адрес Обломова мы уже неизбежно смотрим сквозь призму того, что было рассказано о главном герое на всех предыдущих страницах книги. Теперь для нас становится несравненно ошутимее та духовная потеря, которая произошла в результате смерти центрального действующего лица – ведь в предшествующем этому эпилогу повествовании Обломов изображается писателем как человек пусть и ленивый, но достаточно добросердечный и отзывчивый. Таким образом, эпизод встречи Штольца и литератора с Захаром, будучи по сути прологом, а формально эпилогом, приобретает в результате своего конечного расположения особую психологическую весомость, а потому нарисованная в эпилоге картина скорби Захара по умершему барину выглядит вполне психологически достоверно и убедительно.

Весьма изобретательным в плане мотивировки композиции относительно главного персонажа необходимо признать такой сюжетно-композиционный ход романа, когда на страницах первой экспозиционной части художник представляет взору читателя последовательность лиц, посещающих Обломова: Волков, Судьбинский, Пенкин, Алексеев, Тарантьев – таков этот ряд.

Позднее утро. Однако герой романа пока не нашёл в себе сил, чтобы подняться с дивана. Но вот неожиданно раздаётся звонок в дверь. Входит «блещущий здоровьем» молодой человек по фамилии Волков. Как реагирует Обломов на этот неожиданный визит? Речевая характеристика Ильи Ильича помогает это разглядеть весьма отчётливо. Так, например, междометие «А», с которого Обломов возможно и спонтанно начал своё приветствие, уже отражает едва уловимую досаду героя на столь внезапное вмешательство Волкова. *«Не подходит, не подходит: Вы с холода!»* [6, с. 19] словно защищаясь просит гостя пригревшийся на диване Илья Ильич. Данная фраза героя очень значительна, ибо Обломов сразу намечает определённую психологическую дистанцию между собой и Волковым (в последствие герой будет повторять эти слова и другим визитёрам). Из их диалога мы узнаём, что жизнь Волкова сплошь соткана из балов, обедов, гуляний и прочих светских соблазнов и развлечений, к которым он хочет приобщиться и Обломов. Но Илья Ильич, как уже следует из его реплики про холод, вовсе не спешит присоединиться к такому весёлому времяпрепровождению. Напротив, герой с трудом скрыва-

ет своё безразличие к бурному образу жизни Волкова, отделиваясь для вежливости банальными фразами или вопросами. В результате, так и не сумев никуда пригласить Илью Ильича, Волков удаляется. Однако Обломов не долго оставался один: новый звонок в дверь возвестил о приходе чиновника Судьбинского. После него Илью Ильича поочерёдно посещают ещё Пенкин, Алексеев и Тарантьев. Сценарии всех этих визитов, начиная с волковского, очень похожи друг на друга: каждого из гостей герой встречает стандартной фразой *«не подожди: ты с холода!»*, каждый визитёр приглашает Илью Ильича на гуляния в Екатерингоф или ещё куда-нибудь, но... эти вежливые приглашения не увенчиваются успехом.

Следует ли из этого, что наш герой полностью изолирован и оторван от внешнего мира и от мира этих людей в частности? Это не совсем так. В одном случае Обломов выглядит более заинтересованным в общении, как, например, со своим бывшим сослуживцем Судьбинским (недаром говорится, что герой поздоровался с ним *«весело»*, говорил *«с участием»*), в других случаях Илья Ильич по долгу вежливости проявляет минимальное участие, как, например, в общении с тем же Волковым. Зато какую пламенную страстность выказывает Обломов в разговоре с Пенкиным о призвании писателя: он то *«почти шипел»*, то *«заговорил, вдохновенно встав перед Пенкиным»*. Итак, нельзя констатировать полнейшей отстранённости героя от жизни и интересов приходящих к нему знакомых. Однако... кое-что остаётся в обломовском характере неизменным. Это уже упомянутая нами рефренная по отношению ко всем визитёрам фраза Обломова о холоде, а также равнодушные героя к их приглашениям.

Но что ещё составляет психологическую константу в поведении Обломова во время «парада» посетителей? Чтобы ответить на этот вопрос, нам необходимо пристальнее всмотреться в то, как реагирует Илья Ильич на попытки гостей поднять его с дивана и вывести на свет. Здесь нас будут интересовать не словесные отказы героя от заманчивых предложений визитёров, а более тонкие нюансы его поведения, объясняющие нам, почему же Обломов не хочет вливаться в суетный круговорот жизни знакомых. Такие поведенческие нюансы Ильи Ильича, будучи реакциями на слова гостей, дают о себе знать, например, когда после ухода Волкова автор ставляет героя перевёртываться на спину и радоваться, *«что нет у него таких пустых желаний и мыслей, что он не мыкается, а лежит вот тут, сохраняя своё человеческое достоинство и свой покой»*. Также заслуживает внимания и то, что Обломов *«с любовью»* кутается в широкие полы своего халата.

Визит и рассказ чиновника Судьбинского вновь заставил нашего героя почувствовать выгоды своего безмятежного положения, ибо, по словам Гончарова *«он испытал чувство мирной радости, что он с девяти до трёх, с восьми до девяти может пробыть у себя на диване...»* Встреча Обломова с писателем Пенкиным заставила почувствовать себя новорожденным младенцем, так как ему в отличие от Пенкина – не нужно беспрестанно суетиться, днём и ночью занимаясь писательским ремеслом. Пенкинское приглашение в Екатерингоф Илья Ильич отвергает под предлогом, что ему *«нездоровится»* и *«сырости боюсь»*. Аналогично он отвечает на приглашение Алексеева. Предложение Тарантьева о переезде на Выборгскую сторону вызывает у Обломова разные отговорки, главная из которых – это, конечно, нежелание двигаться с места: *«Да как же это я вдруг, ни с того ни с сего...»*.

Итак, рассмотрев некоторые подробности поведения Ильи Ильича в эпизодах его общения с визитёрами, мы имеем возможность распознать, что же именно в поведении героя остаётся здесь постоянным и неизменным (помимо чисто внешних реакций). Это, безусловно, чувство комфорта, происходящее прежде всего из непричастности Обломова к той суете, в которой пребывают Волковы, Судьбинские, Пенкины

и прочие... Илья Ильич полностью не оторван от суетного мира этих людей, герой в определённой мере знает, что там происходит и интересуется этим, однако... сам не участвует в этой суете и не намерен этого делать. Такими психологическая и философская позиции Ильи Обломова (философская, потому что герой пропускает рассказы гостей через себя, оценивая их с духовно-нравственной точки зрения).

Обломову вполне комфортно то положение, в котором он находится. И в этом, понятное дело, заключается одна из причин, почему Илья Ильич не может от этого самого дивана оторваться, чтобы последовать за Судьбинским, Пенкиным или ещё кем-либо из гостей. Диван с халатом в данном случае есть своего рода крепость для нашего героя, символ и олицетворение устойчивой дистанции от внешнего суетного мира. Если бы Илье Ильичу не было комфортно на своём ложе, он бы покинул его, но в таком случае изменился бы ход сюжета и вся композиция романа, которая при подобном раскладе событий много потеряла бы в плане своей психологической мотивации личностью заглавного персонажа. Итак, сюжетный ход с вереницей посетителей, приходящих к главному герою, глубоко психологически мотивирован его личностью, ибо даёт возможность хорошо разглядеть главную причину нежелания Ильи Ильича двигаться с места, которая кроется, как мы убедились, в несомненном ощущении комфортности бытия.

Другим, не менее важным аргументом психологической оправданности эпизода с гостями, следует считать то, что, образно говоря, каждый посетитель словно скользящий луч света озаряет для нас определённые области внутреннего мира Обломова. Так, неприятие героем бессмысленной суеты видно из его внутреннего монолога, вызванного приходом Волкова. *«В десять мест в один день – несчастный!.. И это жизнь!»* - восклицает про себя удивлённый Илья Ильич. Визит чиновника Судьбинского к Обломову порождает у последнего грустные размышления, касающиеся бездуховного чиновничьего существования: *«А как мало тут человека-то нужно: ума его, воли, чувства – зачем это? Роскошь!»* Целой пламенной тирадой разразился Илья Ильич в ответ на поверхностный взгляд литератора Пенкина на людей. Без любви и уважения к человеку писатель не имеет право брать за перо – такова основная мысль обломовской реплики.

Визиты Алексеева и Тарантьева к центральному персонажу высвечивают у последнего такие черты натуры, как инертность, апатия, непрактичность. Другими словами, эти два человека, согласно авторской воле, были наиболее «удобными» посетителями для Обломова. В этом смысле, они по сравнению с остальными гостями более соответствовали его характеру: Алексееву Обломов подробно рассказывает обо всех своих проблемах и неурядицах, а тот по крайней мере не перебивает героя, как это делали предыдущие посетители. Также «удачно» использует Обломов и Тарантьева, который, в свою очередь, видя наивность Ильи Ильича, по сути заманивает его в ловушку, навязав квартиру на Выборгской стороне.

Итак, мы видим, что показанная автором на «ранних» страницах романа галерея гостей Обломова, действительно эффективный сюжетный ход в системе психологической мотивировки композиции романа фигурой заглавного персонажа.

Таким образом, изучив структуру «Обломова», мы убедились, что основные сюжетно-композиционные ходы, принятые художником для восполнения относительной событийной «бедности» сюжета и придания последнему психологической обусловленности личностью главного героя, вполне справились со своей задачей и сюжет как элемент композиции «заиграл» у Гончарова разноцветными красками психологических мотивировок, сходящихся словно нити к фигуре Ильи Ильича Обломова.

Термин «спокойный» мы используем в тексте как рабочий.

Библиографический список

1. Есин, А.Б. Принципы и приёмы анализа литературного произведения: учебное пособие для студентов и преподавателей филологических факультетов, учителей-словесников. - М.: Флинта, Наука, 2004.

2. Хализев, В.Е. Теория литературы: учебник для вузов. - М.: Высшая школа, 2004.
 3. Поспелов, Г.Н. Теория литературы: учебник для филологических специальностей университетов. - М.: Высшая школа, 1978.
 4. Гончаров в русской критике: С. ст. - М.: Гослитиздат, 1968.
 5. Там же.
 6. Гончаров, И.А. Обломов // Сочинения: в 8 т. - М.: Художественная литература. - 1979. - Т. 4.
 Статья поступила в редакцию 27.04.10

УДК 726.5.04

Е.Ю. Соловьёва, асп.кафедры зарубежного искусства академического института живописи, скульптуры и архитектуры им. И.Е. Репина, Москва: E-mail: sey1204@mail.ru

ИЗОБРАЖЕНИЕ ПРИТЧИ О МУДРЫХ И НЕРАЗУМНЫХ ДЕВАХ В СОБОРЕ ГОРОДА БРЕМЕН

Цель данной статьи рассмотреть особенности изображения притчи о мудрых и неразумных девах в соборе города Бремен. В ходе исследования особый акцент был сделан на анализе стилистического и иконографического решения данного произведения.

Ключевые слова: немецкая средневековая скульптура, иконография, притча о мудрых и неразумных девах, готический стиль, библейская притча.

Притча о мудрых и неразумных девах, наравне с такими притчами как о Бедном Лазаре, Милосердном Самаритянине и Блудном Сыне, является одной из самых значимых и часто изображаемых библейских притч в христианском искусстве. Особо впечатляющее воплощение она получила в немецкой скульптуре. На территории средневековых немецких земель сохранилось более тридцати памятников, выполненных на сюжет данной притчи.

Притча – это форма речи, рассказ или изречение, иллюстрирующее ту мысль, которую хочет донести до нас автор. Притчи присутствуют в Ветхом Завете, раввинистической литературе и в евангелиях Нового Завета. Притчи, рассказанные Иисусом, в сравнении с другими уникальны. Насчитывается в общей сложности шестьдесят притч и притчевых изречений в синоптических евангелиях. Больше всего притч записаны в евангелиях от Матфея и Луки. Многие из притч Матфея приводятся им как притчи Царства – о пшенице и плевелах (13:24-30), о горчичном зерне (13:31-32), о закваске (13:33), о сокрытом сокровище (13:44), о жемчужине (13:45-46), о неводе (13:47-50), о прощении десяти тысяч талантов и ста динариев (18:21-35), о работниках на винограднике (20:1-16), о брачном пире (22:1-14), о десяти девах (25:1-13). Все эти десять притч вводятся словами: «Царство Небесное подобно...». Притчи Царства часто отражают эсхатологическую перспективу, а завершается эта тема в евангелии от Матфея притчей о Последнем суде, повествующей о пастыре, отделившем овец от козлиц (25:31-33). Сам текст притчи занимает в Евангелии от Матфея место между двумя повествованиями о Втором Пришествии Христа. На протяжении веков притча истолковывалась как предупреждение о грядущем Страшном Суде.

Первая строчка евангельской притчи о десяти девах гласит: Тогда подобно будет Царство Небесное десяти девам, которые, взяв светильники свои, вышли навстречу жениху (Мф. 25, 1). На протяжении всей истории христианства притча о десяти девах постоянно тревожила умы своим предостережением, вновь и вновь христианские богословы обращались к ней, пытаясь прочесть таинственный скрытый смысл. До сих пор остаются без окончательного ответа следующие вопросы: в чем именно заключается символическая разница между мудрыми и неразумными девами, какова действительная вина неразумных дев, какое символическое значение имеют их масляные светильники, а также наличествующее и отсутствующее масло, что означает «поправить/украсить» свои светильники, также как и бодрствование дев. Но общий смысл, несмотря на некоторые разногласия в толковании притчи Отцами Церкви, все же един. Здесь будет не лишним добавить некоторые исторические факты. Для жителей Востока время свадьбы – это высшая, срединная, точка жизни, до которой жизнь идет вверх, а после нее – вниз. Именно этот момент человеческой жизни символизирует в притче второе пришествие Христа. По древнееврейской традиции празднование свадьбы происходило ночью. Празднество происходило в

доме невесты. Начиналось все без жениха, через некоторое время десять (несколько) человек из гостей с зажженными факелами шли к дому жениха, который выходил к ним навстречу, и затем все вместе приходили на свадебный пир. В первоначальном латинском варианте Евангелия в первом стихе стояло „sponso et sponsae“, что означает «жениху и невесте», со временем «et sponsae» перестали упоминать. Но надо понимать, что в притче подразумевается приход дев на брачный пир Христа и Церкви. Весь смысл притчи сводится к наставлению верующих быть в постоянной готовности к встрече с Христом. Соответственно, жених – это Христос-Судия, а девы – это души умерших, представленные на суд.

Десять дев – это олицетворение всех верующих. Под пятью неразумными девами и пятью мудрыми девами понимаются пять чувств, которые у одних устремляются к небесному и желают высшего, а у других жаждут земной нечистоты и не имеют тепла истины, которой они могли бы просветить свои сердца. С другой стороны, есть еще одно объяснение использованию в притче чисел 5 и 10. В древнееврейской литературе число 5 использовалось для указания „несколько“, а 10 часто используется в Ветхом Завете просто как круглое число. Неразумные девы – это «плохие» христиане, но не язычники и не евреи. Почему они «плохие» – это вопрос, на который в разное время отвечали по-разному [1]. Независимо от этих различий в толковании притчи, в изображении мудрых и неразумных дев на порталах церковей всегда присутствует, помимо противопоставления в их образах добра и зла, самое главное – наставление, воззвание к верующим, напоминание и призыв вести богоугодный образ жизни.

Изображения на тему притчи о мудрых и неразумных девах выполнялись в разных видах искусства, до X века придерживаясь единой иконографии. Практически во всех случаях мы видим одну сцену: жениха представляли как Христа-Судию (акцентируя это наличием крестчатого нимба над его головой) с пятью мудрыми девами с одной стороны. При этом Христос обращен лицом к закрытой двери (иногда это схематичное изображение фасада дома с двумя дверями), подняв руку в благословляющем жесте, с другой стороны двери стоят неразумные девы (часто одна из них изображена стучащейся). С X века параллельно берется для изображения другой момент притчи, это дает еще один вариант – изображение уснувших дев. Первоначально главным атрибутом дев был горящий факел и иногда сосуд для масла (Евангелие из Россано, VI век), но позже появляется масляный светильник, при этом мудрые девы его держат вверх, а неразумные перевернутым вниз, показывая, что масла в нем нет. Именно светильник стал главным атрибутом в изображении дев на протяжении всей истории этого сюжета. Что же до одеяния дев, то в ранних примерах нет особой разницы. Девы облачены в неподпоясанные туники с длинными рукавами, головы у них покрыты. Позже неразумные девы будут изображаться в более роскошных подпоясанных платьях, без головного убора и с распущенными волосами.

Уникальные скульптурные изображения притчи о мудрых и неразумных девах в немецких средневековых храмах не получили должного отображения в российском искусствоведении. В Западной Европе начала XX века, с появлением огромного интереса к наследию европейского Средневековья, создаются отдельные монографии об изображениях мудрых и неразумных дев в христианском искусстве. В основном это работы немецких исследователей.

Самая первая работа по этой теме – диссертация Вальтера Лемана [2]. Затем были написаны работы Гильдегард Гейне [3], Вехтера [4], Регины Кёркель-Хинкфот [5]. Это интересные научные труды общего плана, но изображению притчи о десяти девах в Бременском соборе в них уделено очень мало внимания.

Притча о мудрых и неразумных девах имела свое образное воплощение в различных видах средневекового западно-европейского искусства. Помимо фресок, большое количество изображений мы можем встретить в книжной миниатюре, которая в XV веке будет параллельно существовать с графикой, с XIV века в станковой живописи. Изображения мудрых и неразумных дев находят также на предметах декоративно-прикладного искусства. В XII веке появляются скульптурные изображения и в XIII столетии – витражные композиции. Придерживаясь повествовательного принципа и верности Библейскому тексту, иконография изображения данной притчи складывается во времена раннего Христианства. К моменту появления первых скульптурных изображений в Германии уже существовала определенная система правил, которой и придерживались немецкие мастера при создании образов мудрых и неразумных дев. Но именно немецкая скульптура оказалась той благодатной почвой, на которой произошло дальнейшее развитие иконографии притчи о десяти девах. Разнообразие скульптурных изображений притчи о мудрых и неразумных девах является отличительной особенностью немецкой пластики.

На сегодняшний день в интерьере собора города Бремен в северном боковом нефе над выходом, на вновь созданных четырехгранных консолях стоят пять статуй дев, высотой в человеческий рост. Эти скульптура выполнена из крупнозернистого местного песчаного камня и в результате более 500-летнего неблагоприятного воздействия дождя, ветра, мороза и солнца находится в плачевном состоянии. С момента создания и до конца XIX века эти статуи находились снаружи на западном фасаде собора.

Данная скульптура была создана 1250-60-е годы во времена управления архиепископа Мгерхарда II (1219-1258 года), при котором здание собора с многочисленными восстановлениями времен архиепископов Безелина, Адальберта и Лимарса (с 1090-х годов) после частых пожаров было перестроено, увеличено в длину и высоту, а также получило новые своды.

Стоит отметить, что западный фасад Бременского собора не является «классическим» фасадом готического храма в нашем привычном понимании. Немецкая готическая архитектура, в отличие от французских образцов того времени, нередко из-за нехватки средств на продолжение работ в конце строительства не всегда соответствовала первоначальному плану и замыслу, но часто получала причудливые варианты решения одного.

Так получилось и с собором в городе Бремен. Весь фасад имеет от земли четыре ряда сплошных ступеней, которые затем плавно разделяются четырьмя (!) порталами с романским завершением (а не тремя, как это часто можно видеть в других европейских христианских храмах). В тимпанах порталов расположены следующие сцены: Агнец Божий в окружении двух ангелов (портал под северной башней), Несение Креста (на сегодняшний день скульптура заменена мозаикой на эту же тему), Распятие (на сегодняшний день скульптура также заменена мозаикой), Христос во Славе (портал под южной башней). Над боковыми порталами высятся башни, между которыми расположена плоскость фасадной стены со щипцовым завершением. На чашеобразных консолях над оконной розой ранней готической колесовидной формы, в ланцетовид-

ных нишах, сильно тяготеющих в своем абрисе к округлости и включающих в себя трехлепестковые вставки сложного профиля, были установлены пять статуй дев. Этот ряд ниш со стрельчатым завершением, обрамляющий статуи дев, создает декоративную полосу, над которой высится поле самого щипца с включенной в него трехчастной сложно-ланцетовидной нишей, где, в свою очередь, на консолях размещены две скульптурные сцены - Поклонения волхвов и в венчающей части – Коронование Марии. Скульптурная группа Поклонения волхвов - это работа рубежа XIX-XX веков, как, впрочем, и неглубокая галерея арочного типа, отделяющая окно-розу от порталов, а так же как и ряды декоративных ниш с романским завершением на плоскости стен башен (хотя в отношении галереи и ниш надо отметить, что это не современное добавление, но повторение по средневековому образцу, который, например, можно увидеть на гравюре 1667 года „Вид на рыночную площадь и собор города Бремена“). Прежде, судя по фотографии 1888 года, фигур сцены Поклонения волхвов в поле щипца не было, при этом в центральной части ниши не видно даже консолей или каких-либо следов их наличия, зато боковые консоли видны хорошо. Есть предположение исследователя Хабихта [6], что на этих консолях стояли прежде статуи Церкви и Синагоги, разбившиеся при обрушении в 1638 году южной фасадной башни собора.

Было создано всего лишь пять статуй, которые изначально планировались для украшения западного фасада собора. Девы, стройные и женственные в своих жестах и позах, представлены в подпоясанных облегающих платьях, подчеркивающих талию; плечи их скрыты плащами, концы которых традиционно скреплены резной брошью на груди. Все пять фигур очень гармоничны и пропорциональны. Статуя девы в центре - поворот её головы которой подчеркивает устремленность ее взгляда вверх - выше остальных. Остальные четыре фигуры распределены по две от центральной, которая является своеобразной осью всей композиции и одновременно осью симметрии; жесты дев слева в зеркальном отражении повторяют жесты дев справа. Самые крайние – по высоте ниже остальных. Несмотря на плохое состояние верхней поверхности камня, можно отметить тонкую проработку лица, кистей рук, как впрочем, и складок одеяний, подчеркивающих всю монументальность ансамбля. Несомненно, перед нами прекрасный образец немецкой скульптуры середины XIII века. К какой школе принадлежали мастера – вопрос, не имеющий до сегодняшнего дня определенного ответа. Есть несколько предположений: некоторые исследователи, как например Трёшер [7], усматривают в стилистическом решении бременских статуй сильное влияние Реймской школы пластики, не отмечая при этом какой именно артели, работавшей над скульптурным убранством в соборе Реймса, можно приписать данное влияние; другие отмечают сходность с монументальностью, характерной для скульптуры рейнско-французских храмов. В то же время Хартлауб [8] отмечает явную яркую локальную традицию в исполнении скульптуры Бременского собора.

Здесь хотелось бы добавить такой немаловажный факт: север Германии являлся суровым краем, где зимой часто была минусовая температура, что в совокупности с высокой влажностью губит песчаник и другие подходящие для резьбы сорта камня, делает его непригодным, при том, что этот северный край не был богат камнем изначально. В Средние века Балтийский регион славился своей кирпичной готической архитектурой и деревянной скульптурой (сохранилось мало произведений, но имеется множество описаний и упоминаний), резными алтарями – это с одной стороны, с другой - каменная пластика была в основном привозная, демонстрирующая нам по своему исполнению близость к традициям нидерландской, фламандской и скульптуре Маасских земель. При этом до 1400 года в северных немецких землях каменная скульптура не имела преобладающей позиции, в основном произведения из камня были не местной работы, покупка и транспортировка которых обходилась недешево. Бремен в те времена еще не был богатым городом, таким образом отсутствие достаточных

средств у епископства могло быть одной из предпосылок для изготовления всего лишь пяти фигур дев притчи, вместо десяти, упоминаемых в Евангелии.

Итак, перед нами статуи дев, три из которых в правых руках, а две другие – в левых, держат сверху горящие светильники, мы можем предположить, что перед нами девы разумные, если бы не одно «но». Дело в том, что эти же девы держат (три – в левых руках, две – в правых, соответственно) перевернутые сосуды с маслом, как бы указывая нам, что масла в них нет. Учитывая все рассмотренные в данной работе иконографические случаи и нюансы, можно с полной уверенностью утверждать, что данный жест – особенность исключительно изображений дев неразумных, которые не запаслись своевременно маслом, их сосуды пусты.

Изначально было выполнено пять фигур дев для западного фасада собора, косвенно это подтверждается разворотом голов и направлением взглядов дев вверх по направлению к центру композиции Коронавание Марии. Перед нами исключительный случай, единственный в своем роде – в пяти изображениях дев нам представлены пять мудрых (узнаваемых по горящим лампам, поднятым вверх) и пять неразумных (демонстрирующих нам свои пустые сосуды для масла) дев притчи. Средневековому мышлению была присуща simultaneität, во временном её понимании. На протяжении всего

этого долгого периода европейской истории создавались произведения искусства, в которых зритель может видеть разновременные деяния героя в едином пространстве. В данном случае можно говорить о simultaneitätности иного рода, скорее это можно назвать амбивалентностью: в одном изображении соединено представление о герое и антигерое. Мы не знаем, что именно послужило причиной такого решения, но как бы то ни было, предостережение притчи Евангелия от Матфея звучит теперь по иному и глубже:

Итак, бодрствуйте, потому что не знаете ни дня, ни часа, в который придет Сын Человеческий (Мф. 25.13).

Весь эсхатологический смысл притчи сводится, как и прежде, к наставлению верующих быть в постоянной готовности к встрече с Христом, но в данном случае появляется немаловажное добавление, что любой и из христиан имеет перед Христом равные шансы и может в Судный день оказаться на месте и «разумной девы», и «неразумной», в зависимости от содеянного в жизни земной.

Изображение мудрых и неразумных дев в Бременском соборе благодаря своей форме и необычному композиционному решению несёт совершенно особую смысловую нагрузку и оказывает особый эффект воздействия на зрителя, без особой внешней драматизации. Это, несомненно, уникальный случай, единственный в своем роде.

Библиографический список

1. Grundmann, W., *Das Evangelium nach Matthäus*. - Berlin, 1968.
 2. Lehmann, Walter. *Die Parabel von den klugen und törichten Jungfrauen. Eine ikonographische Studie mit einem Anhang über die Darstellungen der anderen Parabeln Christi*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der hohen philosophischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität zu Freiburg. - Berlin, 1916.
 3. Heyne, Hidegard. *Das Gleichnis von den klugen und törichten Jungfrauen. Eine literarisch-ikonographische Studie zur altchristlichen Zeit*, H. Haessel Verlag. - Leipzig, 1922.
 4. Wächter, B. *Die Parabel von den klugen und törichten Jungfrauen in der Dom- und Kath.- Plastik des MA im Wandel ihrer plast. Form und Gesinnung*, masch. Diplomarbeit. - Jena, 1949.
 5. Körkel-Hinkfoth, R. Die Parabel von den klugen und törichten Jungfrauen (Mt. 25, 1-13) in der bildenden Kunst und im geistlichen Schauspiel, PETERLANG Europäischer Verlag der Wissenschaften. - Frankfurt am Main, 1994.
 6. Habicht, V.C. *Der niedersächsische Kunstkreis*. Kunstverlag. - Hamburg, 1930.
 7. Troescher, G. *Kunst- und Künstlerwanderungen in Mitteleuropa 800-1800, Band II*, Nr. 440, Kunstverlag. - Hamburg, 1954.
 8. Hartlaub, G.F., *Zur gotischen Plastik in Bremen*, в сборнике: Jb. Der Brem. Sammlungen 5, Stadtverlag. - Bremen, 1912.
- Статья поступила в редакцию 04.05.10

УДК 802.0-3

Н.А. Стадильская, канд. филол. наук, доц. докторант ПГЛУ, г. Пятигорск, E-mail: stadul@mail.ru

ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЕ РЕКЛАМНОЕ ИМЯ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В работе впервые исследуется феномен «фармацевтическое рекламное имя», дается его пояснение, определяются виды и функции фармацевтических брендов. Кроме того, описывается вербальные и невербальные составляющие товарных знаков, выделяются типы фармацевтических рекламных названий.

Ключевые слова: номинация, ономастика, название, бренд, товарный знак, рекламные функции, прагматика.

Современный мир все чаще пополняется новыми словами, расширяя при этом ономастическое пространство. Общественные учреждения, явления и мероприятия постоянно получают собственные имена, тем самым они становятся объектом номинативного исследования. Процесс номинации происходит практически во всех сферах жизнедеятельности человека. Названия получают новые товары, учреждения, предприятия, транспортные средства, политические партии и движения и пр. Несомненно, данные имена сразу включаются в рекламный дискурс, и благодаря их широкой известности они становятся частью нашей жизни.

Впервые термин «рекламное имя» ввела в своей диссертации И.В. Крюкова [1]. Представляется возможным рассмотреть этапы вхождения данного термина в современную лингвистику. Прежде всего, отметим, в ономастике выделяются несколько релевантных терминов по отношению к различным рекламным именам. Среди них выделим *эргонимы* (названия предприятий), *гемеронимы* (названия средств массовой информации), *геортонимы* (названия фестивалей и конкурсов), порейонимы (названия транспортных средств). Ого-

воримся, что все эти феномены тем или иным образом уже были описаны и исследованы в современной лингвистике. Упомянем диссертационные работы Астафьевой И.А. и Стародубцевой В.В., изучавших ойкодомонимы (наименование городских объектов), Беспаловой А.В., посвятившей свой труд эргонимии, Евсюкову Т.В., которая изучала товарный знак в сфере машиностроения, Земскову С.В., Романову Т.П. и Хейлик Т.А., исследования которых направлены на эргонимы, Кравец Т.Г. исследовала названия газет, Лобода В.В. выделила термин парагонимия, который описывает производственно-хозяйственные названия, А.Л. Василевский изучал *ктематонимы*, от греческого *ктематос* - «имущество» и некоторые другие.

Стоит особенно остановиться на ономастическом термине товарного знака. В своем предыдущем исследовании товарных знаков [2] мы, вслед за З.П. Комоловой [3] дали товарному знаку лингвистическое определение прагмоним, от двух греческих слов, обозначающих *название товара*. Однако, при более тщательном изучении материалов докторской диссертации И.В. Крюковой, мы столкнулись с другим термином

для данного явления – *прагматоним*. Автор подчеркивает: «... термин *прагматоним* представляется нам грамматически некорректным: он образован от усеченной основы «*прагма*» (имен. падеж), тогда как по правилам словообразования классических языков, в том числе и при преобразованиях от интернациональных терминов, используются основы косвенных падежей – «*прагмат*» [1, с. 28]. Мы не можем не согласиться с этим замечанием, и в дальнейших наших работах употребляется уже термин *прагматоним*.

Российским рекламным именам посвящены работы А.Л. Василевского, который рассматривал «имена товаров отдельных предприятий и имена самих предприятий, производящих товар или услуги», как единый ономастический разряд и предложил для них единый термин – ктематоним. Этот термин, однако, в самой ономастике не получил широкого распространения.

Поскольку наше исследование посвящено фармацевтическим названиям, мы не будем разграничивать их на ряд смежных подгрупп, а также не будем называть их фармацевтическими товарными знаками по объективным причинам, о которых мы будем говорить при классификации ономастических названий. Для всего корпуса изучаемой лексики мы выберем термин «фармацевтическое рекламное имя», что даст нам возможность в полном объеме осветить лингвистические характеристики такового.

Таким образом, представляется возможным дать определение фармацевтическому рекламному имени, предварительно описав номинативные единицы, которые в дальнейшем войдут в понятие фармацевтического рекламного имени.

Необходимо отметить, что фармацевтические названия могут подразделяться на несколько типов по разным основаниям. Одно из этих оснований классификации – это дифференциация релевантных названий соответственно их первооснове, прежде всего - вербальной или невербальной. По другим основаниям можно выделить следующие типы наиболее употребительных рекламных имен:

- словесные фармацевтические названия;
- изобразительные;
- звуковые;
- комбинированные (слово + рисунок);
- движущиеся, т.е. имитирующие движение;
- комплексные (словные) – т.е. состоящие из нескольких однотипных и разнотипных элементов;
- описательные – содержащие сведения, описывающие товар в целом или какие-либо его характеристики, а также касающиеся его изготовителя;

В рекламной продукции фармацевтические имена принимают вид разнообразных графических форм. Здесь используются:

- пластичные – т.е. объемные или пространственные;
- плоскостные – существующие в двух измерениях;
- простые – состоящие из одного элемента;
- рельефные – представляющие собой композицию выпуклых и (или) вогнутых элементов на плоскости;
- световые – рассчитанные на световой эффект; сложный – синоним комплексный.

Изображения фармацевтических названий могут быть цветными – зафиксированными в цветном исполнении; черно-белыми – зарегистрированными в черно-белом исполнении.

Изобразительные фармацевтические имена состоят из различных композиций, линий, геометрических фигур, цветовых изображений и контуров, выполненных как на плоскости, так и в объемном или голографическом изображении. Такие товарные знаки могут иметь вид различных предметов, отражающих функциональную направленность (например, изображение врача, органов тела, семьи и т.д.), а также нереальных, придуманных образов или символов. В качестве примеров приведем стилизованное изображение носа, который весело гуляет в цветущем саду на рекламном проспекте препарата КСИЛОМЕТАЗОЛИН, который предназначен при показаниих острого аллергического ринита, изображение веселого рыцаря, на щите которого видан надпись «Защита от про-

студы» в рекламном проспекте Биопарокса – препарата против респираторных инфекций. На рекламном плакате Fenistil Gel изображено солнце, стилизованное под лицо со зловещей улыбкой и такой же злобный комар, данный препарат назначается при зуде, укусах насекомых и солнечных ожогах. Чаще всего в изобразительных фармацевтических товарных знаках используют фигуры животных и растений.

Комбинированные фармацевтические имена представляют собой сочетания первых двух видов в определенном отношении, составляющих единую композицию.

В настоящем исследовании мы не будем рассматривать эти понятия как отдельные явления. Нашу позицию можно объяснить по ряду причин. Одна из них заключается в том, что исследуемые единицы относятся к одному понятийному полю и обозначают объекты и явления, подлежащие рекламированию. Здесь необходимо вспомнить тот факт, что за последнее время наметилась тенденция закрепления рекламного имени не только за какими-либо товарами или услугами, которые нуждаются в обширной рекламе, но и за названиями различных корпораций, предприятий, фирм, концернов, газет и журналов. А из вышесказанного следует, что различия между этими понятиями носят экстралингвистический характер. Подтвердить вышесказанное можно следующими примерами: для товарного знака релевантна юридическая сторона, для логотипа – основополагающей является изобразительная и графическая сторона, а из определения бренда ясно, что это категория, которая существует в общественном сознании определенно связано с общеизвестным, дорогостоящим, широко разрекламированным объекте. Кроме вышперечисленных категорий стоит остановиться на звуковых или вербальных фармацевтических рекламных именах.

Вербальные фармацевтические рекламные имена имеют, как правило, вид позывных радиостанций, радиопрограмм. У многих реципиентов на слуху музыкальная строчка из рекламы «Натуральный Пеносол».

Вербальные фармацевтические товарные знаки представляют собой сочетания букв и отдельных слов. Практика свидетельствует о том, что предприниматели различных стран мира традиционно отдают предпочтение вербальному виду товарных знаков – около 80% всех товарных знаков выполнено с помощью словесной символики. Это объясняется тем, что словесный знак достаточно просто создать и легко воспроизвести, так как он напрямую связан с фирменным наименованием компании или ее учредителя. Кроме того, фармацевтический словесный товарный знак легче воспринимают пациенты и запоминают носители языка.

Особую важность для создания фармацевтического словесного товарного знака имеет то, что большая популярность товара превращает его в общее достояние, он становится родовым понятием и ассоциируется у населения с обобщающей категорией для обозначения непосредственно товара или услуги. Родовыми, согласно экономической теории, являются товары, вошедшие во всеобщее употребление. Их словесные обозначения – это родовые товарные знаки, которых в лексике любого языка достаточно много. Это, например, *аспирин*. Среди них много заимствований. Родовым товарным знаком-заимствованием в русском языке является сравнительно недавно вошедшее в обиход слово «гель» или «*кондиционер для волос*». Все эти товарные знаки являются словесными и впервые были выпущены на рынок фирмой – создателем товарного знака, став впоследствии родовыми. Стать родовым наименованием товара – большая опасность для широкого рекламирования звучного и прочно вошедшего в обиход товарного знака. Это очень неприятно и для фирмы-владельца товарного знака, так как переход в новое качество влечет за собой потерю правовой защиты товарного знака.

Предметом нашего исследования являются, прежде всего, вербальные фармацевтические рекламные имена; но, поскольку они являются неотъемлемой частью целостного феномена, включающего несколько разновидностей, в нашем дальнейшем исследовании мы предполагаем, по мере необходимости, затрагивать и некоторые особенности формирования

и функционирования невербальных фармацевтических товарных знаков. Для дальнейшего анализа фармацевтического рекламного имени необходимо дать данному феномену рабочее определение. На основании рассмотренных выше предпосылок возникновения и истории внедрения в коммуникативный обмен информацией разнообразных средств маркировки товаров и услуг мы считаем обоснованным следующее определение фармацевтического рекламного имени: *Фармацевтическое рекламное имя буквенно-словесное, изобразительное или комбинированное изображение, зарегистрированное в соответствии с законом, помещаемое непосредственно на медицинском препарате или его упаковке производителями товара или торговыми посредниками с целью индивидуализации товара и информирования потенциальных пациентов, доступное для визуального восприятия и воспроизведения.* В фармацевтическое рекламное имя входят такие понятия как фармацевтический бренд, дженерик, международное фармацевтическое название, названий фармацевтической периодической печати, названия фармацевтических учреждений и организаций.

На наш взгляд, необходимо пояснить последнее утверждение, в котором мы выделяем релевантные компоненты рекламного имени. Как известно, фармацевтический дискурс включает в себя названия лекарственных препаратов, которые могут выступать брендами – т.е. запатентованными, широко рекламируемыми средствами. Кроме того, существует понятие *дженерика* – это незапатентованное названия лекарственного средства, которое чаще всего знакомо только профессионалу. Например, у бренда MAALOX, дженериком будет фармацевтическое название его компонентов: Aluminum and Magnesium Hydroxide. Часто происходит так, что у одного фармацевтического бренда, существует несколько синонимов, т.е. несколько лекарственных средств с разными названиями, но с одинаковым спектром действия. Нужно отметить, что как оригинал, так и синонимы будут иметь один и тот же дженерик, например, у препаратов DOMPERIDE, MOTILAT, MOTILUM будет один дженерик – Domperidone.

Представляется возможным более подробно остановиться на вербальных фармацевтических названиях. Словесные товарные знаки могут представлять собой:

- перечисление инициалов основателей компании: фирмы APM, DAD, S,B, JPM и т.д.;
- сочетание имен, фамилий, слов, коммерческих терминов, а возможно и всего вместе: бальзам «Вишневого», гель «Дикуля», НИЖФАРМ, Гедеон Рихтер, Pharmacia & John, BAYER, BRAUN и др.;
- придуманные названия, не имеющие смыслового значения с точки зрения основных видов деятельности фирм: «Ферейн», «ГАМСЫ», «GUIDOTTI» или названия – аллегории – «Herbalife»...;
- сочетания слов и цифр: «4 ALL», «NORDIOL-21»; «V-2»; «REFRESH PLUS 0.5%», «LC-65»...;
- мифологические образы: «Морфей», «Прометей», «Aphrodite»;
- имена собственные: Илья Рогов форте, Johnson & Johnson, Pierre Farbreg;
- географические названия: «Спирулина - Сочи», The Arab Drugstore, Philadelphia, Continental Pharma, Тамбутол (в состав которого входит тамбуканская грязь);
- словосочетания: «Для Нос», «Витамины для больных диабетом», «LOW-LIP», «Bi-TILDIEH», «CAPOCARD - PLUS».

Таким образом, употребляя термин «фармацевтическое рекламное имя», мы имеем в виду название любого фармацевтического товара в самом широком смысле этого слова. Как считает известный исследователь маркетинга Ф. Котлер, товар – это все, «что может удовлетворить нужду или потребность и предлагается рынку с целью привлечения, приобретения, использования и потребления» [4, с. 284]. Для того чтобы товар действительно мог удовлетворить в полной мере нужду или потребность потенциального покупателя, его название и функции должны побудить реципиента принять решение в

пользу бренда, воздействуя на потенциального потребителя в каждой из человеческих ипостасей.

В функциональной составляющей отражается функциональная полезность предмета брендинга, как она воспринимается потребителем (HAIRGROW, HEALAR, FASTUMGEL, Быструмгель, Регулон).

В контрнегативной составляющей отражается стремление потребителя предостеречься от вероятных негативных эффектов. Мы впервые вводим этот термин и он кажется нам релевантным по отношению к фармацевтической продукции, поскольку она может нести некую негативную информацию, например, опасность для жизни или здоровья, эффект неприятных ощущений и эмоций, больших затрат сил или времени и т.д., если с ними обычно связано пользование предметами, аналогичными брендируемому (NoPain, Safeguard, Не старин, Стимунал).

В личностной составляющей отражается выигрыш личностного характера, получаемый потребителем от пользования рекламируемым брендом, например, позитивные эмоциональные переживания, психологическая поддержка, обновление представлений о себе, индивидуальное развитие и т.д. (Natur Product, Похудей-ка, Стройность+).

Социальная составляющая фармацевтического рекламного имени отвечает потребности человека ассоциировать себя с определенной группой или сегментом общества, принадлежность к которым, с его точки зрения, является престижной. Он хочет, чтобы и окружающие также относили его к данной группе (в частности, из-за пользования знаковыми для нее брендами) и уважали его за это. Например, многие состоятельные женщины предпочитают приобретать более дорогие парфармацевтические продукты, например, косметику Vichy, также пользуются популярностью менее дорогие продукты фирмы «Чистая линия».

Общественная составляющая отражает восприятие бренда как проводника определенных общественных ценностей. В ней, однако, выражается не только то, что потребитель видит в предмете брендинга ценного для всего общества в целом, а значит, и для себя как для члена этого общества. На наш взгляд, более значимо для потребителя то, что он, пользуясь этим предметом, сам опосредованно дает обществу. Ведь потребляя данный предмет, он поощряет деятельность, оборачивающуюся еще и продвижением определенных общественных ценностей, а следовательно, сам косвенным образом участвует в этом продвижении.

Таким образом, на данном этапе исследования, мы можем дать определение феномена бренд. Из полученных результатов мы постулируем, что бренды могут сделать нечто такое, на что не способны товары. Бренды могут предоставить потребителям нематериальную выгоду, которая является величиной психологической и/или социальной. Отсюда мы выделим несколько типов фармацевтических брендов – функциональные бренды, бренды образы и эмпирические бренды. Представляется возможным дать характеристику перечисленным типам.

Функциональные бренды покупаются потребителями для удовлетворения функциональных потребностей. Большинство фармацевтических брендов относятся именно к этому типу, т.к. потребность в них возникает чаще всего при появлении определенных проблем со здоровьем. Успешные функциональные бренды близко ассоциируются в уме покупателя с определенными категориями продуктов, и они часто имеют общие ассоциации с другими брендами в той же самой категории продукта. Поэтому многие функциональные бренды дифференцируются от своих конкурентов. Такая дифференциация проходит по двум направлениям – маркетинговому и лингвистическому. Превосходящее функционирование лекарственных препаратов маркетингового характера может быть обеспечено по следующим характеристикам:

- тяжесть и частота возникновения побочных реакций;
- время начала и длительность действия;
- удобство применения;

- форма выпуска: инсулиновые картриджи и одноразовые шприцы - ручки по сравнению с флаконами; гели по сравнению с мазями; готовый раствор по сравнению с порошком; пластиковые мешки или флаконы по сравнению со стеклянными;

- кратность приема – однократно по сравнению с многократным приемом;

- вкусовые добавки – сиропы для детей с фруктовым вкусом;

- удобство упаковки: например, для гормональных контрацептивов – это нанесение на блистер и коробочку названия дней недели;

- состав препарата – содержание и состав различных компонентов (витамины и минералы), комбинации препаратов, дополнительные компоненты и т.д.;

- специальные приспособления – распылители, насадки для введения в полости, дозаторы и т.д.

Превосходящее функционирование лекарственных препаратов лингвистического характера может быть обеспечено ярким, компрессивным, эмоционально-окрашенным, мотивированным, высокоассоциативным наименованием, о чем мы будем размышлять в следующих главах исследования.

Формирование функциональных брендов требует фокусирования на ресурсах и продукте. Роль рекламы заключается в укреплении связи бренда с категорией продукта и в информировании о том, что обеспечивает бренду превосходство над конкурирующими продуктами. Например, при вздутии живота – *Эспумизан* («В животе ураган – принимай Эспумизан»), при болях в суставах – *Хондроксид*, при нарушении пищеварения – *Мезим Форте* и т.д.

Бренды образы создают ценность, разрабатывая преимущественно образ. Такие товары отличаются от конкурентов тем, что покупатели видят в таких брендах предложение уникального набора ассоциаций или образ. Бренды могут создавать образы, сосредотачиваясь на том, кто использует бренд. Классический способ создания брендов образа – рекламирование, часто способное создавать яркие ассоциации, лишь в малой степени зависящие от особенностей продукта или знаменитых пользователей. В рекламной кампании препарата *Кальций Д 3 Никомед* участвует актриса Ирина Ми-

рошниченко, лицо сети аптек *36.6* – певица Валерия. На сегодняшний день отмечено использование рекламируемых товаров в сериалах, например, в сериале «Моя прекрасная няня», дворецкий рекомендует использовать *Иодомарин*.

Эмпирические бренды отличаются от брендов образа смещением акцента. В то время как образ бренда сфокусирован на том, что продукт представляет, эмпирические бренды фокусируются на том, что потребители чувствуют при взаимодействии с брендом. Например, креатив, используемый в рекламе товаров для детей (подгузники *Pampers*, товары для кормления *Avent*, детская косметика *Johnson's Baby*), направлен на усиление чувства сопричастности, основан на желании всегда видеть своего малыша счастливым и стремление каждой мамы видеть себя такой же заботливой и ответственной. Поэтому чаще всего логотипами таких товаров могут быть изображения милых, счастливых малышей или заботливых, нежных мам.

Помимо вышеперечисленных фармацевтических названий, мы столкнулись с еще одним подвидом имен, которые условно можно назвать «фамильные». Традиционно группу этих имен представляют названия, относящиеся к одной компании, например, линия витаминов «Витрум» компании «Юнифарм» во всех своих фармацевтических названиях сохраняет компонент «Витрум» – «Витрум Кардио», «Витрум Пренатал», «Витрум Суперстресс» и т.д.

В качестве заключения подытожим: фармацевтическое рекламное имя является одним из объектов промышленной собственности юридического лица и подлежит регистрации. В специальных коммерческих, юридических, экономических, фармацевтических изданиях прослеживается история возникновения, сферы функционирования и отношения фармацевтического бренда с исторически ранее существовавшими средствами маркирования фармацевтического товара. Как и любой бренд, фармацевтическое рекламное название имеет свою целевую аудиторию, определенные функции, которые прослеживаются через известную формулу эффективной рекламы – AIDA (attention, interest, desire, act), в русском рекламном дискурсе это аналогия ВИЖД – внимание, интерес, желание, действие.

Библиографический список

1. Крюкова, И.В. Рекламное имя: рождение, узуализация, восприятие: учеб. пособие по спецкурсу. – Волгоград: Перемена, 2003.
2. Стадунская, Н.А. Что в имени твоём... Товарный знак: эволюция, коммуникация, прагматика. – Пятигорск, 2006.
3. Комоло, З.П. Эмоциональность прагмонимов // Актуальные проблемы лексикологии. – Новосибирск, 1971. – Ч.1.
4. Котлер, Ф. Основы маркетинга. – М.: Прогресс, 1992.

Статья поступила в редакцию 04.05.10

УДК 821.161.1

Н.С. Васин, асп. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: nik-vasin@yandex.ru

ЦИКЛ «РУССКИЕ НОЧИ» В.Ф. ОДОЕВСКОГО КАК ВАРИАЦИЯ НА ТЕМЫ «ФАУСТА» И.В. ГЕТЕ

В статье предпринимается попытка выявить возможные соприкосновения цикла В.Ф. Одоевского «Русские ночи» с «Фаустом» И.В. Гете, с точки зрения архитектоники и создания общей философской концепции человека.

Ключевые слова: русская фаустиана, метасюжет, интертекст, диалог, рецепция.

Рецепция «Фауста» И.В. Гете в русской литературе первой половины XIX века – вопрос не новый и периодически встречается в литературоведении XX века. Он ставился сравнительно-историческим литературоведением [1], но нельзя утверждать, что этот вопрос исчерпан.

Имя Владимира Федоровича Одоевского, одного из ярких представителей и основателей кружка «Любомудров», создателя первого в России философско-эстетического цикла «Русские ночи», в русле отечественной фаустианы звучало в разное время противоречиво [2], хотя еще при жизни его называли «Русским Фаустом» [3, с. 27].

В новейшем литературоведении попытки интерпретировать его творчество как своеобразный отзыв на круг вопросов

гетевского «Фауста» тоже предпринимались [4]. Но исследования касались только поэтики самого Одоевского. Особенно ярко фаустовская тема проявилась в цикле «Русские ночи», опубликованном в 1844 году, который по праву считается одним из самых загадочных и синкретических произведений русской литературы 40-50-х годов XIX века.

Цикл «Русские ночи» [5], создававшийся на протяжении нескольких десятилетий, собранный из разноплановых новеллистических фрагментов и рассказов в одно целое изначально обладал максимальной диалогичностью и внешней свободой на всех своих уровнях. В примечании к «Русским ночам» В.Ф. Одоевский пишет: «...еще не было на свете сочинителя от мала до велика, в котором бы волею или неволею не отозва-

лись чужая мысль, чужое слово <...> никакая мысль не родится без участия в этом зарождении другой предшествующей мысли, своей или чужой...» [6, с. 310]. Следовательно, можно говорить о структурно-композиционном опосредованном совпадении «Русских ночей» с гетевским произведением. Автор определяет специфический характер формы произведения как драму, основанную на разноплановом диалоге: «диалогическая форма пришла <...> частью по логическому выводу, частью по природному настроению духа» (с. 311), форма которого могла быть подсказана гетевским «Фаустом». В пользу такой аналогии свидетельствует не только имя главного персонажа, многочисленное цитирование трагедии Гете и общность архетипичных мотивов, но само построение «Русских ночей»: произведение делится на «девять ночей», текст которых организован по законам драмы:

«Виктор. Согласен, что такой оптический обман <...>»

Фауст. Мне кажется, что в Пиранези плачет человеческое чувство <...>» (с. 64).

Эпиграф из «Вильгельма Мейстера, отсылающий к творчеству Гете, становится первым указателем на интертекст, который в значительной степени связан с повествователем. На наш взгляд, форма присутствия автора в «Русских ночах» заслуживает уточнения. Это связано с тем, что повествователь наделен биографическим автором (т.е. Одоевским) возможностью создавать собственный текст. Главный герой – Фауст – играет двойную роль: как персонаж он участвует во внешнем автономном сюжете «диалогов», где беседует с молодыми людьми на различные темы, и как творец организует гипертекст из «рукописей», «отрывков», «записей» других «неизвестных» авторов. Причем отчетливо видно, что в произведении повествователь делит роль творца с биографическим автором – это выражается в частичном слиянии реплик:

«Ростислав. Прекрасно! Это точно книга, над которую человек трудится в продолжение сорока лет <...>»

- И это не дурно для справок, - заметил Фауст, - все в жизни нужно; но дело в том: точно ли ничего не осталось сказать?» (с. 39)

На генетическое родство с «Фаустом» указывает образ главного персонажа. Об этом свидетельствует не только его имя, но и специфическая функция, которую он выполняет. Это позволяет сформулировать в обобщенном виде гипотезу данной работы: все, что читает, создает и рассказывает Фауст Одоевского – масштабный разносторонний полифонический диалог с трагедией Гете. Это подтверждается формой присутствия автора в тексте:

1) биографический автор (Одоевский) и Фауст – автор

2) Фауст (собеседник) – Фауст (читатель рукописей, автор-повествователь)

3) мистифицированные авторы (создатели рукописи) – повествователи внутри новелл

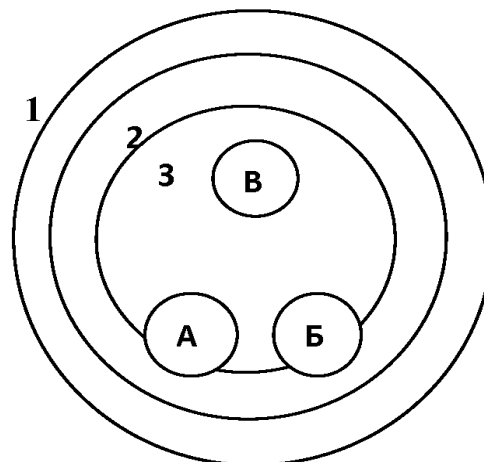
Биографический автор соединяет сюжетные части - «ночи», создает переходы между ними, но одновременно эту же функцию выполняет повествователь Фауст. В произведении создается несколько взаимопересекающихся, самостоятельных сюжетных уровней, на которых различны формы присутствия автора:

1) внешний сюжет, где смешивается роль автора-Одоевского и Фауста – автора;

2) внутренний сюжет, где Фауст – организатор и участник бесед на различные темы (сюда же можно отнести новеллистический фон, где Фауст формально выполняет роль «чтеца» неизвестной рукописи, а объективно создает несколько самостоятельных повествователей-мистификаций, по сути, являясь автором-повествователем);

3) архитектурный уровень «чужих» новелл, авторы которых («молодые друзья») создают замкнутые микрофрагменты, вступающие с отдельными рассказами и между собой в диалог.

Такая полифоническая организация позволяет усмотреть в композиции цикла Одоевского «Русские ночи» наличие внутреннего метасюжета и прочесть его как «русский» эквивалент философской концепции Гете. Следовательно, сюжетная организация создает определенную композиционную модель, которая представляет своеобразные «круги» или уровни:



1 уровень – где Фауст выполняет функцию персонажа

2 уровень – где Фауст-повествователь

3 уровень – где фигурируют создатели «рукописи», формирующие три пересекающихся цикла:

А – авторы: «Мои друзья», «Алексей Степанович»

Б – автор: «Экономист»

В – автор: «человек лет пятидесяти»

(Выделенные в цикле А и В авторы-повествователи не охватывают весь цикл, а могут относиться только к отдельно взятой новелле.)

Такое композиционное построение произведения Одоевского раскрывает диалогичность как с гетевской трагедией, так и внутреннее пересечение отдельно взятых сюжетных циклов внутри «Русских ночей».

Фрагменты и новеллы внутри «Русских ночей» соотносятся друг с другом «по принципу контрапункта» [7]. Благодаря этому сюжет отдельно взятой новеллы, не завершается в ее рамках, а развивается поступательно. В тексте «Русских ночей» можно выделить три сюжетных цикла, пересекающихся с общим метасюжетом, непосредственно связанным с «Фаустом» И.В. Гете:

| | «Русские ночи» В.Ф. Одоевский | «Фауст» И.В. Гете (перевод Н. Холодковского) |
|--------|--|---|
| Цикл А | Ночь вторая («Пожелания») | Часть I, сцена I (Монолог Фауста о науках и познании) |
| | Ночь третья («Труды кавалера Джамбаттисты Пиранези») | Часть I, сцена I («Дух», диалог Вагнера и Фауста) |
| Цикл Б | Ночь четвертая «Экономист» - («Бригадир», «Бал», «Мститель», «Насмешка мертвеца», «Последнее самоубийство», «Цецелия») | Часть I (Сцены 1, 2, 7 - 25) |
| | Ночь пятая («Город без имени») | Часть II (Действие IV) |
| | Ночь шестая («Последний квартет Бетховена») | Часть II (Действие IV - V) |
| Цикл В | Ночь седьмая («Импровизатор») | Часть I (Сцены 5,6) |
| | Ночь восьмая («Себастьян Бах») | Часть I (Сцена I - 25) |
| | | Часть I – II |

Рассмотрим архитектонику «Русских ночей» по циклам.

Первый цикл пересекается с «Фаустом» не только в области мотивов и тем, но, что более важно, в аспекте сюжета, развитие которого, у Одоевского и Гете происходит по одной и той же схеме. Например, в «Ночи первой» Ростислав ставит проблему развития цивилизации и, как основной компонент эволюции общества, загадку научного открытия. В этом аспекте научное познание признается Одоевским ущербным: «В самом деле, что такое наука в наше время? В ней все решено – все, кроме самой науки» [6, с. 49]. В смысловом плане рассуждение Фауста о науках [8, с. 53] самостоятельно развиваются Одоевским в «Пожеланиях».

Сходство проблемы не исчерпывается сюжетным совпадением, символ макрокосма как сосредоточение истины вселенной и природы, видимый Фаустом: «Раскрывает книгу и видит знак Макрокосма» (с. 55), встречается и в произведении Одоевского, с той только разницей, что автор «Русских ночей» видит макрокосм через микрокосм. Бросается в глаза и сходство художественного времени и художественного пространства: ночь, комната. Как Фауст пытается найти истину – то, что невозможно увидеть с помощью научного знания, так и Фауст Одоевского предлагает больше слушать и чувствовать душу. Творчество – вот тот источник скрытого знания, который может дать ответ на самый сложный вопрос.

На наш взгляд, новелла «Труды кавалера Джамбаттисты Пиранези» совпадает с гетевской трагедией структурой бинарных оппозиций: процесс познания связан с искушением, безумием и проклятием. Как и Гете, Одоевский, сталкивает две ключевые составляющие человека: дух поэзии, творчества и дух материи, пользы (См.: Часть I сцена 1 у Гете и Ночь третья у Одоевского).

Таким образом, «Пожелания» и новелла «Труды кавалера Джамбаттисты Пиранези» могут быть названы вариацией на тему «Фауста», русской иллюстрацией многочисленных опасностей, заключенных в процессе познания, под которым у Одоевского понимается преимущественно искусство, как познание бытия через эстетический, творческий импульс человека: «Одна из таких указок называется у

людей творчеством, вдохновением, если угодно, поэзией. При помощи этой

указки род человеческий, хотя и не силен в азбуке, но выучил много весьма важных слов» (с. 238).

Второй цикл новелл, создатель которых назван Экономистом, развивает несколько вечных общеполитических вопросов заявленных и в «Фаусте» И.В. Гете – тему любви (которая решается в аспекте чувственно-интуитивного познания в обоих произведениях, хотя по-разному интерпретируется в отдельно взятых новеллах), тему смерти (оформляется в подчеркнута апокалипсических мотивах разрушения и распада), тему строительства идеального государства и общества («Последнее самоубийство» и стоящая особняком новелла «Город без имени»).

Новелла «Бригадир» переключается с «Фаустом» в разработку темы гениальности, которая связана с проблемой филлистерства. Одоевский вступает в диалог с гетевской трагедией, ставя проблему убитой или неразвитой человеческой гениальности: «Недавно случилось мне быть при смертной постели одного из тех людей, в существование которых, как кажется, не вмешивается ни одно созвездие, которые умирают, не оставив по себе ни одной мысли, ни одного чувства» (с. 69). Сравним: тема бесполезной жизни масштабно разрабатывается в произведении Гете (линия Фауст – Вагнер см.: Часть I, сцена 1).

В новеллах «Бал», «Мститель» и «Насмешка мертвеца» Одоевский разрабатывает вечные темы любви и смерти в тесной внутренней связи. Любовь понимается Одоевским как основа жизни, отсутствие любви означает смерть. Новелла «Бал» интерпретирует устойчивый мотив жизни как «праздника смерти», когда жизнь подменяется разрушением, распадом духа. Смысловое и тематическое совпадение фрагментов с «Фаустом» (см. Гете Ч I, сцены 1, 6, 19, 21) усматривается в сходстве цветового, светового и звукового решения, а также

эмоционального фона, выраженного сходными элементами (танцующие скелеты – в произведении Одоевского; череп, с которым беседует Фауст Гете, символы смерти – прах, пыль, мусор, кровь, свечи). В обоих отрывках преобладает черный – основной цветовой тон, «важные значения которого – небытие, смерть, хаос, разрушение» [9, с. 17] (ночь, тьма – у Гете; дым, чад, облако – у Одоевского). Звук также присутствует практически в одном и том же смысловом корреляте. У Одоевского «молодой человек», вырываясь из душевной залы, видит храм, где только что отзвенел благовест. Этот образ как оппозиция бездуховности и греховности передает умиротворение и покой, которые должны даровать человечеству спасение, прощение и благодать. Как и Фауст Гете на краю гибели замирает с бокалом яда, услышав звон колоколов, символизирующих всепрощение и спасение:

«О звук божественный! Знакомый сердцу звон
Мне не дает испить напиток истребления.

Его я узнаю: нам возвещает он

Божественную весть святого воскресенья» [8, с. 66].

Новелла «Мститель» может быть интерпретирована как переход от темы смерти к теме настоящей, божественной любви, которая далее развивается в «Насмешке мертвеца». «Мститель» посвящен рассмотрению конфликта между толпой и гениальной, поэтической личностью.

Новелла «Насмешка мертвеца» корреспондирует с двумя центральными темами первой части «Фауста» (Сцена 7 - 25) – любви и смерти. Здесь намечается не просто сходство отдельных параметров, а интертекстовое взаимодействие на уровне мотивной структуры и художественного пространства. Мотивная структура отрывков, их символический и образный аспект имеют явное пересечение. Эмоциональной вершиной новеллы является отчетливо очерченная грань выбора между добром и злом. В этой точке «порога» сходятся стихии в последнем сражении, олицетворяя духовные силы человека, противоборствующие между собой. Семантическое соотношение усматривается в движении персонажей по вертикали: Маргарита выбрала бога (небо – пространственное выражение верха); Фауст остался с Мефистофелем – духом земли, олицетворением ада и разрушения (пространственное выражение низа), Лиза осталась с «демоном», а юноша из-за бескорыстной, чистой, но неразделенной любви не смог жить на земле.

«Последнее самоубийство» – фрагмент, помещенный почти в конце цикла под общим заглавием «Экономист», является завершением диалога с трагедией Гете (в рамках цикла). Слово повторяя сюжет второй части гетевского «Фауста», Одоевский в конце «Экономиста» помещает новеллу о человеческой цивилизации, постепенно утрачивающую красоту, гармонию и счастье. Лишенная своего «духовного центра» культура катастрофически разрушается. Жизнь понимается как одно бесконечное страдание и отчаяние. Пересечение «Последнего самоубийства» с «Фаустом» Гете в большей степени осуществляется в культурологическом и цивилизационном аспекте. Диалог между фрагментами охватывает главу «Горный хребет» («Фауст» Ч. II, д. 4) и пятое действие трагедии.

Новелла «Город без имени», помещенная в центре «Русских ночей», развивает тему справедливого государства и социального строя, продолжая проблематику «Последнего самоубийства». В ней рассматривается социальная и государственная модель в процессе развития. За основу построения государства взята «теория пользы» и финансового благополучия. В.Ф. Одоевский подробно описывает этапы развития «колонии» (здесь присутствует географическое и историческое соотношение с Соединенными Штатами Америки о чем свидетельствует ссылка [6, с. 103]). Обе новеллы соотносятся с темой строительства нового государства Фаустом, который вступает в борьбу с морем за владычество на суше. Здесь мотив создания сопряжен с мотивом разрушения.

Третий цикл, куда входят новеллы о великих музыкантах и загадочном поэте, обнаруживает интересную закономерность – каждая из них соотносится с одним архетипичным мотивом трагедии Гете. На наш взгляд «Последний квартет

Бетховена» является вариацией мотива перерождения, обозначенного Гете в сценах «Погреб Ауэрбаха в Лейпциге» и «Кухня ведьмы». На это указывает не только прямая ссылка на текст «Фауста» [8, с. 121], но и описание магического обряда «распития зелья». В обоих произведениях – это вино, которое обеспечивает преобразование и прозрение избранных (так Бетховен пьет воду, но ему кажется, что это вино, которое дает силы и позволяет слышать; у Гете Мефистофель дурчит посетителей Ауэрбаха волшебным вином и омолаживает Фауста зельем ведьмы), и воспринимается то, как опасный напиток, то, как обычная вода [6, с. 129]. В «Импровизаторе» интерпретируется *мотив сделки* – один из основных для произведения Гете. Уже эпиграф, использованный Одоевским, является прямой отсылкой к «Фаусту»: «Es mochte kein Hund so Janger leben! D'rum hab' ich mich der Magie ergeben...» (с. 126). Неудивительно, что и образная структура новеллы, и философское наполнение темы познания имеет прямое сходство с произведением Гете. Новелла «Себастьян Бах» – самая свободная вариация на тему Фауста, не имеющая прямых текстуральных соответствий с трагедией, тем не менее, соотносится с целым набором мотивов, в центре которых – *мотив прозрения* (Фауст идет путем познания: от мысли, слова и чувства к действиям, к борьбе и в конце переживает прозрение [8, с. 358]; Бах в новелле Одоевского проходит похожий

жизненный путь, но прозрение для него оборачивается физической слепотой (герой Гете также изображен слепым) и «вечной тьмой» [6, с. 181]).

Рассмотренные циклы внутри «Русских ночей» своеобразно обрамляют ночи первая и девятая, где первая – своеобразная «увертюра», а заключительная – музыкальная «кода».

Таким образом, в произведениях, Гете и Одоевского нами вычлняется общий круг проблем философско-эстетического характера. Специфические функции персонажей Одоевского позволяют говорить о нескольких подуровнях метасюжета, основа которого – «Фауст» И.В. Гете. С каждой последующей новеллой пресечение обретает четкие границы текстового соответствия, выявляя определенное соотношение тематики и персонажей, что более важно – сцен, которые вступают между собой в диалог, создают систему интертекста. Но его зависимость от трагедии Гете все же опосредована, так как Одоевский, создавая вариации на темы Гете, развивает их в иных смысловых и эмоциональных ракурсах, что позволяет нам говорить о создании русским писателем своеобразной интерпретации гетевского Фауста.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 09-04-95377 и/Мл

Библиографический список

1. Бем, А.Л. Исследования. Письма о литературе / сост. С.Т. Бочарова, А.Л. Бем. - М.: Языки славянской культуры, 2001; Жирмунский, В.М. Гете в русской литературе. - Л.: Наука, 1982; Щепетов, К.П. Русские и немцы в первой половине XIX века: Гете и Пушкин // Щепетов К.П. Немцы — глазами русских. - М., 1995.
 2. Белинский, В.Г. Полн. собр. соч. - М.: Изд-во АН СССР, 1953. - Т. 1; Сакулин, П.Н. Из истории русского идеализма: кн. Вл. Одоевский. Мыслитель-писатель. - М., 1913. - Т.1. - Ч. 2.; Манн, Ю.В. В.Ф. Одоевский и его «Русские ночи» // Русская философская эстетика. - М., 1969.
 3. Сахаров, В.Я. О жизни и творениях В. Ф. Одоевского // В.Ф. Одоевский Сочинения: в 2-х т. - М.: Худож. лит. - 1981. - Т. 1.
 4. Кулишкина, О.Н. Фаустовская тема в художественном мире «Русских ночей». Ф. Одоевского // Русская литература. - 1996. - № 2; Мильчина, В. Слова свои и чужие. «Ассимиляция «чужого» художественного текста»: Пятые чтения памяти Е.Г. Эткинды / В. Мильчина // Новое литературное обозрение. - 2008. - № 94; Кюно, Я. О роли и значении образа «ночи» в «Русских ночах» В.Ф. Одоевского [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://geocities.co.jp>. - 11.04.2010.
 5. Ступель, А.М. В.Ф.Одоевский. 1804-1869. - Л.: Музыка, 1985.
 6. Одоевский, В.Ф. Сочинения: в 2-х т. - М.: Худож. лит, 1981. - Т. 1.
 7. Маймин, Е.А. Владимир Одоевский и его роман «Русские ночи» [Электронный ресурс]: В.Ф. Одоевский «Русские ночи» - М.: Наука, 1975. - Режим доступа: <http://az.lib.ru>. - 11.05.2008.
 8. Гете, И.В. Фауст: пер. Н. Холодковского. - М.: Дет. лит, 1983.
 9. Базыма, Б.А. Психология цвета: теория и практика. – СПб.: Речь, 2007; Керлот, Х.Э. Словарь символов. – М.: REFL–book, 1994.
- Статья поступила в редакцию 05.05.10*

УДК 398.22

А.Г. Игумнов, канд. филол. наук, с.н.с. Института монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН, г. Улан-Удэ, E-mail: anigumnov@mail.ru

РИФМА И СОБЫТИЕ

В работе обосновывается положение, что степень традиционности песенного текста кладет непреодолимый предел степени конкретности его историзма, а выход за пределы традиции и обретение тем самым способности изображать / моделировать историческое событие в его неповторимости обеспечивается способностью создателей текста выдерживать сплошную рифму.

Ключевые слова: историческая песня, песенный текст, механизмы воспроизведения и трансформации традиции, конкретность художественного историзма, рифма.

Историческая тематика доступна многим явлениям фольклора, но в каждом из его жанров действительная история предстает существенно по-разному: в разных объемах, ракурсах, аспектах, и не всегда, конечно, она является структурообразующей. В таком качестве историческая тематика особенно наглядна, разумеется, в исторических песнях и преданиях. Однако поскольку для последних рифмованность вообще не свойственна, то и предметом настоящей статьи они быть не могут.

Специальный интерес к рифме в исторических песнях требует более пространных объяснений. И начать нужно с вопроса о соотношении исторического события и исторической песни. Этот вопрос весьма неоднозначен и сам по себе, причина чего коренится прежде всего в неясности критериев, каковые приходится применять при определении полноты vs.

неполноты, точности vs. неточности, конкретности vs. обобщенности представленности исторического события¹ в песенном тексте. Тем не менее, в предельно общем случае, говоря о исторических песнях вообще², можно сказать, что, хотя очень многие исторические песни более или менее определенно, но приурочиваются к событиям действительной истории, едва ли не в большинстве случаев перед нами не столько изображение некоего действительного события, сколько манифестация традиционных представлений о том, как это событие могло бы произойти, неизбежно обогащенная к тому же художественным вымыслом. Соответственно и параллельно, эти традиционные представления и выражаются посредством традиционных же сюжетно-фабульных стереотипов и лексико-фразеологических формул [1, с. 303; 2, с. 223; 3]. «... Фольклорная классика наглядно подтверждает, что политические

события и коллизии, их реальные участники, оказываясь в поле зрения фольклора, трансформировались, обретая специфический вид и получая особенную трактовку: все это не просто накладывалось на факты и оценки, зафиксированные историческими документами, но – и как раз в самом главном, бросающемся в глаза, – перерастало в вымысел, органически преобразовывалось в художественную конструкцию по специфическим законам фольклорного сознания. И получалось, что песни или предания о событиях и лицах отражали уже не историческую конкретику, а народную традицию. Таковы в большинстве своем < курсив во всех цитатах и текстах, приводимых в настоящей статье, везде мой. – А.И. > произведения, героями которых выступают фольклорные двойники³ исторических личностей: Степан Разин, Довбуш, Петр Первый, атаман Платов и т.д., и т.п.» [4, с. 67]. Как следствие, не вызывает внутреннего неприятия даже позиция Г.И. Мальцева. Доказывая, что предметом изображения лирическая песня избирает, фактически, саму себя, а точнее – традицию, манифестированную в формулах⁴, при очень широком понимании последних, он осторожно распространяет эту концепцию и на русскую историческую песню XVIII в. [5, с. 28, 65].

Все так, но другое дело – вопрос о конкретных механизмах поддержания, сохранения этой традиционности и именно применительно к исторической песне, равно как и о механизмах преодоления диктата традиции⁵. И вот здесь-то и целесообразно сопоставить два явления из области русской исторической песни: нерифмованные и⁶ сугубо традиционные песни и не столь уже традиционные песни с последовательно выдержанной рифмовкой и гораздо большей степенью конкретности явленного в них историзма.

Начиная с первых как типологически более ранних, нужно, опять же, различать в их составе две группы песен: старшие эпические песни былинного склада и младшие лиро-эпические или лирические песни с хоровым распевом. Диктуется необходимость этого различения принципиально различными механизмами их эстетического воздействия на слушателей и/или самих исполнителей. Специфика же этих различных механизмов должна определяться очевидно прежде всего с точки зрения музыковедческой: филологические различия в данном случае слишком уж многоплановы, труднообозримы и во многом спорны⁷.

Сопоставляя напевно-сказительскую и лирическую распевно-хоровую традиции, В.В. Коргузалов пишет: «Интонационная ткань эпического напева гибко *следует за структурой повествовательной речи*, оттеняет ее особой, индивидуальной выразительностью. Напев и слово сказителя специально адресованы постороннему слушателю.» [8, с. 212 – 213]. И далее: «Музыкальный язык хоровой лирической песни с ее распевным многоголосием, наоборот, представляет собою как бы вдруг разлившееся и застывшее или, по крайней мере, замедленное во времени состояние коллективной думы-переживания, в которой текст не предназначен никому постороннему. Даже текстуально личное, идущее от первого лица, приобретает здесь характер коллективного лирического приобщения к героической, трагической, любовной и всякой другой бытовой ситуации. *Динамикой повествовательной речи этот жанр не обладает*, хотя⁸ в каждое значительное слово песни вся масса поющих вдмывается, вживается и распевает воодушевленно, даже "клятвенно", будто заверяя не забыть его значения» [8, с. 213].

Из этого прежде всего следует, что старшие эпические песни былинного склада привлекаться к рассмотрению в небольшой статье не могут: слишком уж велика поэтическая дистанция между ними и поздними рифмованными песнями. Понятно также, «почему» очень многие младшие исторические (нерифмованные) песни никоим образом не стремятся ни к завершению сюжета, ни к сколько-нибудь детализированному изображению хотя бы самой ситуации, в которой оказываются персонажи⁹, и вовсе не нуждаются в явном проявлении в текстах интенций и оценок их создателей. Как следствие, фабула таких песен в большинстве своем (но не всегда, конечно) чрезвычайно статична, изображаемые в них ситуации

далеко не исчерпаны, реалии, детали, да и сами фабулы берутся более из арсенала традиции, нежели отражают / фиксируют неповторимые обстоятельства и детали протекания действительных событий, о котором в этих песнях якобы поется, а объем текста, необходимый для сохранения мелодии, несущей едва ли не основную эстетическую нагрузку, создается, в частности, повторами и распевом гласных. Таковы, в частности, тексты (1) и (2).

(1) Матросы обстреливают крепость¹⁰ [9, № 30]:

По морю-морю
Плывут-выплывают тут тридцать кораблей.
На корабличках распущены тонки парусы,
Тонки парусы распущены полотняные,
И флаки распущены разноликие,
А под парусами матросы земли прущкой.
Подступали они под славный под Азов-город,
Открывали они окошечки все боевые,
Заряжали они пушечки все ломовые,
Пущали они во славный во Азов-город.

(2) Царь судит стрельцов [9, № 40]:

Государь-царь на стрельцов прогневался,
Приказал их рубить и вешать.
Случилось нашему батюшке
Петру Ликсеичу с крыльца сойти –
Перед ним стоит дороден добрый молодец,
Добрый молодец – стрелецкий атаманушка,
На нем соболя шубенка во пятьсот рублей,
А бобровая шапочка в целу тысячу.
Он поклонился царю-то во резвы ноги:
«Ой ты гой еси наш батюшка
Православный царь Петра Ликсеевич!
Не прикажь ты весь сад рубить на корень,
Ты покинь ли в саду одну яблоньку на семена!»
«Ой ты гой еси стрелецкий атаманушка!
Ты пошел от меня на место на показное!».

Очень малая степень конкретности историзма, присущего текстам (1) и (2), думается, очевидна (особенно при их сопоставлении с текстами (3) и (4) далее). Достаточно заметить, что из них совершенно не ясно, в чем, собственно, состоит событие и произошло ли оно вообще: взят ли Азов, и казнен ли хоть один стрелец, да и в чем причины гнева царя на стрельцов – тоже совершенно не ясно.

Совершенно не ясно также *идеологическое отношение* создателей именно этих (!)¹¹ текстов к тому, о чем они поют. Конечно, они явно считают их событийное содержание достойными воспевания (иначе бы и песен не было), и ясно, в чем именно важность этого содержания – в самой по себе картине идеализированного боевого эпизода в (1) и в ситуации витальной важности, в которой идеализированный «стрелецкий атаманушка» вступает в диалог с вряд ли намного менее идеализированным православным царем в (2), но не намного более того¹².

Далее. Певцы *практически беспристрастны* по отношению к воспеваемым событиям, по крайней мере, «в словах-то» свое эмоциональное их восприятие выражают лишь посредством уменьшительно-ласкательных суффиксов.

И, наконец, *композиционно* тексты очень *просты*: они представляют собой последовательность *лаконичных сообщений лишь о некоторых* деталях и обстоятельствах необходимо подразумеваемой ситуации, более обширной в пространственно-временном, предметном и событийном аспектах. Причем, последовательность этих сообщений *полностью совпадает с временной событийной структурой* подразумеваемой ситуации: корабли выплывают – подплывают (особенно – матросы открывают крышки пушечных портов – заряжают пушки (хотя здесь последовательность действий несколько нарушена) – стреляют; царь гневается на стрельцов – приказывает их казнить – выходит на крыльцо – стоящий там «атаманушка» кланяется ему и просит быть хотя бы немного милостивым – царь отвечает ему решительным отказом. Создатели этих песенных текстов лишь как бы выделили минимально достаточные ключевые моменты из необходимо подразумеваемой пол-

ной череды действий и взаимодействий персонажей и вполне лаконично о них сообщили. Иными словами, событийный ряд в этих песнях определяется прежде всего логикой протекания события, как оно *могло бы* произойти в действительности при некоторых изначально заданных условиях, нежели протеканием самого события, как оно происходило в действительности (если, разумеется, о таковом событии вообще можно уверенно говорить). Причем логика эта взята в том объеме, какой минимально достаточен для опознавания изображенного события в качестве отдельного, то есть имеющего свой особенный внутренний смысл. Действительно, в тексте (1) корабли не просто плывут, но плывут целенаправленно – чтобы произвести хотя бы один залп по Азову¹³, а в тексте (2) разговор двух людей – это не просто реализация фатической функции речи, но целенаправленная попытка одного из них разрешить vitalной важности ситуацию, что зависит исключительно от воли другого. Мера же исторической конкретности изображенного в текстах (1) и (2) определяется полнотой и характерностью их предметного мира. Так, в тексте (1) перед нами не просто некий абстрактный корабль, но корабль, имеющий замечательное парусное вооружение и несущий на себе команду, преследующие какие-то цели государственной важности: это не пираты, допустим, но именно «матросы земли прущкой», и т.д. и т.п. В тексте (2) – не просто два собеседника, но Петр I и стрелецкий атаман, что сразу напоминает¹⁴ о трагическом конце стрелецкого войска. Нечего и говорить, что эти элементы событийности и поэтическая фразеология их описания заданы прежде всего самой традицией (образ плывущих корабля / кораблей, тонки¹⁵ парусы полотняные, эпитет «боёвый» применительно к оружию или, в данном случае, к деталям вооружения; образ гневливого царя, скорого на расправу, мотив схождения с крыльца / выхода / восхождения на него, составной эпитет молодца – «дороден добрый», фабульный стереотип стояния низшего перед высшим (см.: [3, с. 35 – 39, (5) – (10)¹⁶]), традиционные богатая одежда песенного персонажа и метафорическая просьба «оставить хоть одну яблоньку на семена»), и лишь в последнюю очередь какими-либо конкретными деталями и обстоятельствами действительных исторических событий. Иными словами, традиция здесь явно довлеет над конкретно-историческими впечатлениями, каковые выглядят скорее привнесением в «готовые» формулы, темы и способы их разработки, нежели исходным пунктом при создании песенного текста. Конечно, эти тексты не исчерпывают всего диапазона поэтических качеств, присутствующих нерифмованным младшим (историческим) песням, и наряду с им подобными можно найти тексты, несколько¹⁷ выходящие за пределы, очерченные выше. Но столь же легко найти им полнейшие или близкие аналоги, да и речь все-таки идет о некоей системе характеристик, ни одна из которых сама по себе не абсолютна.

И, главное, существует группа песен, предметом изображения в которых становится все-таки более событие в его неповторимой конкретике, нежели традиция в любом смысле. Это рифмованные песни хроникально-документального склада¹⁸, как правило, очень поздние, в частности: «Солдаты под Очаковым» [9, № 481], см.: [3, с. 221 – 223, (186)]; «Начало восстания на Яике» [9, № 501, 502], см.: [3, с. 223 – 224, (187)]; «О переселении забайкальцев на Амур и отражении английского военного десанта от Дальневосточного побережья» [11, с. 73 – 99, 107 – 110], см.: [12, с. 238 – 239, (1)]; «На Шипке» [13, № 23].

Общая их особенность состоит в том, что иллюзия исчерпывающе полного описания череды событий во всей их пространственно-временной и обстоятельственной определенности и *неповторимости*, создаваемая в текстах, столь велика, что при их рассмотрении, собственно, даже и не существенно, в какой степени их содержание соотносимо с действительными обстоятельствами изображенного события, а степень эта к тому же бывает весьма велика. Иными словами, степень конкретности их историзма или, что приходится считать тем же самым, степень их не-шаблонности, не-стереотипичности, то есть не-традиционности¹⁹, столь велики,

что только они, кажется, и заслуживают наименования исторических, или – собственно исторических²⁰ (в отличие от всех «прочих» песен исторической тематики, в архитектонике которых традиции все-таки довлеет, почему их и стоит именовать «традиционными»).

Вот два характерных образца, кардинально отличных от текстов (1) и (2) (и им подобных); курсивом в тексте выделены глаголы, прямо или опосредовано организующие рифмованность.

(3) Начало восстания на Яике [9, № 501]:

Того месяца сентября
Двадцать пятого числа
В семьдесят первым году
Во Яике-городе
Приходили к нам скоры вести:
Не бывать нам на месте.
Яицкие казаки
Бунтовщики были, дураки.
Не маленькая была их часть,
Задумали в один час.
Генерала они *убили*,
В том немало их *судили*.
Государыня *простила*,
Жить по старому *пустила*.
Они, сердце свое разъяря,
Пошли искать царя.
Они полгода *страдали*
И царя себе *искали*.

(ст. 1 – 17)

Находят они себе донского казака – Емельяна Пугача, который

...ко Гурьеву *подходил*,
Ничего *не учинил*.
От Гурьева *возвратился*,
Со своей силой *скопился*.
К Яику *подходил*,
Из пушечек *палил*.
От Яицкого городка
Протекла кровью река.

(ст. 23 – 30)

Затем Пугачев подходит к Илецку и палит из пушек (тоже в глагольную рифму: «подходил» – «палил»), и илецкие казаки – «изменщики-дураки» – ему незамедлительно предаются. Затем Пугачев побывал в Татищевой, забрав там всю артиллерию, разбил крепость Рассыпную. Но в Рассыпной был смелый (и тоже точно зарифмованный) «инералик *молодой*» Лопухин, который «был *смел*», почему и

На коня он скоро *сел*,
По корпусу *разъезжал*,
По корпусу *разъезжал*,
Артиллерию *забирал*,
Всем солдатам *подтверждал*:
«Ой вы гой еси ребята,
Осударевы солдаты!
Вы стреляйте, *не робейте*,
Свинцу-пороху *не жалейте*.
Когда мы вора поймам,
Хвалу себе получим».

(ст. 46 – 56)

Начать следует с того, что создатели этого песенного текста достаточно хорошо были осведомлены о предыстории восстания и о его главнейших моментах. Фактически только об этом они и сложили песню. Без умолчаний и неточностей им, разумеется, обойтись не удалось, но степень конкретности в изображении события текста (3) по сравнению с текстами (1), (2) и им подобными выглядит все же неизмеримо высшей. Ср.: «В 1771 г. власти распорядились об отправке 500 яицких казаков в г. Кизляр. Это усилило назревшее раньше недовольство увеличением служебных тягот. Для рассмотрения жалоб казаков была назначена следственная комиссия во главе с генералом Траубенбергом, который повел себя грубо и жестоко. Это вызвало открытое восстание (1772), во время

которого Траубенберг был убит... Открытое восстание под руководством Е.И. Пугачева началось в сентябре 1773 г., когда был прочитан первый его манифест от имени Петра III. Некоторое время Пугачев с несколькими сотнями восставших оставался в окрестностях Яицкого городка, но, не имея пушек, не решался на приступ города, где были сосредоточены значительные силы правительственных войск с артиллерией. Двинувшись в обход Яицкого городка, Пугачев захватил несколько пушек в мелких укрепленных форпостах. Казаки Илецкого городка добровольно сдали его Пугачеву. Вскоре восставшими была занята крепость Россыпная...» и т.д. [9, с. 332 – 333]. Причина же подобной точности, надо полагать, не только и не столько в самой по себе осведомленности создателей песни о ходе действительных событий. Если так, придется допустить, что создатели едва ли не всех иных исторических песен XVII – первой половины XIX вв., (за незначительными, конечно, исключениями) не имели представления о чем они, собственно, «собираются складывать песню»: как показано в [3], степень конкретности историзма подавляющего большинства русских исторических песен в научной литературе очень и очень преувеличивается (см. также цитату из Б.Н. Путилова в начале настоящей статьи). Допускать же, что песни, подобные (1) и (2), есть результат последовательного забвения более точных в историческом отношении песен, нет ровно никаких оснований. Но даже если и так, вопрос-то остается: «почему» в песенном тексте (3) эта историческая конкретность сохранилась, а в подавляющем большинстве иных песен она исчезает чуть ли не бесследно.

Думается, ответ на этот риторический вопрос уже очевиден. Проявление явного эстетического интереса к неповторимым деталям и обстоятельствам события, изображаемого именно в песне (но не в прозаическом меморате / фабулате) оказывается возможным благодаря тому, что создатели текста обладают способностью сплошь его зарифмовать. И наоборот: способность создателей текста выдержать рифму и делает возможной эстетизацию неповторимой детали. И в этом смысле последовательно выдержанная рифмованность поздних и позднейших исторических песен – это не «прием мнемотехники», как я утверждал ранее, но именно такая «форма²¹ высказывания, которая предписывает его содержание» [3, с. 219 – 226]. Как известно, содержание рифмованного текста во многом предопределено именно рифмой. «Рифма ... обеспечивает развитие стиховой речи "по тесным словесным ассоциациям, от слова к слову, от предложения к предложению, от "образа" к "образу". Если "в прозе слова нанизываются на избранную тему", то "про стихи говорят, что в них "рифма ведет мысль"... Стиховая речь и есть речь тесного сплетения ассоциаций в ее поступательном развитии (Б.В. Томашевский)». «Рифмование как способ поэтического творчества "живдется на принципе "префактум", суть которого заключается в том, что звук как бы опережает смысл, вернее, подсказывает, провоцирует его" (О.И. Федотов)» [14, с. 213]. Конечно, о каком бы то ни было «тесном сплетении ассоциаций» применительно к тексту (3) говорить трудно, так же как и о звуковом и смысловом богатстве самих рифм. Но стиховая речь движется здесь, все-таки исключительно рифмой: «году» – «городу», «вести» – «на месте», «казаки» – «дураки», причем очень важная роль принадлежит зарифмованным глаголам перемещения и иным глаголам: «убили» – «судили», «простила» – «пустила», «страдали» – «искали» и т.д. до выражения уверенности в полной победе над бунтовщиками (зарифмовать каковую, впрочем, создателям песни не удалось). Процесс же создания песенного текста (3) и выглядит, таким образом, как подбор рифм, которые не слишком бы далеко уводили от темы создаваемой песни о некоторой предыстории восстания и непосредственно боевых действиях.

Разумеется, явная установка на выдержанную рифму во все не препятствует довольно свободной и более сложной композиции содержательных моментов текста. Более того, создателям песен не всегда удается согласовать обуревающие их воспоминания с метром стиха и звучаниями нужных, но не укладывающихся в точную рифму слов; на глаголы здесь об-

ращать внимание уже очевидно стоит не всегда, но стоит иногда обратить внимание на слова, наглядно демонстрирующие усложненность композиции или иные позиции.

(4) Оборона Зирян [15, № 324]:

Певцы, занимая позицию непосредственных участников событий, выражают зарифмованное желание вспомнить достаточно *продолжительный* эпизод из своего боевого героического прошлого:

*Вспомним, вспомним мы, ребята,
Как стояли в Зирянах,
И не раз Хаджи Мурата
Мы пугали на горах.*

Затем следует описание *единичного* эпизода, *конкретизирующего* это «стояние»; причем, и этот эпизод распадается на некоторую предысторию и непосредственно изображенные боевые взаимодействия персонажей:

*Вот тогда случилось дело,
И куда нехорошо.
Как татарское все племя
Возмутилось заодно.
Дружно, дружно налегали
На Аварский наш отряд.
Пули, ядра осыпали,
А картечи, ровно град.*

Разумеется, это певцам в бытность их солдатами все было «нипочем», но здесь они как бы дистанцируются от самих себя, по всей видимости, дословно воспроизводя реальный лозунг, призванный поднять боевой дух реальных солдат XIX в.:

*И картечи нипочем;
Наши храбрые солдаты
Встретят нехристя штыком.*

(ст. 1 – 16)

Как, надо полагать, и произошло в художественной реальности песни. И вот здесь и возникает вторая ее тема – тягот и лишений в осажденном укреплении, но точно зарифмовать переход к ней певцам все-таки не удалось:

*Как проклятый басурманин
Хотел шутку подиутить,
В Зирянах стоять заставил,
Вздумал гладом поморить.*

Но далее, конкретизируя ситуацию голода, создатели песни со сплошной перекрестной рифмовкой уже вполне справляются, по-прежнему опираясь на возможности глаголов выражать событийность и рифмоваться:

*Мы рогатую скотину
Все в конец перевели,
Стали есть мы лошадину –
И варили, и некли.
Вместо соли мы солили
Из патрона порошок,
Сено в трубочках курили –
Распростились с табачком!
Обносились, оборвались...*

(ст. 17 – 29)

Подытоживает же изображение тягот показательная сентенция, придающая частному эпизоду едва ли не предельно универсальное значение уже не в прошлом времени описанного события, но в настоящем времени пропевания песни:

*Так кавказские солдаты
Ходят об руку с нуждой,
Завсегда горем богаты:
Его носят за спиной!*

(ст. 37 – 40)

Думается, «руководящая» роль рифмы в построении текста, в котором отчетливо выражена аксиология певцов и изображены не все, но действительные и относительно неповторимые, то есть конкретные обстоятельства обороны Зирян [XIX, с. 244 – 245], явственна и здесь; об обусловленности эксплицитного vs. имплицитного осмысления изображенного / подразумеваемого в тексте события его, текста, рифмованностью vs. не рифмованностью см. также [16].

Складывается в итоге впечатление, что нерифмованная историческая песня традиционна и, тем самым, не являет высокой степени конкретности историзма не потому, что ее создатели не в силах выйти из-под давления традиции, – это утверждение было бы просто тавтологичным. Избегая тавтологии, нужно сказать, что нерифмованная историческая песня традиционна в силу одной своей нерифмованности, когда создателям текста «не остается ничего иного», как воспроизводить «готовые» сюжетно-фабульные клише и стереотипы посредством «готовых же» лексико-фразеологических средств, лишь приспособляя их к новым историческим впечатлениям. Напротив, лишь способность к последовательно выдержанной рифмовке и позволяет создателям текста выйти за пределы традиции, и диктует этот выход. Необходимость рифмовать слова из очень далеких семантических рядов естественным образом приводит к разрушению устоявшейся лексико-фразеологической и, тем самым, сюжетно-фабульной стереотипии.

Косвенным подтверждением этого заключения могут послужить рифмованные украинские думы. Судя по всему, именно необходимость сплошной рифмовки приводит не только к большей, по сравнению с нерифмованными русскими историческими песнями, прихотливости фабулы (что, конечно, нуждается еще в подтверждении²²), но даже к *звукоподражаниям*, русской исторической песне вовсе не свойственным:

Ой, по горі вітер віє, а все поле гуц-гуц!
А тетерю то із сином у Варшаву везуть.

Ой, по горі вітер віє, а все поле чків-чків;
Там Тетеря то із сином частує ляхів.

[17, с. 241, ст. 23 – 24, 33 – 34]

И это при том, что и само понимание исторического события может быть весьма различным.

² Представление о исторической песни вообще является, конечно, исследовательской конструкцией: историческая песня слишком разнообразна, чтобы в ней можно было увидеть некую однородность, – но без такого абстрагирования пока не обойтись..

³ Впрочем, разве Кутузов и Наполеон у Л. Толстого не специфически «толстовские» двойники своих прототипов? Мера этого «двойничества» в данном случае, конечно, иная, но тем не менее.

⁴ Эта концепция тоже, впрочем, требует взвешенного отношения, см. [6].

⁵ Собственно говоря, заглавие статьи должно было бы звучать примерно так: «Событие, традиция, песня, рифма», – но для небольшой статьи

⁶ Союз «и» выразит здесь логику причинного следования, каковая далее и будет обоснована.

⁷ Достаточно указать на логическую неопровержимость концепции С.И. Дмитриевой о поэтике как о единственном операциональном критерии жанрового определения былины [7, с. 16 – 18].

⁸ По всей видимости, «хотя» здесь вполне можно заменить на «потому что».

⁹ Объяснение этого лишь из особенностей лирического рода *словесно-го* искусства было бы очевидной тавтологией: лирическая историческая песня и есть частный случай лирики и объяснить саму себя поэтому не может.

¹⁰ Здесь и далее названия песен приводятся по соответствующим публикациям.

¹¹ Восклицательным знаком я хочу подчеркнуть: обращение к иным вариантам или версиям этих песен ничего не опровергнет и не докажет. Песня (1) вообще известна в одной записи [9., с. 293], а варианты и версии песни (5) просто-напросто спеты иными людьми в иных местах в иное время и закономерно различны вплоть до утраты какого-либо единства на уровне произведения. Критику понятия «произведение» применительно к *анализу* фольклорных текстов см. [3, с. 20 – 29].

¹² В связи с текстом (2) см. также анализ близкого варианта [3, с. 51 – 53].

¹³ В иных случаях: плывущий корабль с «православным царем Петром Федорычем» не более (!) чем лишь «пробирается во ину-то земелешку, во шведскую» [9., № 210], но хоть такую цель плаванья, да имеет, см.: [3, с. 175 – 176, (138)]; или описание проплывания корабля может быть мотивированным лишь тем, что на него хоть кто-то, да смотрит [10, № 330], точнее и взвешеннее см.: [3, с. 107, (88)].

¹⁴ Но напоминает лишь человеку, хоть сколько-нибудь осведомленному в отечественной истории по иным источникам.

¹⁵ Очевидно, что реальная-то парусина вовсе не так тонка, как подразумевается в песен!

¹⁶ В круглых скобках здесь и на аналогичных позициях в иных местах приводится номер, под которым данный текст рассматривается в соответствующих работах.

¹⁷ То есть не очень «далеко», без кардинальной трансформации.

¹⁸ Хотя степень документальности и среди них бывает различна.

¹⁹ В некоем абсолютном измерении степень их традиционности вряд ли намного ниже, нежели у песен более ранних, только содержание этой поздней традиции еще нуждается в своем детальном определении.

²⁰ Причем, применительно к ним можно даже говорить о некоем единстве, достойном квалификации в качестве жанрового, см. [3, с.224 – 226], каковым основная масса исторических песен явно не обладает.

²¹ Здесь самоцитирование не совсем точно: в оригинале сказано «жанровая форма», но речь о жанре здесь-то не идет.

²² Что требует и отдельной статьи.

Работа выполнена в рамках проекта РГНФ № 08-04-00357а.

Библиографический список

- Соколова, В.К. Русские исторические песни XVI – XVIII вв. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1960.
- Емельянов, Л.И. Историческая песня и действительность // Русский фольклор. - М; Л.: Наука, 1966. – Т. X.
- Игумнов, А.Г. Поэтика русской исторической песни. – Новосибирск: Наука, 2007.
- Путилов, Б.Н. Фольклор и народная культура; In *memoir*. – Санкт-Петербург: Петербургское востоковедение, 2003.
- Мальцев, Г.И. Традиционные формулы русской народной необрядовой лирики. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1989.
- Игумнов, А.Г. Эмпирическое в поэтике лирической песни // Традиционная культура. – 2007. - № 4.
- Дмитриева, С.И. Географическое распространение русских былин. – М.: Наука, 1975.
- Коргузалов, В.В. Напевы исторических песен XIX в. // Исторические песни XIX века (Памятники русского фольклора) // Изд. подг. Л.В. Домановский, О.Б. Алексеева, Э.С. Литвин. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1973.
- Исторические песни XVIII века (Памятники русского фольклора) / Изд. подг. О.Б. Алексеева и Л.И. Емельянов. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1971.
- Исторические песни XVIII века (Памятники русского фольклора) / Изд. подг. О.Б. Алексеева, Б.М. Добровольский, Л.И. Емельянов, В.В. Коргузалов, А.Н. Лозанова, Б.Н. Путилов, Л.С. Шептаев. – М.; Л.: Наука, 1966.
- Левашов, В.С. Региональные особенности русского фольклора. – Чита, 1999. - Книга 4.
- Игумнов, А.Г. Об иерархии жанровых признаков в области русского историко-песенного фольклора // Вестник Бурятского государственного университета. Филология. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского государственного университета, 2009. - Вып. 10.
- Фольклор казаков Сибири / Сост. Л.Е. Элиасов, И.З. Ярневский; под общей ред. Л.Е. Элиасова. – Улан-Удэ, 1969.
- Поэтика // Словарь актуальных терминов и понятий. – М.: Издательство Кулагиной; Intrada, 2008.
- Исторические песни XIX века (Памятники русского фольклора) / Изд. подг. Л.В. Домановский, О.Б. Алексеева, Э.С. Литвин. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1973.
- Игумнов, А.Г. Осмысление исторического события в русском историко-песенном фольклоре // Этнокультурное и фольклорное наследие монгольских народов в контексте истории и современности. – Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2008.
- Песни, собранные писателями: Новые материалы из архива П.В. Киреевского (Литературное наследство). – М.: Наука, 1968. - Том 79.

Статья поступила в редакцию 14.05.10

УДК 316:80

*С.А. Воронина, канд. социол. наук, доц. каф. общей социологии, Алт ГУ, г. Барнаул, E-mail: S516@mail.ru***ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОСТЬ В ПОНИМАНИИ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ**

В данной статье описываются основные теоретические подходы к определениям массовой коммуникации; отмечена полипарадигмальность современной коммуникативистики.

Ключевые слова: естественнонаучная парадигма, кибернетическая парадигма, гуманитарная парадигма, коммуникация, средства массовой информации.

Логика теоретического осмысления стратегии развития средств массовой коммуникации в современную эпоху задается процессами, происходящими в сфере обмена информацией, обработки и распространения этой информации на глобальном, национальном и региональных уровнях. Истоки подобного интереса к проблеме заключаются не только в развитии, углублении технологической базы средств массовой коммуникации в современных условиях, но и в осознании философских, социальных основ массовых коммуникаций. Печать, радио, телевидение, электронные СМИ становятся сегодня не только источником получения и трансляции информации, но и способствуют углубленному преобразованию механизмов воздействия на массовое сознание. Не случайно сегодня очень жестко ставится проблема «омасовления», или «массификации», т.е. процесса повышения однородности социальной структуры общества в результате неоднородности основных каналов массовой коммуникации и разнородности представленных в пространстве культурных форм.

В последнее время исследователи все чаще говорят о коммуникативистике как о мультипарадигмальной науке. Выражением данной тенденции стала фрагментация теоретического знания: с одной стороны, через дисциплинарную специализацию (движение идет от теории СМИ к теории СМК), с другой стороны, через теоретическую конфронтацию (процесс дробления научного сообщества на растущее число различных школ и направлений, конкурирующих между собой).

Коммуникация, как и всякая специализированная духовная деятельность, развивается для решения практических актуальных задач, а ее базовые концептуальные схемы образуются путем обобщения и систематизации содержания сознания субъекта массовой коммуникации. «Конфигурация практической деятельности социального субъекта задает логику концептуальной схемы исследователя, т.е. выступает практической парадигмой теоретической деятельности» [1, с. 18]. Следовательно, содержание научных парадигм не является произвольным конструированием, а определяется, в том числе социальной позицией и точкой зрения социального субъекта, чьи интересы объективно выражаются.

С позиций институционального подхода парадигмальный бум в современной теории коммуникации объясняется формированием новых социальных институтов и культурных направлений, которые не только конституируют новые культурные субъекты, но и инициируют соответствующие духовные трансформации. Именно социокультурное самоопределение новых субъектов включает специфическую интерпретацию окружающей культуры, что и служит основанием генезиса новых парадигм в теории коммуникации. Кроме того, коммуникация есть исторически обусловленный процесс и абсолютно детерминируем политическими, социальными и технологическими трансформациями.

Анализируя динамику развития современного общества, мы указывали, что ещё О. Тоффлер в 70-х годах XX столетия указал на все более ускоряющуюся фрагментацию «на уровне ценностей и жизненных стилей» [2, с. 103], стремление к разнобразию, «субкультурная революция» по О. Тоффлеру порождает новый тип сознания и культуры – клиповый. Французский философ и социолог А. Моль называет этот тип культуры мозаичным. Данный процесс мозаизации, фрагментации современного общества и культуры и является социально-практическим основанием полипарадигмализации теоретического поля исследований коммуникации.

Сам по себе факт наличия разных научных школ, по мнению Ю.В. Попкова и Е.А. Тюгашева является нормальным явлением, поскольку столкновение соперничающих теорий является выражением жизнеспособности науки о коммуникации и необходимости изучения феномена коммуникации. Но «столь же необходимой для обеспечения этой жизнеспособности выступает интеграция разных теорий» [1, с. 19]. Вместе с тем, различие в принципиальных установках исследователей массовой коммуникации позволяет говорить о возможности выделения нескольких исследовательских парадигм, в рамках которых исследователи обращаются к анализу места СМК в обществе, изучают особенности влияния СМК на аудиторию, рассматривают ценности, смыслы и значения, которые продуцируют СМК. Анализируя сложившиеся направления изучения средств массовой коммуникации, мы можем отметить несколько различных подходов, объясняющих данный феномен. Выделяемые в современной литературе парадигмы различаются по уровню обобщения и по дисциплинарным подходам. Так, например, выделяются «медиацентрированный» и «человекоцентрированный» подходы. «Медиацентрированная» парадигма направлена на анализ социальных функций массовой коммуникации, то есть в основе учитывается выполнение ею «социального заказа». «Человекоцентрированная» парадигма основное внимание уделяет реципиенту как потребителю массовой коммуникации. Кроме того, сегодня выделяются функционалистская и социокультурная парадигмы. Основанием для выделения служит преимущественный интерес исследователей к функции, которую выполняют современные средства массовой коммуникации в обществе и культурный заряд, который содержится в коммуникативной информации.

Следует отметить, что в XX веке теоретики, изучающие массовую коммуникацию, главным образом опирались на функциональные особенности коммуникации. Основанием для различения данных теорий заключалось в обосновании доминирующей функции и последствий ее актуализации. В.П. Конечка объединяет их в три основных группы в соответствии с доминирующей функцией: функция политического контроля, функция опосредованного духовного контроля и культурологическую функцию. Кроме того, исследователь в особую группу выделяет теорию «информационного общества», в рамках которой, по мнению автора, исследуется роль массовой коммуникации. Правда, автор не уточняет, в чем, собственно и где исследуется та самая роль [3, с. 208].

С позиции функции политического контроля массовая коммуникация трактуется как выражение концентрации политической власти, основанием для выделения данных теорий в отдельную группу является материально-экономический фактор и идеологический фактор. Здесь главенствующая роль принадлежит теориям массового общества и вариантам теорий, основывающихся на классическом марксистском понимании СМК как средств производства, которые в современном буржуазном обществе являются частной собственностью.

Теория массового общества рассматривает СМК как интегративную часть властных институтов, главная функция СМК – поддерживать политико-экономический курс властных структур. Задача СМК в данной парадигме видится как формирование общественного мнения, причем, манипулятивная функция является основной, другая функция – функция выживания. В. Парето, К. Мангейм, Ч.Р. Миллс – основатели данной теории.

Политико-экономическая теория, основанная на раннем марксизме, выдвигает роль экономических факторов, которые определяют функции СМК. Представителями данного направления являются английские социологи Г. Мердок и П. Голдинг.

Следовательно, даже краткого обзора данных парадигм достаточно, чтобы понять: они направлены на изучение различных аспектов массовой коммуникации. Следовательно, их нельзя сравнивать по критериям «хуже – лучше», «правильно – неправильно». Они предназначены для решения различных задач.

Анализ сложившихся в современной коммуникативистике парадигмальных подходов позволил нам объединить их в три группы (следует отметить, что данное объединение достаточно условное, так как коммуникация – это настолько всеобъемлющее явление сегодня, что ею занимаются практически все науки: от математики – до филологии). Первая группа – естественнонаучная, вторая группа – кибернетическая, третья группа – гуманитарная: все они представляют собой определенные коммуникационные модели, имеют различные объяснительные схемы и способы верификации, свои «языки» выражения знания и свои стандарты научности.

Долгое время в познании доминировала естественнонаучная парадигма. Исследователи изучали механизмы речи, способности индивида воспринимать информацию, «переваривать» и передавать на расстоянии. Язык, память, речь – вот основные сферы интересов представителей данной парадигмы.

Целью естественнонаучных парадигм является рассмотрение феномена массовой коммуникации с точки зрения их биологического функционирования, методов и способов передачи и получения информации. Ценным в данной парадигме является то, что результаты, полученные исследователями могут способствовать как развитию средств массовой коммуникации – их технической стороны, так и возможность их принципиальной наблюдаемости. Главный критерий научности – опытное подтверждение.

Развитие технологий в начале XX столетия привело к тому, что исследователи занялись уже не биологическими, а техническими возможностями коммуникации. «Как сделать информацию более доступной, как смочь передать её гораздо более обширной аудитории, какими способами объединить человечество в единую информационную сеть?» – вот тот круг проблем, которые решались представителями кибернетической парадигмы.

Целью кибернетической (механистической) парадигмы является познание логически возможных явлений и закономерностей. Научность полученных результатов определяется их логической непротиворечивостью. Строгость дефиниций и алгоритмичность доказательств обеспечивают фиксированные способы решения проблем коммуникации в форме однозначных математических правил. Основная идея данного подхода состоит в том, что «с информацией можно обращаться почти так же, как с такими физическими величинами, как масса или энергия» [4, с. 25]. Выше перечисленные теории, на наш взгляд, являются интерпретаторскими, они придают смысл фактам, уже известным, но ничего не могут сказать о неизвестных.

И только когда естественные и технологические проблемы были решены, только тогда исследователи обратили взгляд на человека, его восприятие информации и последствия этого восприятия.

Целью гуманитарной парадигмы является построение моделей понимания ценностно-ориентированных коммуникативных процессов и выявление их смысла. В рамках данной парадигмы в целом функционируют социологические теории массовой коммуникации, которые рассматривают механизмы

взаимодействия массовой коммуникации и общества, выявляют объективные законы развития массовой коммуникации; проблемы рассматриваются последовательно, осуществляется более или менее окончательная проверка гипотез. Ценность последних определяется, прежде всего, возможностью предвидеть новые факты и явления. Для этой парадигмы характерен акцент на изучении повторяющихся явлений и закономерностей, их количественных сторон с помощью математических методов. Кроме того, для гуманитарной парадигмы характерен акцент на изучении качественной стороны уникальных явлений, обусловленных деятельностью средств массовой коммуникации, преимущественно ценностный характер выводов. Можно сказать, что гуманитарная парадигма опирается на этическую категорию «добра», которая отражает ориентацию на достижение «блага».

К данным парадигмам мы отнесли критическую традицию анализа СМИ, которая ориентирована на достижение «истины», а также психологические теории, целью которых (бихевиоризм, теории селективного влияния, конструкционистский подход) является анализ взаимодействия идей и сознания, обусловленных определенной культурой мышления. Постановка и решение психологических проблем зависят от социальных, этических, религиозных и прочих установок исследователей. Целью культурологических теорий (семиологический, структуралистский, постмодернистский подходы, концепция социодинамики культуры) является рассмотрение ценностей, смыслов, значений, которые СМК продуцируют.

Развитие средств массовой коммуникации показало, что они представляют собой исключительно сложную открытую систему, для полного описания которой явно недостаточно одной парадигмы. Поэтому сегодня необходимо сведение гуманитарной, кибернетической и естественнонаучной парадигм в единую парадигму, в которой возможно было бы рассмотрение массовой коммуникации с точек зрения этической оценки данного явления, истинности знания о нем и эстетической оценки, что обеспечило бы целостность социально-философского знания о коммуникации и стратегии их развития. Идеальная парадигма будет в том случае, если она будет учитывать все возможные интерпретации коммуникации: с одной стороны, через функции, с другой стороны – через ее значение для общества и для индивида. Такой парадигмой может стать, на наш взгляд, парадигма информационная, так как именно в рамках теории информации массовая коммуникация понимается не просто как функция, как один из социальных феноменов, но как механизм создания новых культурных и социальных смыслов. Основанием для формирования информационной, или, как её называет М. Кастельс, «информациональной» парадигмы является принятие эстетической, моральной, этической сторон коммуникативных процессов, которые интегрируются для нас в понятие «культура» как основополагающего для анализа коммуникативных процессов.

Данное объединение позволит теоретикам и практикам коммуникации выработать стратегическую направленность развития средств массовой коммуникации с учетом сближения социального и индивидуального, соотнести коммуникацию и культуру в плане их объективных возможностей и условий функционирования, проводить более тщательный анализ сложившихся отношений в процессе коммуникации для того, чтобы сбалансировать передачу информации и реальные запросы общества, соединить технологии передачи информации и их ценностную компоненту, создать концепцию, в рамках которой бы совместились массовое и индивидуальное в коммуникации с наибольшей пользой, как для общества, так и для индивида, то есть попытаться избежать нарастающей дегуманизации общества в современных условиях.

Библиографический список

1. Попко, Ю.В. Парадигмы и метапарадигмы в социологии // Образование и социальное развитие региона / Ю.В. Попко, Е.А. Тюгашев. – 2001. – № 1-2.
2. Тоффлер, О. Футурошок. – СПб., 1997.

3. Конечкая, В.П. Социология коммуникации. - М.: Международный комитет бизнеса и управления, 1997.
 4. Шеннон, К.Э., Информационное общество: Сб. - М.: ООО «Издательство И74 АСТ», 2004.
Статья поступила в редакцию 14.05.10

УДК 830

*Д.Н. Жаткин, д-р филол. наук, проф., заведующий кафедрой ПГТА; Т.Н. Шешинева, канд. филол. наук, доц. ПГТА;
 С.Э. Шешинев, канд. филос. наук, доц. ПГТА, г. Пенза, E-mail: ivb40@yandex.ru*

К ВОПРОСУ ОБ АВТОПЕРЕВОДАХ А.К. ТОЛСТОГО (НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЯ «НЕ ВЕРЬ МНЕ, ДРУГ, КОГДА, В ИЗБЫТКЕ ГОРЯ...») И ЕГО АВТОПЕРЕВОДА НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК*

В статье подвергается лингвостилистическому и сравнительному анализу стихотворение А.К. Толстого «Не верь мне, друг, когда, в избытке горя...» и его автоперевод на немецкий язык, в котором автор достиг несомненных высот переводческого мастерства. Virtuозно передавая не только общее впечатление от оригинала, но и малейшие нюансы, художественные детали описания, А.К. Толстой вместе с тем создал оригинальное произведение на немецком языке. Автоперевод А.К. Толстого «Oh, glaub' mir nicht, in trüber Stund, in schlimmer...» представляет собой не автоматическую трансляцию стихотворных текстов, а является самостоятельным и самоценным поэтическим произведением, в котором проявилась ещё одна грань большого таланта русского поэта.

Ключевые слова: А.К. Толстой, русско-немецкие литературные и историко-культурные связи, поэтический перевод, автоперевод, художественная деталь.

Своеобразие А.К. Толстого как поэта выразилось не только в создании стихов на иностранных языках (немецком, французском), но и в автопереводах отдельных произведений на немецкий язык.

Переводы собственных сочинений на какие-либо иностранные языки не были характерны для творчества русских поэтов XIX в. В качестве исключения из общего правила воспринимались несколько стихотворений Е.А. Баратынского, переведённых на французский язык прозой, и его же, по всей видимости, русский перевод авторского франкоязычного стихотворения, а также отдельные стихотворения И.И. Козлова, написанные сначала на английском языке, а затем переведённые на русский. Известно, что автопереводы отдельных полемических статей осуществил и А.И. Герцен.

При обращении к автопереводу писатели традиционно проявляют особую избирательность. Стремясь передать зарубежному читателю свои самые значимые и сокровенные мысли, они нередко отбирают из числа ранее написанных произведений самые лучшие и при этом предъявляют к собственному переводу строгие эстетические требования. Важно отметить, что автор зачастую отказывается от подстрочности, придаёт переводному произведению несколько иное по сравнению с оригиналом звучание, выражающееся во внесении в его содержание, структуру и поэтику свежих интонаций, обновлённых красок и оттенков.

Подвергаясь качественной авторской переработке, оригинальное произведение в процессе перевода-переложения может превратиться в новую литературную реальность, представ в качестве другого варианта решения одной с оригиналом темы. Конечно же, немаловажную роль здесь играет также оригинальный подбор лексических единиц, синтаксические требования иностранного языка и несколько иные по сравнению с родным языком возможности для передачи необходимых стихотворных размеров и рифм. Эти задаваемые иностранным языком правила сами по себе содержат потенциал для создания произведения, отличного от собственного прототипа, и автор, сам того не желая, может быть сподвигнут ими при автопереводе к существенной трансформации художественного оригинала.

В своём поэтическом творчестве А.К. Толстой не отошёл от означенной общей тенденции. В его автопереводах на немецкий язык можно видеть новое прочтение известных авторских произведений. Все шесть дошедших до наших дней автопереводов А.К. Толстого относятся к позднему периоду его творчества, причём точные даты их создания остаются неизвестными. Это стихотворения: «Täglich, wie das Wasser mit den Flammen...» (перевод элегии «Что ни день, как поломя со влагой...», <1858>), «Pflüger giß das Feld auf mit seinem Pflug...» (перевод стихотворения «Острою секирой ранена берёза...», лето 1856), «...Und wie nun die Fürstin berichtet den Traum...» (перевод фрагмента из баллады «Три побищца,

февраль – март 1869), «S'ist gut, – sprach der Fürst, als der Mönch von Byzanz...» (перевод отрывка «Песни о походе Владимира на Корсунь, март – апрель 1869), «Haco der Blinde» (перевод первых двух строф былины «Гакон Слепой», декабрь 1869 или январь 1870) и «Oh, glaub' mir nicht, in trüber Stund', in schlimmer...» (перевод лирического признания «Не верь мне друг, когда, в избытке горя...», лето 1856).

И.Г. Ямпольский в примечании к былине А.К. Толстого «Алёша Попович» (лето 1871), ссылаясь на письма писателя к К.К. Павловой от 16, 24, 27, 28 и 31 июля (28 июля, 5, 8, 9 и 12 августа) 1871 г., упоминает о том, что означенное произведение также переведено поэтом на немецкий язык [1, с. 760]. Однако текст перевода «Алёши Поповича» на немецкий язык современной филологической науке не известен (видимо, он не сохранился до наших дней).

При лингвостилистическом анализе автопереводов А.К. Толстого обращает на себя внимание совершенное знание поэтом немецкого языка, позволившее, в конечном итоге, использовать различные стихотворные размеры и способы рифмовки, устные и устаревшие слова и выражения, разнообразные грамматические обороты и временные формы.

Утверждению А.К. Толстого как самообытного поэта способствовали, по мнению Л.И. Емельянова, «стихотворения, посвящённые Софье Андреевне», т.е. жене поэта С.А. Миллер (Толстой) [2, с. 25]. Одним из лучших произведений, обращённых к ней, является стихотворное признание в любви «Не верь мне, друг, когда, в избытке горя...», написанное летом 1856 г. и переведённое на немецкий язык летом 1871 г. В письме к С.А. Миллер от 1 августа 1871 г. Толстой сообщал: «А вчера я дал m-me Seegen подстрочный перевод в прозе «Не верь мне, друг». Выходит ужасная гадость, и она хочет переложить на стихи; а я сегодня взял да и сам переложил» [цит. по 3, с. 779].

А.К. Толстой долго работал над русским текстом переведённого позднее произведения, особенно над его вторым четверостишием. Известно, что изначально вторая строфа была полностью посвящена развитию художественного образа моря, но в процессе работы над текстом автор разделил стихотворение на две равновеликие части и придал им обоим одинаковую внешнюю конструкцию, усилив тем самым параллелизм образов моря и уподобляющегося ему влюблённого поэта. Исследователь творчества А.К. Толстого Д.А. Жуков справедливо замечает: «Лишь заглянув в записную книжку поэта, можно увидеть двадцать вариантов шестой строки короткого стихотворения <«Не верь мне, друг, когда, в избытке горя...»>, в котором утвердился двадцать первый» [4, с. 200].

Любовь производила на А.К. Толстого мощное эмоциональное воздействие, вызвала позитивный настрой, влекла за собой оптимистическое мироощущение (в письмах к Б.М. Маркевичу и А. Губернату сам Толстой говорил о «мажорном тоне» своей поэзии [5, с. 285, 425 – 426]). «Любовь для

поэта – могучая всепоглощающая страсть, – пишет Л.И. Емельянов. – Любовь – это высшее прозрение, дающее поэту счастье постигнуть великое единство всего сущего» [2, с. 24].

Именно исходя из той большой роли, которую играла любовь в жизни и творчестве А.К. Толстого, непревзойдённым по красоте поэтического слова является не только русский вариант стихотворения «Не верь мне, друг, когда, в избытке горя...», но и его автоперевод на немецкий язык. В письме своей будущей жене от 12 ноября 1856 г. поэт упомянул о действенной силе любви, влияющей, в том числе, и на творческий мир переводчика: «Когда я тебе не пишу, я иначе с тобой, я слушаю звуки стихов, которые витают передо мною в воздухе, и я стараюсь их уловить – задержать. <...> Я не знаю, как другие пишут, но у меня всего чаще при приближении этих звуков волосы поднимаются и слёзы брызгают из глаз; никогда это не бывает для меня механической работой, никогда – даже при переводах» [6, с. 68].

При сравнении «Не верь мне, друг, когда, в избытке горя...» и «Oh, glaub' mir nicht, in trüber Stund, in schlimmer...» обращает на себя внимание предельная близость перевода оригиналу. В выполненной А.К. Толстым немецкоязычной интерпретации собственного стихотворения удачно переданы не только идейная атмосфера и эмоциональное впечатление оригинального варианта произведения, но и все художественно-стилистические детали и образы, раскрытые посредством идентичных лексико-грамматических средств:

«НЕ ВЕРЬ МНЕ, ДРУГ, КОГДА, В ИЗБЫТКЕ ГОРЯ...»

Не верь мне, друг, когда, в избытке горя,
Я говорю, что разлюбил тебя, –
В отлива час не верь измене моря,
Оно к земле воротится, любя,
Уж я тоскую, прежней страсти полный,
Мою свободу вновь тебе отдам –
И уж бегут с обратным шумом волны
Издали к любимым берегам.

Лето 1856 г.

«OH, GLAUB' MIR NICHT, IN TRÜBER STUND', IN SCHLIMMER...»

Oh, glaub' mir nicht, in trüber Stund', in schlimmer,
Wenn ich dir sag', ich liebe dich nicht mehr!
Zur Ebbezeit glaub' nicht, es sei auf immer
Vom Land gewichen das bewegte Meer!
Schon sehn' ich mich, mit dir aufs neu zu teilen
Freud' oder Schmerz die ich mit dir empfand,
Und, brausend, schon aufs neu die Wellen eilen
Von fern zurück zu dem geliebten Strand.

1 августа 1871 г.

Наряду с адекватной трансляцией сложного, варьирующегося стихотворного размера оригинального текста, переводное произведение насыщено поэтическими совпадениями. Так, самобыточное словосочетание «в избытке горя» передано не менее красочным выражением «in trüber Stund', in schlimmer», которое за счёт употребления двух эпитетов даже несколько усиливает эффект восприятия описываемой картины. Постпозиция прилагательного, относящегося к предшествующему ему существительному («Oh, glaub' mir nicht, in trüber Stund', in schlimmer») содействует усилению экспрессивного звучания автоперевода. Также тождественно по своему лексико-стилистическому значению употребление лексемы «zur Ebbezeit» («в отлива час»), словосочетаний «ich liebte dich nicht mehr» и «<я> разлюбил тебя», «schon sehn' ich mich» и «тоскую я».

Наиболее удачно переведены стихи «И уж бегут с обратным шумом волны // Издали к любимым берегам», получившие далеко не подстрочное, но вместе с тем меткое, предельно своеобразное воплощение: «brausend» («с шумом»), «schon aufs neu eilen» («уж бегут»), «von fern» («издалека»), «zurück» («с обратным <шумом>»). Словосочетание «к любимым берегам» в рассматриваемой русской фразе звучит на немецком языке в единственном числе («zu dem geliebten Strand»), что, очевидно, было вызвано не столько требовани-

ми поэтической техники, сколько стремлением к адекватному отражению чувств, желанием видеть олицетворение своей любви в облике единственно близкого человека.

Метафорический образ «измены моря» расширен в автоперевод до двух стихов, причём этому описанию А.К. Толстой придаёт отличную от оригинала векторную направленность, во многом обусловленную употреблением конъюнктива: на месте логически противоречащего «измене» обещания прилива («...не верь измене моря, // Оно к земле воротится, любя») представлена картина отхлынувшего на время, но всё же «изменяющего» моря» («...es sei auf immer // Vom Land gewichen das bewegte Meer»). Кстати, немецкое описание взволнованного моря гармонично дополнено эпитетом *bewegte*, отсутствующим в русском тексте.

Как видно из приведённых примеров, поэт мог искусно варьировать «морскую» тематику в русском и немецком текстах своего произведения. По всей видимости, это связано с существенностью образа-символа моря для поэтики А.К. Толстого. Уже в ранних стихах поэт обращался к этому значимому символическому образу, о чём свидетельствуют такие его произведения, как «Кольнется море; волна за волной...» (<1856>), содержащее сходные со стихотворением «Не верь мне друг, когда, в избытке горя...» образы («приливы любви и отливы»), «Если б я был богом океана...» (лето 1856), «Слеза дрожит в твоём ревнивном взоре...» (<1858>; с призывом слиться в «любовь, широкую как море»), диптих «Дробится, и плещет, и брызжет волна...» – «Не пенится море, не плещет волна...» (оба <1858>) и др.

Следует отметить, что в «Oh, glaub' mir nicht, in trüber Stund', in schlimmer» А.К. Толстого одновременно с аутентичностью в передаче замысла имеются и некоторые отклонения от русского оригинала. В частности, поэт не перевёл знаковую, но требовавшую значительных интеллектуальных усилий фразу «Мою свободу вновь тебе отдам», а также словосочетание «прежней страсти полный». Вместо них в немецком тексте стихотворения появилась новая мысль, отсутствующая в оригинале: «Schon sehn' ich mich, mit dir aufs neu zu teilen // Freud' oder Schmerz die ich mit dir empfand».

Несмотря на некоторые несоответствия между оригинальным и переводным текстами иноязычная интерпретация А.К. Толстым своего стихотворения «Не верь мне, друг, когда, в избытке горя...» достигла основной задачи – рассказать о чувствах поэта, передать впечатление, сообщаемое русской версией произведения. Именно такой подход к переводу был близок А.К. Толстому и некоторым его современникам (например, П.И. Вейнберг утверждал, что «обязанность хорошего переводчика – стараться произвести на <...> читателей такое же впечатление, какое производит и подлинник») [цит. по: 7, с. 58].

Среди грамматических особенностей автоперевода «Oh, glaub' mir nicht, in trüber Stund, in schlimmer...» можно отметить наличие значительного числа укорачивающих фразы апострофов («füh'l», «Stund'», «sag'», «glaub'», «sehn'», «Freud'»); введение отсутствующего в оригинале междометия «oh», придающего определённый трагизм началу произведения; отсутствие союза *daß* перед придаточным «ich liebte dich nicht mehr» и конъюнктивной конструкции «es sei...».

Особенностью и русского оригинала стихотворения «Не верь мне, друг, когда в избытке горя...», и его немецкого автоперевода можно считать простоту рифм: «горя» – «моря», «тебя» – «любя»; «mehr» – «Meer», «teilen» – «eilen» и т.п. Впрочем, эта особенность может считаться в целом специфической чертой лирики А.К. Толстого, на что, в частности, обратил внимание И.Г. Ямпольский: «Он <А.К. Толстой> не боится простых слов, общепринятых эпитетов, иногда даже готовых формул» [8, с. 25].

При всей кажущейся простоте изложения автор (как в русском, так и в немецком произведениях) успешно достигает основной цели, говорит о мощной и неизменной стихии подлинной любви, её всепобеждающей силе: «Любовь – это стихия, с которой сроднился поэт, мощь которой ему по душе, писал Г.И. Стафеев, характеризуя стихотворение А.К. Толсто-

го. – Приливы любви и отливы – это всего лишь кажущееся непостоянство; на самом деле оно – выражение высшего постоянства» [9, с. 179].

Как видим, в немецкоязычных интерпретациях собственных стихотворений А.К. Толстой нередко достигал высот переводческого мастерства. Мастерски передавая не только общее впечатление от оригинала, но и малейшие нюансы, художественные детали описания, А.К. Толстой вместе с тем создавал самостоятельные, оригинальные произведения на немецком языке. Тем самым поэт продолжил традицию, заложенную его предшественниками и современниками, которые, переводя собственные произведения на иностранные языки, не создавали подстрочники, а осуществляли целостные пере-

ложения своих произведений, стремясь посредством усложнения системы номинации образов, изменения образной структуры, прояснения завуалированного смысла оригинала, автокомментария к нему к освоению новой литературной реальности. Всё сказанное даёт возможность утверждать, что автопереводы А.К. Толстого представляют собой не автоматическую трансляцию стихотворных текстов, а являются самостоятельными и самоценными поэтическими произведениями, в которых проявилась ещё одна грань большого таланта русского поэта.

*Статья подготовлена по проекту НК-583(3)п «Проведение поисковых научно-исследовательских работ по направлению «Филологические науки и искусствознание» в рамках мероприятия 1.2.1. Программы», выполняемому в рамках мероприятия 1.2.1 «Проведение научных исследований научными группами под руководством докторов наук» направления 1 «Стимулирование закрепления молодежи в сфере науки, образования и высоких технологий» федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы.

Библиографический список

1. Ямпольский, И.Г. А.К. Толстой // Толстой А.К. Собрание сочинений: в 4 т. / Вступ. ст., подготовка текста и примечания И.Г. Ямпольского. – М.: Художественная литература, 1963. – Т. 1.
 2. Емельянов, Л.И. А.К. Толстой // Толстой А.К. Полное собрание стихотворений: в 2 т. – Л.: Советский писатель, 1984. – Т. 1.
 3. Толстой, А.К. Полное собрание стихотворений. – Л.: Советский писатель, 1937. 4. Жуков, Д.А. Алексей Константинович Толстой. – М.: Молодая гвардия, 1982.
 5. Толстой, А.К. Собрание сочинений: в 4 т. – М.: Художественная литература, 1964. – Т. 4.
 6. Толстой, А.К. О литературе и искусстве. – М.: Современник, 1986.
 7. Левин, Ю.Д. Об исторической эволюции принципов перевода (к истории переводческой мысли в России) // Международные связи русской литературы. – М.-Л., 1963.
 8. Ямпольский, И.Г. А.К. Толстой // Толстой А.К. Собрание сочинений: в 4 т. / Вступ. ст., подготовка текста и примечания И.Г. Ямпольского. – М.: Художественная литература, 1963. – Т. 1.
 9. Стафеев, Г.И. Сердце полно вдохновенья: Жизнь и творчество А.К. Толстого. – Тула: Приокское книжное издательство, 1973.
- Статья поступила в редакцию 14.05.10*

УДК 398.22.

Л.С. Дампилова, д-р. филол. наук, проф. ИМБТ СО РАН, E-mail: imbt@burinfo.ru

А.И. Наева, соискатель ИМБТ СО РАН, г. Улан-Удэ, республика Бурятия, E-mail: alevtina.naeva@mail.ru

СИМВОЛИКА ОГНЯ В ТЮРКО-МОНГОЛЬСКОЙ ФОЛЬКЛОРИСТИКЕ

В данной статье мы проследили единые символические корни и архетипы в культе огня у тюрко-монгольских народов на материале алтайского и бурятского фольклора. Мы предполагаем, что древний антропоморфный дух огня в традиции сибирских народов имеет идентичные сопутствующие легенды и предания при схожих обрядовых действиях.

Ключевые слова: обряд, песнопения, семантика, символика, сакральное пространство, небесные божества, огонь.

Огонь и очаг как символы жизни и преемственности поколений изучены достаточно широко в монголоведной этнографии и фольклористике. Призывание хозяина огня – обязательный атрибут почти всех обрядов, связанных с домом, со свадьбой, с хозяйством, плодородием и особенно деторождением, потому ритуальные действия, сопутствующие им мифы, предания, легенды и призывания представляют несомненный интерес для компаративистского анализа во всей тюрко-монгольской фольклористике.

Одним из первых к проблеме происхождения культа огня и семантики огня, очага обратился бурятский ученый Д. Банзаров в работе «Черная вера, или шаманство у монголов». Им рассмотрены две уникальные рукописи «Молитва огню» и «Книга о жертвоприношении богу огня». По мнению ученого, культ огня к монголам пришел из Персии через посредничество турков: «Богиня огня у монголов носит турецкое название Ут или От, т.е. огонь» [1, с. 72]. В примечании Г.Н. Румянцев уточняет, что культ огня распространен как у монголов, так и у тюрков, и мог возникнуть в самом народе в глубокой древности [1, с. 272].

Несомненный интерес представляет «Молитва огню», читаемая при свадебном церемониале у монголов. Композиция текста выстроена логически последовательно и цельно по сюжету традиционных призываний. Зачин состоит из генеалогии богини Ут, в которой, в первую очередь, отмечаются ре-

альные ильмовые деревья, растущие на горах, как священные деревья с сакральных гор. Затем дается ее мифологическая история, связанная с картиной сотворения мира, где богиня Ут как одна из первых субстанций появилась вместе с Землей и Небом. Возможно, тут обозначена шаманская концепция матери-земли Этуген и отца-неба Тэнгри. Далее конкретизируются реальные предметы, от которых появляется пламя огня – сталь и кремень: «Мать Ут, царица огня, сотворенная из дерева ильма, растущего на вершинах (гор) Хангай-хана и Бурхату-хана! Ты, которая зародилась при отделении неба от земли, произошла от стопы матери Этуген и создана царем тэнгриев! Мать Ут, коей отец – твердая сталь, мать – кремень, предки – ильмовые деревья...» [1, с. 77]. В бурятской свадебной обрядовой песне данная основа сохранилась в разных вариациях: *Улан гали угин гэжи / Ула сахюр хоерхо* 'Красного огня начало, говорят, / Трут и кремень двое...'

Следующее предложение в призывании выглядит как более позднее дополнение к древнему тексту, если учитывать вставленные в скобках дополнения Д. Банзарова: «Огонь, высеченный небожителем (Чингисом) и разведенный царицей Улуken (матерью Чингиса)». Г.Н. Румянцев предполагает, что Улуken – это не мать Чингиса, а божество земли Ульген, значит, и небожитель не Чингис, что совершенно меняет картину восприятия [1, с. 272]. В таком случае выявляется не менее символическое и метафорически красочное обозначение духа

Огня как созданного небесным отцом Небожителем и поддерживаемого на земле матерью Ульген.

Композиционно призывание завершается трафаретным перечислением подношений с подобными уточнениями: «...приносим в жертву желтое масло и белого барана с желтой головой». Семантика цветовой символики подносимых даров явно связана с солнечным, огненным началом. И в эпилоге дается молитва с просьбой благодати для молодоженов.

Д. Банзаров подчеркивает, что по древней монгольской традиции Ут является матерью, и богиня огня представлена в женской ипостаси как хозяйка дома, хранительница очага и покровительница рода. В мифологии монгольских народов дух огня может выступать в женской и мужской роли, что обозначено в именах: Отхан-Галахан (хан огня От-хан) или же его аналоги в лице: Отхан-галахан эхе (матушка Отхан-Галахан), Эл-галахан эхе (матушка хан огня Эл), Гал-эхе (матушка-огонь), Отэхе, Од эхе, Ут эхе (матушка От / Ут), гал тенгри (огонь-тенгри) [2, с. 419]. В алтайской обрядовой поэзии дух огня выступает в женской персонификации и носит имя *От эне* 'Матерь-огонь'. Иногда божество или дух Огня представляют одетым в белые одежды и называют *Кыс-Эне* 'Дева-Мать', ассоциируя ее еще с *ак жалар* 'белым пламенем'. В алкышах огонь всегда выступает в образе женщины *от-эне* 'огонь-мать'. С.А. Токарев полагает, что представления сибирских народов о «матери огня» *от-эне* лишь отдаленные отголоски, восходящие к эпохе верного палеолита, к эпохе зарождающегося материнского культа, женского олицетворения очага [3, с. 68].

Необходимо отметить, что в бурятской и алтайской версии призываний отчетливо указывается небесное происхождение духа огня. В бурятском шаманском фольклоре хозяин огня чаще обозначен в мужском лице с параллельным упоминанием жены как сопутствующей пары. Огонь в шаманских призываниях символически связан с солнечными, небесными знаками, потому его происхождение от солнца и спуск на землю молнией перепевается в разных вариациях: *Эсэгэ Малаан тэньериин / Тээли хубуун / Бударгы Сагаан тэньэрээн / Бударжа бууһан, / Сахилгаан Сагаан тэньэрээн / Сахилажа бууһан / Сахядай обгон* 'Эсэгэ Малан тэнгри / Средний сын, / С Будургу Белого тэнгри, / Рассыпавшись спустившийся, / С Молнии Белого тэнгри / Молнией спустившийся / Сахядай старец' [4, с. 8].

В алтайских легендах и мифах Мать-огонь освещает не только жилище, но и хребты Алтая, она ездит на «бело-желтом» коне. Здесь также наблюдается явная связь огня и солнца, образ огня ассоциативно соединяется с Солнцем, которое ездит на коне, где конь традиционно символизирует время. Огонь считался частицей солнца, огня небесного. В обрядовом фольклоре к вербальным материалам относятся *алкыши*, имеющие ведущее значение во всем ритуальном действии. Существуют поэтически образно созданные варианты благопожеланий, в которых расписан образ Огня как божественного персонажа:

Одус башту от-эне, Тридцатиголовая мать-огонь,
Корбон-чечек, кыс-эне! Как ветвистый цветок дева-мать,
Кабыр-кубал кул тожокту, С постелью из собранной золы,

Тенериде киндикту, Мать-огонь, имеющая пуповину в небе,

Темир очок курлу от-эне, С поясом из железного тагана,
Кызыл-марал чырайлу, С лицом цвета маральника,
Кылчас эткен косторлу, Со сверкающими глазами,
Кара-курен чырайлу, Смуглолицая, мать-огонь,
Кара эткен будушту, от-эне. С исчезающе-возникающим лицом [5].

Антропоморфный образ огня сравнивают с «ясностью неба», язычки пламени представляются как «ленточки на голове». Магические способности проявления огня «с исчезающе-возникающим лицом» связаны с мерцанием пламени. Языки пламени воспринимаются как живые, считается, что огонь ведет разговор с членами рода и семьи.

Представляет особый интерес алтайская легенда, также связанная с происхождением огня: «Когда Кудай сделал человека, он сказал: «Человек будет гол, как же жить ему в холоде? Нужно изобрести огонь!» Но три дочери Улгена надсмехаются над Кудаем, и Кудай, рассердившись, уходит: «Три дочери Улгена надсмехаются надо мной и высмеивают меня, хотя самим им не найти остроты камня и твердости железа». Услышав это, три дочери Улгена взяли остроту камня и твердость железа и высекли огонь» [6, с. 221]. В легенде дается реальная версия происхождения огня, здесь необходимую информацию получают от самого бога, который выступает в роли простодушного мудреца. Завуалированная метафора о высекании огня из остроты камня и твердости железа является еще одним вариантом метода добычи огня.

В данном тексте используется характерный для тюрко-монгольских преданий мотив получения знаний, когда обиженный обладатель знанием высказывает свое мнение, а его подслушивают и получают необходимые сведения. Так, в бурятской легенде о мудром еже повествуется, что однажды Хан Хормуста подарил своему свату – владыке водной стихии Уха Лосон хану – солнце и луну. Тьма охватила землю, людям и всем живым существам стало жить невмоготу. Не зная, что именно предпринять, верховный небожитель решил созвать совет, чтобы выслушать все предложения. Когда на приглашение явился Еж Могучий, дети Хана Хормуста при виде необычного пришельца стали смеяться над его внешним видом. Заря Азарга сильно обиделся и ушел, рассерженный. Хан Хормуста срочно отправил вслед за ним Зайца. Заяц должен был незаметно идти по следам Ежа Могучего, подслушать его и доложить об этом главе небожителей. Еж Могучий шел себе и жаловался, что если верховный тэнгри так распустил собственных детей и не смог им внушить правила этикета, то как он собирается вернуть солнце и луну обратно на небо. А надо попросить у свата ответный подарок – эхо земли и сияние воды. Такого подарка тот сделать не сможет, и потому вынужден будет возвратить Хану Хормусте солнце и луну [7, с. 15-16].

В алтайском обрядовом фольклоре существуют многочисленные формы благопожеланий, посвященных очагу, котлу на огне с сопутствующими мифологическими рассказами. По представлениям алтайцев, *очок* (очаг) является как бы обитателем духа огня, из-за чего он также обретает статус сакрального почитаемого объекта. Поэтому в благопожеланиях хозяйка очага зачастую выступает в образе женщины, подпоясанной железным обручем, символически соотносясь с таганом на треножнике.

В легендах и мифах очаг рассматривается как постель огня, имеющая изголовье, бока, изножье. Согласно традиции у изголовья очага положено привязывать освященные ленточки, на сооруженный небольшой «алтарь» класть нутряной бараний жир и веточку можжевельника. Если очаг вместо железного треножника сооружается из камней, то он также уточняется и перечисляется в священных текстах молитвенных благопожеланий как «четырёхсторонний каменный таган», «треугольный каменный очаг».

Символическое значение приобретают три камня в очаге, несущие функциональное значение, в бурятских призываниях они связаны с идеей продолжения рода. Как родовой огонь охраняется, так и камень у основания огня бережется в качестве святыни. В призываниях камень очага является опорой дома: *Гурбан шулуун тулгатай, / Гушан сусал минаатай* 'С тремя опорными камнями, / С тридцатью головешками-кнутами' [8, л. 58–59]. В монгольской мифологии символически значимы *аавын чулуу* 'камень отца', *аавын гололт* 'очаг отца', *тулгын гурван чулуу* 'опорных три камня' [9, с. 18].

О древности происхождения культа огня в тюрко-монгольской традиции свидетельствуют не только совпадения в основных функциях и символах, но и дополнительные мифы и предания об огне. Так, в этом отношении удивительным представляется повествование о *коночы* 'госте'. По алтайской традиции, если хозяин заметит в огне небольшой кусочек горящего угля, который лежит чуть поодаль от центра горящих

дров, то его непременно нужно угостить. Угощение делается так: уголек «салят» в золе, укутывают его золой в качестве маленькой постели, «кормят» золой и как бы укладывают спать в этой золе. Этот уголек называют *коночы* 'гость', он предвещает скорый приход или приезд гостей» [5]. Столь внимательное отношение к огню и ко всем ее проявлениям доказывает сакрализацию всех элементов проявления функций огня.

В бурятских мифах также существует серия рассказов о действии огня и расшифровке тайных знаков, поданных хозяином огня. Стоячий уголек, небольшая головешка в очаге у бурят также является приметой приезда гостей и называется *хонсо* (звучит почти идентично *коночы*), уголек также нужно укутать золой и усыпить как гостя. В алтайском языке это слово толкуется как 'гость', будучи образованным от глагольной основы *конор-* 'ночевать', ср. однокоренное существительное *конуш* 'ночевка'. В монгольских языках глагольная основа *хон(о)-* 'ночевать; останавливаться на ночлег' также дала субстантивы с идентичным значением: п.-мо. *qоnиса*, монг. *хоноц*, бур. *хоносо*, калм. *хонц*, ойр. *хонца* 'путник, остающийся на ночлег; чужой человек, пущенный на ночь в

дом; ночлежка'. Монгольский словообразовательный формант *-ца* в данном случае коррелирует с алтайским *-чы*.

В тюрко-монгольском фольклоре существуют многочисленные сопровождающие данную примету предания, приведем рассказ из алтайской несказочной прозы: «Женщина заметила *коночы*, но из-за собственной вредности не стала его угощать, сказав: *Je менин кайдагы тёрбоним келееткен эди* 'Ну, у меня какой-то такой родственник может приехать', плеснула на этот уголь воду из чайника и легла спать. В ту же ночь ее дядя, который пропал на войне, которого считали погибшим, при возвращении домой, на переправе через реку упал в воду и погиб» [5].

Итак, в данной статье мы проследили единые символические корни и архетипы в культе огня у тюрко-монгольских народов на материале алтайского и бурятского фольклора. Мы предполагаем, что древний антропоморфный дух огня в традиции сибирских народов имеет идентичные сопутствующие легенды и предания при схожих обрядовых действиях. Культ огня, будучи одним из наиболее архаичных обрядов, является составной частью во всех ритуальных обрядах, касающихся жизни и деятельности человека.

Библиографический список

1. Банзаров, Д. Собр. соч. – М.: Изд-во АН СССР, 1955.
 2. Мелетинский, Е.М. Поэтика мифа. – М., 1991.
 3. Дырленкова, Н.П. Культ огня у алтайцев и телеутов: сборник Музея антропологии и этнографии. – Л., 1927. - Вып. У1.
 4. Тушемилов, П.М. Шаманские материалы. – Улан-Удэ: Наран, 1995.
 5. ФМ НГУ Горно-Алтайск: научно-исследовательский институт алтаистики им. СС. Суразакова. - РА. - № 429, 452.
 6. Радлов, В.В. Образцы народной литературы тюркских племен, живущих в Южной Сибири и Дзунгарской степи. – СПб., 1866. - Ч. 1.
 7. Лыгденов, Д.Д. Тунхэнэй «Гэсэрые» туурээгшэ // Ульгэршэн Майсан Алсыев / сост. В.Ш. Гунгаров, Б.С. Дугаров. - Улан-Удэ, 1995.
 8. Жамцарано, ф. 62, оп. 1, ед. хр. 40 (4): Материалы по шаманству. 1903 г. (IV тетр.) // Архив Института востоковедения. СПб. ф. 62, оп. 1, ед. хр. 40 (4), л. 50-59.
 9. Жуковская, Н.Л. Категории и символы традиционной культуры монголов. – М.: Изд-во вост. лит-ры «Наука», 1988.
- Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 08-06-00328-а
Статья поступила в редакцию 14.05.10

УДК 070 + 654.19

Л.П. Шестёркина, соискатель ЮУрГУ, г. Челябинск, E-mail: 250852@mail.ru

ЖУРНАЛИСТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ТЕЛЕВИДЕНИЕ (НА ПРИМЕРЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ТЕЛЕРАДИОКОМПАНИИ ЮУрГУ-ТВ)

В статье раскрывается уникальный опыт факультета журналистики Южно-Уральского государственного университета (г. Челябинск) по внедрению в процесс обучения студентов-журналистов первой в России университетской ТРК ЮУрГУ-ТВ. Автор выдвигает гипотезу, что содержательная специфика университетского вещания позволяет характеризовать ЮУрГУ-ТВ как образовательный телеканал, способствует обучению и воспитанию студентов как высокопрофессиональных специалистов СМИ и отвечает современной педагогической концепции образования.

Ключевые слова: образование, педагогика, образовательная телепрограмма, культура, телерадиокомпания ЮУрГУ-ТВ.

Под образованием понимают процесс физического и духовного формирования личности, сознательно ориентированный на исторически обусловленные идеальные образы, зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны (спартанский воин, добродетельный христианин, энергичный предприниматель, всесторонне развитая личность, разносторонне развитая личность). В педагогическом контексте это понятие обозначает те стороны формирования личности, в которых выражаются мировоззрение, нравственный облик, эстетический вкус, волевые и физические качества [1].

Образование в общекультурном контексте емко и метафорично определил автор одной из концепций современного образования В.Ф. Сидоренко. Он ассоциирует образование и культуру с «большим дыханием» по аналогии с вдохом и выдохом как совместное ритмичное действие. «Для себя образование – это образ культуры, а для культуры оно – образование культуры, точнее, ее воспроизводство через образование, а для социума – образование – это его «легкие». На «вдохе» образование «втягивает» в себя всю культуру, обретая тем самым содержание и предмет для творческого воспроизводства и само, становясь особой формой к образам культуры. На «выдохе» культура воспроизводится, давая социуму культурную

форму и дееспособность» [2, с. 432]. Огромную роль в развитии образовательного и культурного пространства играет телевидение.

Автор выдвигает гипотезу, что создание собственных университетских электронных средств массовой информации, таких как телерадиокомпания ЮУрГУ-ТВ в Челябинске, позволяет организовать особый образовательный канал для трансляции достижений культуры, её ключевых духовных ценностей, воспитания и обучения высокопрофессиональных специалистов СМИ, что органично вписывается в педагогическую концепцию обучения на протяжении всей жизни и соответствует современным тенденциям в развитии высшего профессионального образования.

В развитии современного российского телевидения многие исследователи отмечают несколько характерных тенденций. Наряду с явлениями негативного характера: деформация языка посредством телевидения (в том числе использование в различных программах ненормативной лексики), американизация телеэфира, чрезмерная эксплуатация темы секса и сексуальных отношений, криминализация тематического содержания эфира, диктатура гламура и т.д. [3, с. 152-158] – прослеживаются и положительные процессы. Один из таких про-

цессов – тенденция «нишефикации», когда «формирование эфирного наполнения происходит в виде насыщения программной сетки продукцией определенной тематической и жанровой направленности, отвечающей вкусам определенного сегмента (ниши) зрительской аудитории» [3, с. 157]. В России существует уже внушительное количество специализированных каналов: спортивные, музыкальные, развлекательные, бизнес-каналы и каналы кинопоказа. Однако на этом фоне нельзя не отметить серьезную нехватку доступных широкой аудитории телеканалов культурно-просветительской и образовательной направленности.

«Образование – это ценность, система, процесс (и деятельность по его реализации), результат, услуга. В этом смысле образование – приобщение к культуре как к накопленным ценностям – материальным и духовным» [4, с. 47]. Рассматривая данное определение в контексте современной ситуации дефицита образовательного телевидения (ТВ), мы можем говорить о серьезном отклонении в вещательной политике наших телеканалов, которые не только не приобщают свою аудиторию к накопленным материальным и духовным ценностям, но действуют как разрушитель этих ценностей.

Говоря о кризисе образовательного телевидения в России, исследователи часто приводят в пример телевидение Японии: в «стране восходящего солнца» на сегодняшний день действует 35 образовательных телеканалов, а производство образовательных и обучающих программ является одним из основных направлений в образовании и телевидении. Еще один яркий пример – телевидение США с их грандиозным телевизионным проектом – сетью PBS. Несмотря на все материальные трудности и явно недостаточное государственное финансирование, в Штатах на основных каналах выходят более 500 учебно-образовательных программ, не считая тех, что производятся местными телестудиями. В нашей стране о богатом опыте советского образовательного телевидения напоминают разве что чудом уцелевшие, однако, все же выброшенные не только из прайм-тайма, но и из эфира федеральных каналов программы «В мире животных» и «Очевидное – невероятное».

Недостаток образовательных программ сегодня особенно остро ощущают регионы. «Регионализация вещания – одна из главных тенденций развития современного телевидения, суть которой состоит во всемерном росте и укреплении государственных муниципальных, частных коммерческих и кабельных студий на местах. От централизации к региональному вещанию – общий путь развития телевидения во многих странах. Местное, или региональное телевидение может более точно учитывать особенности региона, национальный, образовательный, возрастной состав аудитории, привлекать к передаче людей, использовать факты и явления, которые житель района, города порой знает лично. Все это делает местное телевидение более доступным, понятным, полезным конкретной аудитории, чем центральные программы. Регионализация телевидения неразрывно связана с распространением национальной культуры, самобытности, народного творчества, и народных традиций населения конкретного района» [5, с. 387].

Каналом, который стал отражением интересов студентов и преподавателей одного из крупнейших вузов страны – Южно-Уральского государственного университета, была призвана стать университетская телекомпания ЮУрГУ-ТВ. Южно-Уральский государственный университет, как учредитель, четко определил задачи первой в России студенческой вещательной телекомпании ЮУрГУ-ТВ, отвечающие главным целям педагогической деятельности по воспитанию и обучению студентов. Одна из основных – «приобщение студенческой молодежи и населения города к ценностям культуры; эстетическое и этическое воспитание студенческой молодежи на основе приобщения ее к духовному богатству отечественной и мировой культуры; приоритетное внимание к отечественному культурному наследию; сохранение, распространение отечественных культурных ценностей и созидание». Университетское телевидение по природе своей является образо-

вательным. Во-первых, содержание, тематика телевизионных программ телеканала ЮУрГУ-ТВ большей своей частью сопряжена с деятельностью высшего образовательного учреждения Южно-Уральского Государственного университета. Работа над созданием этих программ – для каждого студента есть суть профессионально-творческого модуля журналистского образования. Телерадиокомпания ЮУрГУ-ТВ является главной производственной базой для организации студенческих практик. Студенты – создатели телевизионной продукции имеют уникальные возможности: общаться при создании телепередач с выдающимися учеными, научными деятелями – преподавателями вуза.

Согласно классификации, предложенной кандидатом филологических наук, генеральным продюсером телерадиокомпания «АСС-ТВ» И. Лапиной, образовательное телевидение представлено учебными, образовательными и научно-популярными программами и решает важнейшие педагогические задачи.

«Учебная телепередача – это фактически наглядное пособие для изучающих ту или иную научную дисциплину в рамках существующих программ школы, вуза, системы повышения квалификации. Такие передачи и телефильмы создаются в помощь лица, систематически изучающим ту или иную научную дисциплину, и обычно четко дифференцируются по возрастным категориям и учебным группам, для которых предназначены. Учебные фильмы в отличие от научно-популярных, хроникально-документальных рассчитаны не на универсальную, а на специальную аудиторию с обязательным использованием методических указаний при подготовке сценариев» [4, с. 49].

«Образовательная телепередача – телепрограмма, обновляющая и углубляющая знания телезрителя, имеющая самостоятельное значение в системе конкретных знаний в той или иной области науки, культуры, производства, искусства, социальной жизни. Образовательная телепередача ведет зрителя от одной темы к другой в определенной последовательности, которая основана на логике научного познания, истории накопления знаний» [5, с. 374–375].

Образовательное телевидение, по словам И. Лапиной, «призвано информировать о наиболее важных событиях в мире науки и техники, пропагандировать новейшие научные достижения, организовывать борьбу за новые научные идеи, направления, изобретения, просвещать, воспитывать эстетические вкусы (программы о музыке, литературе, театре, живописи и т.д.)» [4, с. 49–50].

На студенческом телеканале освоено производство собственными образовательных передач. В универсальном классификаторе телевизионных программ ведущего теоретика журналистики Г. Кузнецова [6, с. 193] программы образовательного характера относятся к социально значимым. «Телепередачи могут дифференцироваться по множеству критериев – функции, форме, теме, адресу, источнику, степени телевизионной переработки материала и т.д. Узловыми, определяющими являются функциональный, содержательный, формальный и адресный аспекты типологизации» [4, с. 47]. Классификатор Кузнецова подразделяет программы по их основной функции и направленности, т.е. по той «работе», которую программа выполняет в обществе. Исчерпывающее определение понятия «функции телевидения» дано в словаре доктора исторических наук, профессора В. Егорова: «Функции телевидения – способность информировать, организовывать, воспитывать аудиторию телезрителей или отдельные ее социальные слои. Функции телевидения имеют своеобразие, обусловленные природой телевизионного вещания» [5, с. 410]. В одном ряду с воспитательной функцией на телевидении стоят и образовательная, и культурно-просветительская функции. По Г. Кузнецову «Культурно-просветительские программы – отнюдь не лекции, но драматургически выстроенный рассказ или показ духовных ценностей, созданных человечеством. Такая программа может быть посвящена фактам из истории науки или искусства, музыки, а также современным поискам в этих сферах» [6, с. 200]. Редакция «Образованное ТВ» объе-

диняет в себе множество направлений. В эфир телеканала выходят программы по экономике, физике, информатике, праву, истории, русскому языку, искусствоведению, музыке. Создание образовательных программ – дело серьезное и ответственное, оно доверено студентам четвертого курса кафедры «Телевизионная и радиожурналистика» журфака ЮУрГУ. На студенческом телеканале теоретические знания студентов серьезно подкрепляются практическими навыками: к этому времени они не только активно участвуют в организации съемочного процесса, пишут тексты, но и в полном объеме осваивают программу нелинейного компьютерного монтажа, работают и как операторы. Создание образовательных телепередач входит в программу учебного курса «Творческая мастерская». В конце каждого семестра студенты сдают педагогам уже готовые материалы.

В зависимости от направления образовательные программы объединяются в телевизионные циклы. Цикл – это «способ организации публицистических, культурно-просветительских и детских программ» [6, с. 202], когда под одним заголовком объединяются несколько тематических ответвлений – выпусков.

Так, создавая программы для телевизионного цикла «Уроки искусства», студенты активно сотрудничают с преподавателями кафедры «Искусствоведение и культурология» исторического факультета. При активном участии специалистов по истории древнерусской музыкально-письменной культуры и теории древнерусской музыки вышла в эфир первая программа из этого цикла – «Искусство Строгановских мастеров XVI-XVII веков». Программа посвящена легендарным иконам, книгам и шитью - работам уральских умельцев. Две последующие программы вышли в эфир под заголовком «Искусство жизни» и были посвящены полотнам голландских и итальянских художников XVII и XVIII веков – экспозиции, привезенной в Челябинск из петербургского Пушкинского музея. Еще одна работа – телеочерк «Возвращение Данаи» об истории покушения на картину Рембрандта – стала лауреатом конкурса культурно-образовательного форума «Дни Германии в Челябинске» и победителем традиционного городского фестиваля «Весна-студенческая». Сегодня в эфир телеканала выходят культурные обзоры - калейдоскоп сюжетов, в полном объеме освещающих яркие события культурной жизни города (премьеры спектаклей, интересные выставки, концерты и т.д.).

Образовательные программы по экономике составляют цикл «Золотая середина». «Что такое экономика?», «Как студенту заработать на бирже?», «Что такое кредитная система и как взять кредит на образование?» – вот те вопросы, которые рассматриваются в передачах.

«С русского на русский» – так называется образовательная программа по русскому языку. Ее ведущая – студентка 4-го курса Л. Рахимова. Каждый выпуск посвящен отдельной, достаточно узкой теме: «Слова-«паразиты» или, к примеру, «Крылатые фразы».

В цикле программ «Информатика» можно узнать о том, как защитить свой компьютер от вирусов. Еще одно направление образовательных программ – правоведение. В программе «Ваше право» (автор студентка О. Серебрякова) рассматриваются сложные правовые ситуации, в занимательной форме студенты и преподаватели разъясняют те или иные правовые акты.

Однако воспитание и образование, как ключевые процессы педагогики, происходят как по ту, так и по другую сторону экрана: в первом случае, образовательные программы расширяют кругозор аудитории, приобщают зрителя к ценностям культуры. С другой стороны, создавая образовательные программы, студенты специализируются на какой-либо одной теме, тем самым, углубляя свои знания в конкретной области,

а также приобретают практические навыки в создании телевизионных продуктов. Телекомпания ЮУрГУ-ТВ, таким образом, является «образовательным укреплением» – базой для подготовки телевизионных журналистов, школой профессионального мастерства.

Образовательные программы – своеобразный нравственный ориентир для студентов, которые в скором времени станут профессионалами своего дела. В телекомпании студенты ориентированы на создание исключительно качественных телевизионных продуктов. На студенческом телеэкране нет тем насилия, секса, криминала, заполонивших федеральные и региональные телеканалы. Вся продукция телеканала ЮУрГУ-ТВ, который вещает 24 часа в сутки, – собственного производства. Фильмы и передачи создаются студентами журфака ЮУрГУ, которым помогают штатные сотрудники: редакторы, операторы, монтажеры и режиссеры. На телеканале нет коммерческой рекламы. Единственный вид рекламы, который выходит в эфир телеканала – социальная. Это видеоролики, которые придумывают и воплощают в жизнь сами студенты. Темы социальной продукции – самые разнообразные – против курения, наркотиков, злоупотребления спиртными напитками, а также серия роликов «Мы – будущее России».

Оборудованная по последнему слову техники телекомпания значительно облегчает студентам решение творческих задач. Цифровая техника помогает в работе над телевизионными проектами. К примеру, отсняв материал, студент может на месте просмотреть видео и «доснять» недостающие или неудавшиеся планы, проверить звук, а по возвращении в редакцию начать писать текст и параллельно оцифровывать исходный материал в свой рабочий персональный компьютер. Это значительно экономит время журналиста. На практике к монтажу можно приступить, как только текст будет написан и озвучен, а после того, как материал будет готов, отсылка работы на эфирный компьютер занимает несколько секунд.

Таким образом, находит подтверждение гипотеза автора о том, что современные тенденции в развитии высшего профессионального образования, когда ключевое значение приобретает педагогическая концепция образования на протяжении всей жизни, образовательная и вещательная деятельность таких телеканалов как ЮУрГУ-ТВ приобретает особую актуальность. Предварительно исследовав информационный рынок своего региона и почувствовав острую необходимость в производстве образовательного телевизионного продукта, студенческая телекомпания заняла свою нишу. Образовательная, воспитательная и культуроформирующая функции, которые выполняет телекомпания Южно-Уральского государственного университета, обращены не только к телезрителю, но и к самим создателям телевизионного продукта – студентам. Постигая в теории специфику создания программ, знакомясь с жанровым своеобразием телевизионной сетки вещания по учебникам, студенты на практике в своей университетской телерадиокомпании проверяют действие телевизионных законов. Создание многих передач проходит в рамках программ учебных курсов: от того, как отозвалась аудитория на материал студента, напрямую зависит оценка, которую поставит преподаватель учащемуся в конце семестра. Таким образом, теория журналистики неразрывно связана с приобретением практических навыков (общение в редакционном коллективе, организация съемочного процесса, освоение техники и т.д.). Такой подход в журналистском образовании сегодня признан ведущими специалистами наиболее продуктивным. Выходя за рамки традиционного образовательного процесса, адаптируя современное образование к изменениям в обществе, он сохраняет при этом функцию трансляции основных достижений человечества, его ключевых духовных ценностей в индивидуальный опыт личности.

Библиографический список

1. Библиотека Гумер – гуманитарные науки (<http://www.gumer.info/bibliotek/Buks/Pedagog/slast/05.php>)
2. Крившенко, Л.П. Педагогика: учебник / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л. П. Крившенко. – М.: ТК Велби Изд-во «Проспект», 2006.
3. Ильченко, С.Н. Основные тенденции современного телевидения // Актуальные проблемы журналистики в условиях глобализации информа-

- ционного пространства. - Челябинск: Изд-во РЕКПОЛ, 2007. - Вып. I.
 4. Лапина, И.Ю. Научно-популярное телевидение: Драматургия мысли. - М.: Аспект Пресс 2007.
 5. Егоров, В.В. Телевидение между прошлым и будущим. - М.: Воскресенье, 1999.
 6. Кузнецов, Г.В. Так работают журналисты ТВ: учебное пособие. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004.
Статья поступила в редакцию 12.05.10

УДК 81'42

Ю.А. Власова, старший преп. кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации южно-уральского государственного университета, г. Челябинск, E-mail: julanvla@gmail.com

СРЕДСТВА КОГЕЗИИ В ТЕКСТАХ ИНСТРУКТИВНОГО ХАРАКТЕРА

В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемой изучения текста инструктивного характера в рамках психолингвистического подхода. Приводятся определения понятия «когезия», даются классификации внутритекстовых связей, проводится анализ текстов с целью выявления средств когезии, характерных для текстов-инструкций.

Ключевые слова: когезия, текст, психолингвистический подход.

Текст как объект исследования является одной из актуальных проблем современности. Это обусловлено как различными подходами к изучению текста – когнитивным, антропоцентрическим, текстоцентрическим, лингвоцентрическим [1], – так и «многообразными аспектами его рассмотрения в различных областях знания» [2, с. 100]. Как следствие, существует большое количество определений текста, в которых находят свое отражение различные аспекты этого явления. Например, по мнению Л.Г. Бабенко, «текст – это словесное речевое произведение, в котором реализуются все языковые единицы (от фонемы до предложения), это сложный языковой знак» [1].

О.Л. Каменская считает, что «текст – это самая сложная структура, реализующая коммуникацию, и для выполнения текстом его функций используются грамматические, лексические и другие средства» [3, с. 47]. «Текст представляет собой основную единицу коммуникации, а единицы нижележащих уровней языковой системы принимают участие в коммуникации лишь опосредованно». Текст обладает специфической структурой, это «знаковый объект (знак), обеспечивающий выполнение коммуникативной функции в соответствии с замыслом автора» [3, с. 51-52].

И.Р. Гальперин приходит к мысли о том, что «текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [4, с. 18].

Таким образом, мы считаем, что текст – это сложная структура, основная единица коммуникации (так как общаемся, мы пользуемся текстами, а не отдельными словами), один из компонентов речемыслительной деятельности.

При лингвистическом подходе к изучению текста центром внимания являются языковые средства, которые помогают раскрыть общий замысел и эмоциональное содержание текста.

Психолингвистический подход к тексту рассматривает текст как единицу коммуникации, как один из основных компонентов речевой деятельности, обусловленный потребностями общения. Структура этой деятельности представлена следующими элементами: текст (сообщение), его автор и получатель и отображаемая действительность, знания о которой передаются в тексте. Психолингвистика рассматривает текст с точки зрения его порождения и восприятия с учетом системно-структурных характеристик. Поэтому еще одним компонентом речевой деятельности являются языковые средства, которые использует автор для воплощения своего замысла. Задачей любого текста является воздействие на реципиента, эффективность которого во многом зависит от выбора авто-

ром языковых средств, соответствующих его коммуникативному намерению, с тем, чтобы адресат адекватно понял текст.

По мнению Л.В. Сахарного, понятие «текст» в аспекте психолингвистики «целесообразно трактовать не как «жесткую» двустороннюю единицу, имеющую четко зафиксированный план выражения и столь же четко зафиксированный план содержания, а как определенным образом организованную форму, связанную с содержанием» [5, с. 123].

С точки зрения психолингвистики, основными характеристиками текста являются связность и цельность [6].

Актуальность и новизна нашего исследования состоит в том, чтобы выявить средства выражения когезии в текстах инструктивного характера именно с позиций психолингвистики.

Мы рассматриваем инструкции как вид профессионального общения. Цель любого общения состоит в том, чтобы, воздействуя на сознание реципиента, изменить его поведение или состояние, т.е. вызвать определенную вербальную, физическую, ментальную или эмоциональную реакцию. Анализ средств выражения внутритекстовых связей позволит определить набор именно тех элементов, которые смогут обеспечить успешное взаимодействие между коммуникантами – представителями разных лингво- и корпоративных культур.

Текст инструктивного характера оформляется по строго определенным правилам, что обусловлено, с одной стороны, определением понятия «инструкция»: руководящее указание, наставление, свод правил для осуществления какой-либо деятельности, с другой – его коммуникативной направленностью: передача информации, не допускающей двоякой интерпретации сообщения. Основным требованием, предъявляемым к текстам-инструкциям, является их логическая организация, которая обеспечивается разнообразными языковыми средствами. Текст должен быть доступен той аудитории, на которую он рассчитан.

Следует разграничивать понятия «когерентность» и «когезия». Первое отражает смысловую целостность текста, ситуацию общения и знания, которыми владеют автор текста и адресат. Когезия проявляется на уровне поверхностных структур и отвечает за организационную поддержку содержательности смысловой целостности текста.

И.Р. Гальперин определяет когезию как «особые виды связи, обеспечивающие континуум, т.е. логическую последовательность (темпоральную и/или пространственную), взаимозависимость отдельных фактов, сообщений, действий» [4, с. 74].

Существуют различные классификации средств выражения внутритекстовых связей. Приведем некоторые из них.

Хэллiday и Хасан (M.A.K. Halliday, Ruqaiya Hasan), называя текст семантической единицей, определяют следующий набор отношений между словами и предложениями: референция, субституция, эллипсы и союзы [7].

И.Р. Гальперин в работе «Текст как объект лингвистического исследования» [4] выделяет следующие средства когезии:

- грамматические, несущие текстообразующую функцию (эта группа представлена союзами, союзными словами, причастными оборотами, местоимениями);

- логические (находят свое выражение в различных формах перечисления, например, а), б) и т.д., которые укладываются в логико-философские понятия последовательности, временных, пространственных, причинно-следственных отношений. Эти средства легко декодируются получателем сообщения.);

- ассоциативные (сюда относятся ретроспекция, коннотация, субъектно-оценочная модальность. Эти типы связи не находят места в композиции текстов научного, публицистического и делового характера.);

- образные (ярким примером являются метафоры);

- композиционно-структурные (нарушают последовательность и логическую организацию сообщения всякого рода отступлениями, вставками, временными или пространственными описаниями событий, явлений, действий, непосредственно не связанных с основной темой повествования);

- стилистические (стилистические особенности последовательно повторяются в структурах СФЕ – сверхфразовых единств – и абзацев. Идентичность структур предполагает некоторую степень семантической близости. Например, развертывание от причины к следствию, параллелизм структур.);
- ритмико-образующие (характерны для поэзии).

В.Г. Гак выделяет следующие средства связи текста [8].

1. Синтаксико-грамматические средства, которые имеют подтипы:

- порядок слов в связи с актуальным членением. Различают последовательный, при котором рема предыдущего предложения становится темой последующего: A (T) + B (R) → B (T) + C (R) → C (T) + D (R) и параллельный, при котором одна и та же тема сохраняется в цепи предложений: A (T) + B (R) → A (T) + C (R) → A (T) + D (R).

- союзы, союзные слова, наречия местоименного характера, устанавливающие временные, локальные, причинно-следственные и другие отношения между предложениями;

- несамостоятельные элементы высказывания: эллиптические обороты;

- формы грамматического времени указывают на связь событий, их одновременность или последовательность;

- к лексико-грамматическим средствам связи относятся различные средства анафоры, слова указательной сферы, артикли (чаще определенный), местоимения, детерминативы (особенно указательные).

2. Лексические средства, которые подразделяются на:

- тематическую лексику;

- кореференцию, проявляющуюся в повторной номинации, которая реализуется с помощью непосредственного лексического повтора, синонимического обозначения.

Различают отношения включения, которые проявляются, когда один и тот же денотат обозначается словами разного семантического объема: гиперонимом и гипонимом; и отношения пересечения понятий, которые лежат в основе метонимических обозначений.

Очевидно, что в одном тексте нельзя встретить весь набор внутритекстовых связей одновременно. Их выбор зависит от многих факторов: ситуации и содержания общения, коммуникативной направленности текста, его формы и стилистических характеристик и проч. Однако они все находятся в тесной взаимосвязи друг с другом.

Для анализа внутритекстовых связей нами были выбраны три произвольных текста-инструкции:

ТЕКСТ 1

OPERATING INSTRUCTIONS

The combination is factory set at »0-0-0«.

To set your personal combination:

1. Important – first, open the lock – puller in position A.

2. Set puller in position B – and hold down.

3. Turn dials to desired combination (e. g. date of birth, telephone number etc.).

Important: Keep puller down in position B until the chosen numbers appear. You may now release the puller.

4. N. B.: Make a note of the combination you have just chosen.

5. Close the hasp. Your new combination is now set.

6. Alter the numbers – the lock is blocked.

ТЕКСТ 2

РЕКОМЕНДАЦИИ ПАЦИЕНТАМ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАБОЛЕВАНИЙ ПАРОДОНТА

Используйте именно те средства ухода за полостью рта – зубные пасты, ополаскиватели, зубные щетки, которые соответствуют Вашему состоянию полости рта.

Следите, чтобы на зубах не скапливался мягкий зубной налет – очень скоро зубной налет превратится в зубной камень, который может вызвать воспаление и разрушение десен.

Чистите зубы после каждого приема пищи или минимум два раза в день – утром и вечером после еды в течение 3-х минут.

Во время чистки зубов щеткой массируйте ею также и десны.

Меняйте зубную щетку каждые три месяца.

Посещайте стоматолога не реже двух раз в год для профилактического осмотра и профессиональной чистки зубов.

ТЕКСТ 3

Сердечно приветствуем Вас в нашей гостинице.

Напоминаем Вам некоторые положения внутреннего распорядка в гостиницах РФ

Гостиница предназначена для временного проживания граждан в течение срока, согласованного с администрацией гостиницы.

По истечении согласованного срока проживания проживающие обязаны освободить номер или место по требованию администрации гостиницы.

Плата за пользование гостиницей взимается посуточно по прейскуранту.

...Посторонние лица могут находиться в номерах по просьбам проживающих только с ведома администрации гостиницы в период с 8 до 23 часов.

...Проживающим в гостинице не разрешается: оставлять в номере посторонних лиц в своё отсутствие, а также передавать им ключи от номера, хранить в номере легковоспламеняющиеся материалы, оружие...

В результате анализа мы пришли к следующим выводам.

Содержательно-смысловая целостность каждого из текстов реализуется с помощью

ключевых слов: combination, puller, position, set, number; рот, паста, зубы, стоматолог; положения внутреннего распорядка, гостиница, проживающие, обязаны;

лексических повторов: непосредственный лексический повтор, часто одна и та же лексема используется в форме различных частей речи: зубы – зубной (камень), чистить – чистка, проживающие – проживание, сохранность - хранить;

синонимов: граждане, проживающие, лица;

слов разного семантического объема (гипонимы и гиперонимы): средства за уходом полости рта – зубные пасты, ополаскиватели, зубные щетки;

местоименной репрезентации: Во время чистки зубов щеткой массируйте ею также и десны;

союзов, союзных слов, наречий, местоимений, устанавливающих временные, локальные отношения между предложениями: you may now release the puller, для профилактического осмотра и профессиональной чистки, именно те средства;

форм грамматического времени, которые указывают на связь событий: the combination you have just chosen – действие предшествует настоящему моменту, граждане подлежат выселению – одновременность действий;

артикли: the combination is factory set at 0-0-0; определенный артикль является средством выражения проспекции, катафоры.

В инструкциях содержатся правила, указания, они представляют собой некий алгоритм выполнения действий. Информация в тексте жестко структурирована с помощью нумерации (например: 1, 2...), маркированного списка (например: -, *), графического членения текста на абзацы, знаков пунктуации (тире, двоеточие, с помощью которых присоединяется следующий, новый блок информации). Заголовок текста инструкции выступает как средство катафоры, так как в нем содержится указание на тему сообщения нижеследующего текста.

Использование пассивных конструкций отражает тематическую организацию текста: акцент делается не на агенте (деятеле), а на самом действии, что обеспечивает прагматическую целостность текста-инструкции: the lock is blocked. Употребление причастных оборотов также подчеркивает устраненность агента от производимого им действия, акцентируя внимание на самом действии: срока, согласованного с администрацией гостиницы.

Прагматика текста-инструкции состоит в выражении совета, наставления, указания, что находит свое проявление в использовании глаголов, преимущественно в форме инфинитива или формы повелительного наклонения: alter the numbers, close the hasp; следите, меняйте; оставлять в номере, передавать им. Это доказывает, что автор текста не допускает со стороны реципиента никаких возражений, он ожидает от него исполнения указанных действий. Для того чтобы показать, что данная инструкция составлена, например, в целях безо-

пасности проживающих, а не является приказом, в тексте используют выражения вежливости (следует отметить, что их немного): Напоминаем Вам; сердечно приветствуем Вас в нашей гостинице.

Для текстов инструктивного характера основными являются следующие средства:

повторная номинация;

различные формы перечисления;

композиционно-структурные средства, способствующие последовательной и логической организации сообщения (инструкции содержат определенную информацию, например, инструкция по медицинскому применению препарата включает его регистрационный номер, торговое название, лекарственную форму, описание, способ применения и дозы, побочные эффекты и т. д.; инструкция к бытовому прибору – технические характеристики, порядок работы, меры предосторожности, некоторые возможные неисправности и методы их устранения);

стилистические (употребление параллельных конструкций, например, выключить аппарат, открыть два замка, вытащить бумажный фильтр, установить новый бумажный фильтр-мешок);

графические.

Итак, специфика психолингвистического подхода предполагает изучение текста как одного из компонентов речемыслительной деятельности. Основными категориями текстuality являются цельность и связанность. Средства когезии являются эксплицитными средствами, обеспечивающими содержательно-смысловую целостность текста.

Библиографический список

1. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста / Л.Г. Бабенко, И.Е. Васильев, Ю.В. Казарин. – Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 2000.
 2. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2007.
 3. Каменская, О. Л. Текст и коммуникация. – М.: Высшая школа, 1990.
 4. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Изд-во «Наука», 1981.
 5. Сахарный, Л.В. Введение в психолингвистику: курс лекций. – Л.: Изд-во Ленингр. ун – та. 1989.
 6. Красных, В.В. основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2001.
 7. <http://home.eserver.org/danzico/Discourse/halldayssummary.html>
 8. Гак, В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. – М.: Добросвет, 2000.
- Статья поступила в редакцию 17.07.10*

УДК 811

Л.П. Зиновьева, соискатель СПб.ГУП, г. Санкт-Петербург, E-mail: gup_sound@.ru

СЕМАНТИКА АРТИКУЛЯЦИОННЫХ ПРИЁМОВ В ХОРОВОМ ДИРИЖИРОВАНИИ

В статье рассматривается взаимосвязь семантики произведения с артикуляционными приёмами хорового дирижирования, к которым относятся выразительное произношение литературного текста, артикуляционные приёмы звукообразования (атака звука) и исполнительские штрихи. Вокальная природа артикуляционных приёмов, зависящих от содержания, стиля и жанра произведения, требует разнообразного исполнительского решения и точности характеристик «дирижёрского туше».

Ключевые слова: семантика, артикуляционные приёмы, исполнительские штрихи, дирижёрское туше, атака звука: твёрдая, мягкая.

Артикуляция - одно из важнейших средств музыкальной выразительности, раскрывающих смысловую и образную характеристику музыкального произведения. Нельзя забывать, что чистота интонирования и строя в хоре зависит не только от умелой координации навыков вокальной технологии с внутренним слухом, но и от эмоциональной достоверности музыкального образа. Артикуляционные приёмы хорового дирижирования являются выразителями семантических и эмоционально-образных характеристик музыки.

Под артикуляционными приёмами хорового дирижирования мы понимаем не только членораздельное, внятное, выразительное произношение слова, не только выразительность музыкально-динамической направленности фразы, но и выразительное разнообразие исполнительских штрихов и приёмов вокального звукообразования. «Слово это (артикуляция) за-

имствовано музыкантами из науки о языке. Так говорят об артикулировании слогов, о той или иной степени ясности, расчленённости слогов при выговаривании слова» И. Браудо [1, с. 3].

Артикуляция как работа органов речи для произнесения звуков зависит от свободы и активности артикуляционного аппарата, от чёткой и понятной дикции. Художественная выразительность ритма-слова усиливается певческими приёмами звукообразования – атакой звука (твёрдой, мягкой, придыхательной) и исполнительскими штрихами - артикуляционными приёмами. «Атака звука – переход голосового аппарата человека от дыхательного состояния к певческому или речевому». [2, с. 241]. Артикуляционные приёмы звукообразования усложняются с появлением художественных задач.

Приемы певческого звукообразования должны работать на музыкальный образ.

Твёрдая атака звука подразумевает напряжённое состояние голосовых связок: «Голосовые связки сомкнуты и воздух прорывается через них с усилием, напором» [3, с. 241], «Голосовые связки плотно смыкаются до начала выдоха» - Н.В. Романовский [4, с. 12]. Твёрдая атака звука достигается «в результате удара по голосовым связкам и приобретает жёсткий характер» - Н.А. Лихоманова [5, с. 109].

Все три определения подчёркивают твёрдый, жёсткий характер звукового атаки. Применять твёрдую атаку следует только для выполнения художественных, образных задач и, к тому же, с большой осторожностью, потому что любой нажим на голосовые связки при твёрдой атаке звука может вызвать перенапряжение и усталость связок. Твёрдая атака звука может использоваться в произведениях активного, маршевого характера в сочетании с напористостью штриха *marcato* или для выполнения характерных художественных, образных задач.

[1] Браудо И. А. Артикуляция. О произношении мелодии. - Л.: Музыка, 1973, с. 3; [2] Келдыш Ю.В. Музыкальная энциклопедия. Советск. энциклопедия. - М.: 1978. - Т.1. - с. 241; [3] Келдыш Ю.В. Там же, с. 241; [4] Романовский Н. В. Хоровой словарь. - Л.: Музыка, 1980. - с. 12; [5] Лихоманова Н.А. Работа хормейстера над звуком. Русская хоровая культура. - СПб., 2008. - Вып. 4. - с. 108.

Мягкая атака звука удобна и наиболее часто используется в пении, потому что в отличие от твёрдой атаки «Голосовые связки не столь напряжены» [6, с. 241]. При мягкой атаке «связки смыкаются менее плотно, с началом выдоха» - Н. В. Романовский [7, с. 12]. Мягкая атака возникает при «безнажимном прикосновении воздуха к связкам». Н.А. Лихоманова [8, с. 109]. Мягкая атака звука особенно близка произведениям спокойного, лирического характера, в которых ей сопутствует штрих *legato*, однако это не исключает возможности применения мягкой атаки звука в произведениях самого различного стиля и жанра, например, в произведениях панегирического, торжественного характера.

Придыхательная атака звука способствует лёгкости, подвижности и часто используется в вокальных упражнениях на движение. При придыхательной атаке звука «Связки смыкаются неплотно, после начала выдоха» - Н.В. Романовский [9, с. 12], а так же «моменту возникновения звука предшествует небольшой выдох – утечка воздуха, слышится придыхание на согласном “х”» - Н.А. Лихоманова [10, с. 109].

Придыхательная атака звука используется в произведениях лёгкого, подвижного характера, например, в произведении Ф. Дуранте «Danza, danza!» («Танцуй, танцуй!»). В хоровой миниатюре Ю. А. Фалика «Незнакомка» на стихи А. Блока используется танцевальный жанр - танго. Призрачность, таинственность артикуляционного приёма – *staccato*, приглушённая нюансировка и придыхательная атака звука создают образную атмосферу произведения.

Характер звукообразования неразрывно связан со словом. Выбор приёмов певческого звукообразования зависит от фонетической и семантической направленности вербального текста. В произведении Р. К. Щедрина - «Перед войной» (из хорового цикла «Четыре хора на стихи А.Твардовского») смысловая вершина первого предложения, страшная по своему смыслу - «Пожгло и уничтожило сады» - исполняется в штрихе *non legato* твёрдой атакой звука. Твардовский «инструментует» эту часть стихотворения звуками «ж», «ч», «т». А звуковые сочетания слов «пожгло», «уничтожило» фонетически создают и усиливают разрушительный смысл фразы.

[6] Келдыш Ю.В. Музыкальная энциклопедия. Советская энциклопедия. - М.: 1978. - Т. I. - с. 241; [7] Романовский Н.В. Хоровой словарь. - Л.: Музыка, 1980. - с. 12; [8] Лихоманова Н.А. Работа хормейстера над звуком. Русская хоровая культура. - СПб.: 2008. - Вып. 4. - с. 109; [9] Романовский Н.В. Хоровой словарь. - Л.: Музыка, 1980. - с. 12; [10;8] Лихоманова Н.А. Работа хормейстера над звуком. Русская хоровая культура. - СПб.: 2008. - Вып. 4. - с. 109.

Подобное уже встречалось в русской поэзии. В стихотворении М.Ю. Лермонтова «Бородино», в картине боя поэт

использовал такой же фонетический приём. «Звучал булат, картечь визжала» *инструментированы* аналогичным образом и выбранные поэтом звуко сочетания дополняют картину боя фонетически.

Р.К. Щедрин, следуя за литературным первоисточником А.Т. Твардовского, музыкально усиливает его смысловую и фонетическую составляющие. Выбор твёрдой атаки звука в данном отрывке оправдан исполнительскими задачами. Активная, выразительная дикция, идущая от образно-семантических характеристик слова и музыки, активизируют певческий процесс и усиливают образ.

Хоровые миниатюры С.И. Танеева на слова А.А. Фета «Серенада» и «Венеция ночью» исполняются мягкой атакой звука. Песенная повествовательность пейзажных строф «Серенады» должны оттеняться не только авторскими темповыми изменениями, но и мягкостью, нежностью декламационного обращения «Спи, моё дитя» - характер дикции, взаимосвязанный с приёмом *мягкого* звукообразования и дирижёрским жестом (штрих *legato*), должен зависеть от семантической направленности текста.

Фонетическое воздействие поэзии А.А. Фета в «Венеции ночью» переплетается с музыкой, становясь фонетическим средством музыкальной выразительности. Вербальность звуко сочетания «*вспле*» - «*ски*» в сочетании слов «*всплески волн*» носит характер фонетической изобразительности. Естественно, что в хоровом исполнении требуется краткое и быстрое пропевание четырёх согласных звуков, особенно, шипящего звука «с», а мягкая атака звука и штрих *legato*, соединяют поэзию фонетики с колоритом ноктурна.

Характер дирижёрского жеста должен соответствовать характеру вокального слова, взаимосвязанного с глубиной певческого дыхания и высотой вокальной позиции. Собранность, однородность звучания гласных звуков можно показать округлой формой кисти, напоминающей куполообразную форму верхнего нёба. Подчёркнутая подобранность пальцев делает звук более собранным. А «обострённая отточенность» кончиков пальцев концентрирует звук, активизирует и приближает слово. Рабочее состояние кисти должно быть наполнено и динамизмом пульса, способствующим певучести звуковой линии, и раскрытию образно-семантических задач.

В вокально-хоровых произведениях слово семантически связано с интонационно-ритмическим строением и опосредованно влияет на характер исполнительского штриха в дирижёрском жесте.

В произведениях патетического, драматического характера необходима подчёркнутая значимость, весомость и глубина слова и жеста. В «Интродукции» оперы М.Глинки «Жизнь за царя» активная подача слова должна сочетаться с мягкой атакой звука и штрихом *legato*. Даже на словах «*Родина моя! Русская земля!*», исполняемых с тройным «р» и кратким одиночным «с», и далее - «*Страха не страшусь!*» - с активным, но быстрым произношением трёх согласных звуков «*стр*» - следует пользоваться мягкой атакой звука в штрихе *legato* (мужественного, распевного, полифонически строгого характера), временами переходящего в *non legato*. В произведениях патетического, драматического характера необходима подчёркнутая значимость, весомость и глубина слова и жеста. В Персидском хоре оперы М. И. Глинки «Руслан и Людмила» с мягкой атакой звука сочетается - *legato* лёгкого, изящного характера.

В крайних частях торжественного, панегирического «Полонеза» Es-dur М.И Глинки, активная лёгкость произношения текста зависит от выразительности исполнительского штриха *non legato*, а в средней, лирико-патетической части – выразительность слова должна соответствовать мягкому, проникновенному, певучему жесту – *legato*, обеспечивающему мягкую атаку звука.

Доходчивость и акустическая «носкость», «полётность» текста, должна быть рассчитана на преодоление большого пространства. Маскировать звучание оркестра может не усиление или форсирование звука, а красота, оригинальность

тембра голоса и эмоционально осмысленный «посыл» текста, рассчитанный на последний ряд зрительного зала.

Артикуляция как способ выразительного исполнения музыкальной мысли на музыкальном инструменте или голосом зависит от умелого использования исполнительских штрихов. Основные виды артикуляции: legato, legatissimo, non legato или portato, marcato, staccato, staccatissimo, glissando, tenuto. Выбор певческого артикуляционного приёма (штриха) зависит от стиля, жанра произведения и влияет на рисунок дирижёрской схемы. В дирижёрском жесте рисунок дирижёрской сетки legato существенно отличается от рисунка дирижёрской схемы non legato, staccato или marcato.

Хоровая кантилена - явление особое: любой артикуляционный приём в хоре поётся. Хоровая артикуляция это способ певческого исполнения звуков с разной степенью связности или расчленения, но основой любого артикуляционного штриха в хоровом исполнительстве является вокальное соединение фразировочных конструкций (мотива, фразы, предложения).

Стакатная артикуляция предполагает колкость, отрывистость «отточенных» пальцев кисти. Острота staccato несколько укорачивает длительности, в результате чего появляются небольшие несанкционированные паузы. Основная задача вокального staccato – не потерять позиционную и звуковую ровность мелодической линии, не потерять непрерывность музыкальной мысли.

В среднем разделе «Песни об Александре Невском» из одноименной кантаты С. С. Прокофьева всё подчинено музыкальной звукописи картины боя: и фонетика слова, и декламационный характер тематизма, и резкие арпеджированные аккорды в оркестре, как бы передающие оружейный визг и скрежет. Переменность размера лишь подчёркивает быструю смену событий батального действия. Стремительный диалог теноров и басов в быстром темпе «Ух, как бились мы», сочетание штрихов staccato (отрывистого, сильного, переходящего в non legato) с маленькими штриховыми лигами распевок – как бы передаёт многоплановость боя. Стакатная хлесткость дирижёрского жеста должна соответствовать изобразительному характеру музыки.

Вокальность non legato, как и любого другого артикуляционного приёма вокально-хоровых произведений, характеризуется наличием вокальной линии. Хоровое non legato (в отличие от инструментального) поётся, протягивается, но исполняется с нажимом, несколько подчёркнуто. Степень этой подчёркнутости может быть разной: от «лёгкого нажима» до глубокого, тяжёлого non legato.

Библиографический список

1. Анисимов, А.И. Дирижёр-хормейстер. - Ленинград: Музыка, 1976.
 2. Браудо, И.А. Артикуляция. О произношении мелодии. - Ленинград: Музыка, 1973.
 3. Гарсиа, М. Школа пения. - Москва, 1956.
 4. Главацкий, Б. Лермонтов и музыка. - Москва; Ленинград, 1964.
 5. Келдыш, Ю.В. Музыкальная энциклопедия. - Москва: Советская энциклопедия, 1978. - Т. 1.
 6. Корыхалова, Н.П. Музыкально-исполнительские термины. - Санкт-Петербург, Композитор, 2002.
 7. Лихоманова, Н.А. Работа хормейстера над звуком. Русская хоровая культура. - Санкт-Петербург: 2008. - Вып. 4.
 8. Мусин, И.А. Техника дирижирования. - Ленинград: Музыка, 1967.
 9. Романовский, Н.В. Хоровой словарь. - Ленинград: Музыка, 1980.
- Статья поступила в редакцию 16.07.10

УДК 82.091

Е.Д. Монгуш, соискатель сектора литературы Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, зам. директора по инновационной деятельности Тувинского института гуманитарных исследований при Правительстве Республики Тыва, E-mail: mongun2005@yandex.ru

ИДЕЙНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РУССКОЙ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ПРОЗЫ 70-90 ГГ. XX ВЕКА: ТВОРЧЕСТВО Л. ПЕТРУШЕВСКОЙ В КРИТИКЕ ДАННОГО ПЕРИОДА

В работе изложено сопоставление идей, образов художественных систем Л. Петрушевской с эстетической системой писателей отечественного литературного процесса XIX-XX веков и современности, рассматривается ее творчество в оценке критиков и литературоведов. Выявлены основные аспекты изучения творчества писательницы.

Сила подчёркнутости, «нажима» или утяжеления штриха зависит от семантики текста, характера музыки и от синтаксиса музыкальных фраз произведения. Во фрагменте кантаты К. Орфа «Катулли Кармина» - «Люблю и ненавижу» - упорно повторяющийся басами мотив-остинато (на словах «Как это может быть»), в своём динамическом развитии на протяжении всего среднего раздела, претерпевает разную степень резкости исполнительского штриха. От staccato (отмеченного в нотном тексте клином), исполняемого как бы щипком, до очень острого, акцентированного staccatissimo, переходящего в тяжёлое non legato. Взволнованная прерывистость штриха басового фона напоминает удары сердца. Импульсивность ритмодинамического развития партии басов, усиленная исполнительским штрихом, передаётся женскому хору, способствует фразировочной связности вокальных линий и подготавливает кульминацию произведения.

Выразительность атаки звука и исполнительского штриха в дирижировании передаётся «дирижёрским туше». Дирижёрское прикосновение пальцев к дирижёрской плоскости можно сравнить с «пианистическим туше». Различие дирижёрского прикосновения пальцев рук к дирижёрской плоскости выражается разной глубиной нажатия, разной степенью подчёркнутости звука, остротой и скоростью «отскока» пальцев от дирижёрской плоскости, характером кистевой объёмности и осязаемости аккордового звучания в руках. Мы можем говорить о «дирижёрском туше» как о техническом приёме, создающем определённую звуковую характеристику.

Дирижёрское туше, с особым, характерным прикосновением пальцев рук к дирижёрской плоскости, передаёт семантику и характер артикуляционных приёмов в хоровом дирижировании. Выразительность артикуляционных приёмов звукообразования и исполнительских штрихов усиливает семантику образа.

Артикуляционные приёмы звукообразования являются основой хорового исполнительства, что подчёркивает актуальность поставленных в статье вопросов и доказывает их практическую целесообразность. Новизна проблемы заключается в семантическом преломлении задач артикуляции хорового исполнительства, и использовании «дирижёрского туше» в дирижёрском жесте.

Данная статья написана по материалам брошюры Л. П. Зиновой «Вокальные задачи аутфакта в хоровом дирижировании», СПб. Изд. «Композитор». 2007г., в которой впервые отмечалось семантическое значение артикуляционных приёмов хорового дирижирования.

Ключевые слова: постмодернизм, аспект, проза, критика, сюжет, тенденция, стилистические особенности, литературная сказка, миф, рассказ, повесть, автор.

Произведения Л. Петрушевской в настоящее время занимают весьма специфическое место в отечественной прозе и драматургии с 70-х годов XX века.

Проза и драматургия Петрушевской отличаются не сентиментальными любовными сюжетами, а глубиной и драматизмом исследования реальных человеческих судеб в условиях «советского» и «постсоветского» общества.

Свою литературную деятельность Л. Петрушевская начала в середине 60-х годов как прозаик. Однако первые и крайне немногочисленные публикации ее рассказов относятся к началу 70-х годов [1, с. 1].

Ее проза, а вскоре и драматургия распространялись в «самиздате»: пьесы ставились вначале на полупрофессиональных и любительских сценах.

Так, например, Олег Ефремов (статья М. Строевой) [2, с. 1] подвинул ее к созданию пьесы «Уроки музыки», но постановку во МХАТе осуществить не удалось. «Крестным отцом» Петрушевской можно назвать Марка Захарова, предложившего ей в 1980 г. написать пьесу о современности. К осени того же года такая пьеса была представлена – «Три девушки в голубом», но премьера в Московском Театре им. Ленинского комсомола (ныне Театр «Ленком») состоялась лишь в мае 1985г. Первая драматургическая публикация Петрушевской увидела свет в журнале «Театр» (1979 г., № 3, «Любовь») с очень добрым напутствием Алексея Арбузова, который прочил автору «счастливое будущее ее самостоятельного драматического таланта» [3, с. 1].

И только в 1988 году выходит первая книга ее прозы [4, с. 1]. Рассказы Л.С. Петрушевской, входящие в циклы «Истории», «Монологи» и др., стали широко публиковаться в начале 90-х годов в московских и петербургских журналах, выходят отдельными изданиями [5, с. 1].

И, наконец, в 1996 году выходит Собрание сочинений в 5-ти томах (совместный проект из-в Харьков. Фолио; Москва. ТКОО АСТ).

Во второй половине 80-х годов возвратились к читателю многие неопубликованные произведения, такие, как «Доктор Живаго» Б. Пастернака, «Архипелаг Гулаг» А. Солженицына, печатаются поэмы «Реквием» А. Ахматовой и «По праву памяти» А. Твардовского. Воскресают из небытия произведения А. Платонова, Е. Замятина и Б. Пильняка. На страницы печати выходит роман В. Гроссмана «Жизнь и судьба». На данный период приходится и литература бывшего андеграунда, явно противостоящая канонам соцреализма: «Москва – Петушки» В. Ерофеева, «Школа для дураков» Саши Соколова, «Прекрасность жизни» Е. Попова и др.

Перед широкой публикой открывается литература всех поколений писателей русского зарубежья от М. Алданова до С. Довлатова. В 1987 году в журнале «Новый мир» публикуется В. Набоков (Литературоведческое эссе «Николай Гоголь»). Наряду с общепризнанными писателями, такими, как В. Распутин, В. Астафьев, В. Белов, на литературную арену приходят те, которые следуют курсом «новой волны», «нового реализма» – постмодернизма (В. Пьецух, Т. Толстая, Е. Попов, В. Нарбикова и др.).

Постмодернизм – художественная система, складывающаяся в русской литературе на сломе эпох и в какой-то мере знаменующая конец цикла литературного развития, завершение его эстетической фазой. Мощное русло современной русской литературы связано с эстетическими поисками писателей, исповедующих «плюрализм языков, моделей, методов, причем в одном и том же произведении» [6, с. 2].

Постмодернизм – явление, первоначально проявившееся и теоретически оформившееся в западном искусстве. Среди литературоведов термин впервые применил Ихаб Хасан в 1971 году, первый манифест постмодернизма сочинил Лесли Фидлер, а в 1979 году вышла книга Ж.-Ф. Лотара «Постмодернистское состояние», в которой философски осмысливалось состояние мира в период развития средств массовой

коммуникации, способствующих замене реального мира компьютерной иллюзией [7, с. 2].

Прозаик и теоретик постмодернизма Умберто Эко писал, что «у любой эпохи есть собственный постмодернизм... Каждая эпоха подходит к порогу кризиса, подобного описанному у Ницше в «Несвоевременных размышлениях», там, где говорится о вреде историзма. Прошлое давит. Тягостит, шантажирует... Постмодернизм – это ответ модернизму: раз уж прошлое невозможно уничтожить, ибо его уничтожение ведет к немоте, его нужно переосмыслить: иронично, без наивности» [8, с. 2].

Постмодернизм, отталкиваясь от модернизма, формируется как явление в определенном смысле закономерное. Он опирается уже «не на какую-то определенную позицию, а на плюрализм позиций, методов, стилей, относительно которого в принципе исключена оценка «хуже-лучше» [9, с. 2]. По мнению И. Скоропановой, в развитии постмодернизма в русской литературе можно выделить три периода, три волны: конец 60-х – 70-е гг. – период становления, конец 70-х-80-е гг. – утверждение в качестве литературного направления, в основе эстетики которого лежит постструктуралистский тезис «мир (сознание) как текст» и основу художественной практики которого составляет деконструкция культурного интертекста, конец 80-х – 90-е гг. – период легализации. Безусловно, границы периодов не имеют жесткой закрепленности.

На почве русской литературы постмодернизм начал складываться в андеграунде в конце 60-х годов, а стремительный переход к постмодернистскому сознанию совершился в основном в 70-е годы. В эти годы сама наша реальность создала вполне постмодернистские основы художественного сознания. Как отмечает М. Эпштейн, постмодернизм – явление широкого масштаба, возникающее на основе как тотальных технологий, так и тотальных идеологий. «Торжество самоценных идей, имитирующих и отменяющих действительность, способствовало постмодернистскому складу ментальности не меньше, чем господство видеокommunikаций, создающих также свернутый в себе мир оставленного времени» [10, с. 3].

Именно конец 80-х годов знаменуется легализацией постмодернизма, когда значительное число произведений, объединенных понятием «постмодернизм», было опубликовано и стало фактом культурного сознания.

Прежде всего в прозе постмодернистов особый характер приобретает повествование. Постмодернисты сочиняют языки разных эпох и культур, обыгрывают стереотипы восприятия жизни. Они используют прием полистилистики, т.е. стилиевой неоднородности произведения, «вживления» элементов разных эстетических направлений, и создают, таким образом, текст, основанный на противоречиях, диссонансах, внутренней «борьбе» разнородных форм. Постмодернистский текст демонстрирует абсолютную неустойчивость, пренебрежение правилами и нормами языка. Он полифоничен в плане стилистики. Текучесть, относительность текста проецируется на относительность мира. «Истина о сплошь относительном» мире не принадлежит ни одному из культурных языков, адекватный образ возникает лишь на скрещении различных ходов и поэтических стилей» [11, с. 3].

Русскому постмодернистскому творчеству характерен процесс языковых игр – это обыгрывание цитат из классической и соцреалистической литературы. Цитироваться может мотив, сюжет, каноническая эстетическая конструкция, миф. Свойственна игра, демонстративность, эпатажность. Это то, что известный американский теоретик постмодернизма И. Хасан называет «театральностью современной культуры» [12, с. 3].

Одной из главных черт, определяющей специфику постмодернизма, является характер отношений между автором и текстом. Писатель – постмодернист творит свой текст на наших глазах, его произведение от языкового сора, иллюзия

спонтанного создания текста поддерживается автором сознательно. Таким образом, смело можем сказать, что постмодернистский текст – не готовое произведение, а процесс взаимодействия писателя с текстом. К такому типу отношений между автором и текстом вполне применим термин «инотекст» по Г. Нефагиной, т.е. рождающееся здесь и сейчас, прямо перед нами творение.

В постмодернистском тексте автор часто становится и персонажем, одним из главных героев.

Цитатность, перекодировка, использование известных сюжетов определяют принципиальную «вторичность» постмодернизма. Эта «вторичность» провоцируется писателями.

Наиболее распространенными жанрами постмодернизма стали дневники, письма, комментарии, сочиняемые героями романы.

Формой и приемом в прозе постмодернизма может быть перечень, каталог. Перечень предполагает обезличенность. Отсутствие автора. Функции предметов остаются за пределами перечня, так как вне контекста они не могут осуществиться.

Перечень – это организованный, упорядоченный текст. Он обладает своим ритмом. Перечень ограничен только волей автора и может длиться до бесконечности. Постмодернистские перечни, при всей заложенной в них системности, не гармонизируют мир, а подтверждают его абсурдность, хаотичность.

Близким к перечню приемом постмодернизма является коллаж. По мнению У.Эко, «коллаж рассказывает не только то, что на нем изображено и из чего он составлен, но и о самом себе» [13, с. 4]. Это соединение разнородных элементов. Из которого вырисовывается какая-то общая картина. Коллаж демонстрирует размеры, форму составляющих его фрагментов, материал, цвет и т.д.

Постмодернизм формирует собственную поэтику. В его текстах особый характер имеет хронотоп, т.е. существует специфика пространства-времени. Время в постмодернизме дискретно, связано с определенным культурным кодом. Время тоже или ассоциативно связано с пространством-цитатой, или состоит из реминисценций, отсылающих к другим культурам.

Русский постмодернизм имеет некоторые особенности, отличающие его от западного: непрерывный образный и концептуальный диалог с традицией русского психологического реализма XIX-XX веков, «нормативными симулякрами социализма» [14, с. 4].

Первые и немногочисленные работы по русской постмодернистской литературе выходят на страницах различных журналов и отдельных изданиях.

Учебное пособие И. Скоропановой «Русская постмодернистская литература», вышедшее в издательстве «Флинта» в 1999 году, на сегодняшний день имеющее шестое издание, дает целостное системное представление о феномене постмодернизма в русской литературе конца 1960-90-х годов. Оно включает в себя теоретический раздел, краткий очерк истории литературного постмодернизма, интерпретации прославленных и малоизвестных постмодернистских произведений, биографические сведения об их авторах. Осуществляется попытка культурфилософской, психоаналитической, эстетической транскрипции специфических черт новейшей русской литературы.

Прозу Л. Петрушевской нередко называют чисто «женской», но, по словам М. Розановой, Л.Петрушевская пишет, «как два мужика плюс три крокодила, вместе взятые». Хотя термин «женская проза» порой оспаривается самими женщинами-авторами. В критике [15, с. 5] имеет место справедливый, по мнению Г.Г. Писаревской, взгляд на женскую прозу, как «на возможность выработки нового слова, нового художественного зрения» [16, с. 5].

Первый читательский отклик на прозу Л. Петрушевской после выхода в свет июльского номера «Авроры» за 1972 (рассказы «История Клариссы», «Рассказчица») был несправедливо резким: Е. Воробьева с «раздражением» писала: «Рассказы

Людмилы Петрушевской «История Клариссы» и «Рассказчица» я начала читать без какой-либо предвзятости. Но с первых же строк испытала удивление, а затем даже раздражение. С трудом заставила себя дочитать до конца такую, с позволения сказать «прозу»». Далее Е. Воробьева продолжает: «На страницах нашей литературной печати ведется серьезный разговор о борьбе с серостью и безвкусицей, об ответственности писателя перед читателем. Неужели этот разговор не привлек внимания молодого автора?» [17, с. 5].

Относительно целостное представление о творчестве Петрушевской читатель смог составить лишь к концу восьмидесятых годов, когда на страницах журналов вышли следующие публикации – книга рассказов «Бессмертная любовь» и два сборника пьес – «Песни XX века» и «Три девушки в голубом» [18, с.5].

Так получилось, что подробного анализа в критике удостоилась только пьеса «Три девушки в голубом». Ей посвящен диалог Алексея Плавинского с Раисой Доктор «Хроника одной драмы» [19, с. 5], где, в частности, подробно описана история постановки пьесы М.Захаровым, а также упоминаются статьи М. Строевой и Н. Кладо [20, с. 5].

Р. Доктор и А. Плавинский начинают свой диалог с утверждения об органичности быта в этой пьесе. «Быт – коренная часть бытия. Все, что происходит здесь, – существенно, насушно», в этом смысле предшественником Петрушевской Р. Доктор называет А. Островского.

«В поэтике Петрушевской преодолеть быт можно, только погрузившись в его глубины, пройдя толщу свойственных обыденному сознанию стереотипов как своих собственных. Понять безотчетные движения этих душ, признав в них собственные порывы. Реальность их безоговорочна, а подход к ней, как к отклонению от нормы, мало что в ней объясняет <...> Путь самопостижения, недоступный персонажам, должен пройти зритель – если, конечно, хватит у него мужества и сил». Роль традиций в творчестве Л. Петрушевской мы рассмотрим далее.

О сборнике пьес «Три девушки в голубом» (1989) пишет Роман Тименчик в статье «Ты – что? Или Введение в театр Петрушевской» [21, с. 6].

«Стандартный здоровый вкус лучших наших режиссеров и актеров, воспитанный на ходовых предрассудках минувших времен и с энергией, достойной лучшего применения <...> может увидеть в созданиях драматургической мечты не театральные персонажи, а «живых людей» <...> Откровенная сочиненность сценических фигур особенно наглядна в детских пьесах писательницы, и, пожалуй, в этом главная педагогическая функция этих пьес – они приобщают к процессу сочинения, творения театра» [22, с. 6].

Р. Тименчик рассуждает также об иллюзорности реализма пьес Петрушевской, что в пьесах Петрушевской мы «видим иногда свои же любопытствующие лица и кусочки окружающих помещений. Что же делать, если хваленая жизнь иногда так плоска и бледна, что почти исчерпывается своим невольным отражением».

В статье «Мир героев Петрушевской» посвященной сборнику «Песни XX века» Е. Кузнецова констатирует, что автор «уводит своих героев все дальше и дальше от конкретной бытовой узнаваемости, давая им и себе право на выход в некую иную реальность. Здесь мелочи □□оказываются в окружении космоса, где имеют значение и принимаются во внимание лишь жизнь и смерть, любовь и продолжение ее – новая жизнь» [23, с. 6].

Нами выделены аспекты осмысления творчества Петрушевской в критике.

Интерес представляет эстетический аспект.

Подробно и не беспристрастно о стиле и стилистических особенностях прозы Л. Петрушевской пишет А. Барзах – «первое, что бросается в глаза – необычный синтаксис, кажущаяся имитация разговорности, или, как сказали бы формалисты, – сказовость, установка на речевые, просторечные обороты» [24, с. 6].

Критик выделяет следующие стилистические особенности:

- сказовость, разговорность, просторечие – главным образом, на синтаксическом уровне: повторы, забегающие вперед, топтания на месте, прямые обращения к читателю и пр.;
- ритмизирующая, поэтическая функция тех же приемов; внутреннее противоречие “просторечности” и “ритмичности”;
- эпичность, приподнятость тона, паратакис, сглаженность эмоциональных модуляций (длинные предложения);
- риторика как средство того же редуцирования эмоций; демонстративная литературность риторики в контрасте с разговорностью; риторика как неадекватная эмоциональная реакция;
- разрушение риторических формул; антиповторы, самоопровержения; речевая инерция как “априорная форма”;
- конфликт речи и мира;
- разрушение риторических формул как антилитературность;
- смещение семантического фона, расщепление синтаксиса и семантики (“поэтичность”) и как следствие – расщепление семантического переживания.

Помимо вышеуказанных стилистических особенностей А. Барзах выделяет еще одну особенность – “ускользание автора”. Рассказы Петрушевской предельно авторизованы. Это рассказы от первого лица, возникает странный эффект ускользания автора, какой-то его непроницаемости. Так же, как и этичность. “И та внутренняя “эмоциональная неадекватность”, о которой шла речь выше, также приводит к расщеплению автора на взаимоисключающие ипостаси – и нет окончательного высшего судии” [25, с. 7]. В связи с проблемой “ускользания автора” при чтении рассказов Петрушевской вспоминается в первую очередь, по мнению А. Барзаха, – пожалуй, Зошенко, Заболоцкий, вообще обернуэты, поздний “азбучный” Толстой. И их всех объединяет единая – единая по основному принципу, по секрету воздействия – “эстетика примитива”.

Он выделяет главное в эстетике примитива – “эффект неравенства переживания содержания и переживания текста (текстового переживания). Когда мы говорим об эстетике примитива, то, конечно, не имеем в виду его бытование в той среде, где он рожден, его бытование в качестве городского фольклора: там иные эстетические законы” [26, с. 7].

Критик ставит вопрос: что является основой эстетизации примитива в “большом” искусстве 20-го века? Ответ заключен, именно в эффекте неравенства восприятия и текста, в сознательном расчете на это неравенство и “игре на нем”. Значительность и новизна “примитива Петрушевской” заключается “в ситуации невозможности переживания – невозможности жить” и в этом – внутренняя адекватность и особая сила воздействия примитива Петрушевской. Этот диссонанс приводится по сравнению с детскими рассказами Толстого [27, с. 7].

Проблему автора и проблемы повествования ставит Е. Шкловский [28, с. 7] в своей статье “Косая жизнь”. Повествование у Петрушевской идет “именно со стороны”, в голосе повествователя обычно звучат разные голоса, сплетаются и перекрещиваются различные точки зрения и мнения, “словно мы имеем дело с неким коллективным рассказчиком, которого только так и можно увидеть – со стороны”. Именно с повествования “со стороны” возникает образ героев, или чей-нибудь “темной судьбы”.

Наблюдательную функцию детским персонажам в прозе Петрушевской присваивает А. Митрофанова [29, с. 8]. В категорию “взрослые дети” попадают поэт Анна из повести “Время ночь”, Пульхерия в рассказе “По дороге бога Эроса”, баба Оля из “Место Ватерлоо”. По ее оценке, в произведениях Петрушевской дети не участвуют в диалогах, не нуждаются в словесных излияниях, они “только наблюдают”.

Художественному своеобразию прозы Л. Петрушевской посвящена статья Е. Гоцило [30, с. 8] “Художественная оптика Петрушевской: ни одного луча света в темном царстве”, где критик говорит о ее агрессивно мрачном взгляде на мир, от

которого она, в отличие от своих персонажей и читателей, и не пытается отказаться. Петрушевская исследует и вводит традиционно запретные темы, как-то: алкоголизм (“Страна”), физическое насилие (“Гирлянда птичек” и большинство “случаев” из “Песен восточных славян”), сексуальность во всех ее проявлениях, включая проституцию (“Дочь Ксении”), случайные связи, изнасилование, инцест (“Отец и мать”, “Свой круг”), педофилию, импотенцию (“Свой круг”), гомосексуализм (“Время ночь”):

- ситуативные лейтмотивы и “типы”, концентрированно свидетельствующие о психологическом и физическом отчаянии, к примеру, сцены скандалов и неприглядных оргий (“Свой круг”), бесчисленные беременности от отцов или незнакомцев (“Отец и мать”), неминуемо заканчивающиеся абортами и др.;

- высоко риторический дискурс, связывающий лексику и структуры, позаимствованные из обычно несопоставимых и несовместимых жизненных областей;

- хронотоп, в котором временная неопределенность сочетается с точкой, семантически нагруженной пространственной детализацией.

Не менее тщательно и заинтересованно анализируется в критике экзистенциальный аспект творчества Л. Петрушевской.

Феномен смерти предстает у Л.С. Петрушевской в двух ипостасях – абсурдистской, трактующей смерть как выражение беззащитности человека перед могуществом неподвластных ему сил, и ренессансной, близкой и к античной, для которой характерен гротескный реализм, по Бахтину [31, с. 8], трактующей смерть как неизбежное произрастание новой жизни.

Критик Серго Ю.Н. в своей работе [32, с. 8] пишет о том, что в мироотношении человека относительно смерти архетип античной трагедии не утратил своего значения и что между идеей человеческой жизни и законами этого жанра связь давно разрушена на всех уровнях: героя, автора, читателя, зрителя: “Ни Бога, ни Судьбы, ни вообще каких бы то ни было потусторонних трансцендентных реальностей просвещенная антропология не знает и не признает. Всякое действие человека, вплоть до преступления, она объявляет результатом пересечения энного ряда причинно-следственных цепей”.

Об “отголосках” античной трагедии в творчестве Петрушевской пишет Кудимова М. [33, с. 9]: “Отдельные символы античной трагедии сохраняют свое значение, как, например, смерть... кажется, что все обошлось в конце концов хорошо, покойники лежат хорошо, за них пьют, убраны могилки, воздух свежий, птицы. Никто не забыт и ничто не забыто, и у всех так же будет, все пройдет и закончится так же мирно и благополучно, с бумажными цветами, фотографиями на керамике, птичками в воздухе и крашеными яйцами прямо на земле”.

Медведева Н.Г. [34, с. 9] тоже подтверждает причастность творчества Петрушевской к “настоящей” греческой трагедии. Однако, по мнению критика, сохраняя структуру трагедии, Петрушевская “опустошает ее: исчезает созидательная сторона, в которой смерть протагониста оказывалась искупительной жертвой и, что проблематика греческой трагедии в созидании среднего человека ассоциируется прежде всего с идеей рока, воздаяния, мести потомкам за вину предков”.

Есть совершенно иная точка зрения. По поводу контекста «античной» трагедии и о трагичности произведений Петрушевской. В.А. Миловидов [35, с. 9] пишет о повести «Время ночь»: “В натуралистически редуцированном мире смерть не является трагедией, она аттрагична. Объективно в судьбе нет ничего трагичного”.

Петрушевская в своих произведениях, по мнению М. Кудимовой, констатирует не просто смерть пациента-человека. Она атеистически не дает умершему никакой иллюзии на счет “неба в алмазах” и т.п. Ее мертвецы обречены продолжать кармический замкнутый круг без шанса “пересечь поток”: после смерти, как и до нее, они все так же пьют, жрут, испражняются, совокупляются, дерутся из-за жилплощади, бо-

лее того, продолжают бессмысленный и автоматический процесс воспроизводства. Кудимова М. утверждает, что Петрушевская логически завершает в литературе экзистенциализма предел креативности абсурда, который был поставлен еще Альбертом Камю.

Гошило Е. в своей статье [36, с. 9], посвященной художественной оптике Петрушевской пишет, что в своей повести “Время ночь” Петрушевская, следуя своему принципу конденсированного письма, распределяет между четырьмя поколениями семьи Анны все свои любимые синекдохи экзистенциального ужаса: Силу, очевидно, страдающую шизофренией (хотя она, на самом деле, не намного безумней, чем кто-либо еще в повести), родная дочь сдает в богадельню, а когда, по ходу повествования, нужно перевести ее в психиатрический интернат, старуха беспомощно мочится прямо на месте ожидания перевозки и т.д.

По мнению Е.Гошило, рассказ “Через поля” выделяется среди прозы Л.Петрушевской как единственный текст, в котором “экзистенциалистская философия проартикулирована непосредственно, другие ее произведения опираются на это же мировидение и выявляют его естественные следствия” [37, с. 9].

Какова роль традиций для авторского «почерка» Л. Петрушевской?

Свое подтверждение мысль о близости пьес Петрушевской традициям русской классики находит в статье М. Туровской [38, с. 10]. По мнению критика, “невывысканность общих начал” (т.е. авторской позиции) не препятствие для понимания этических установок, ибо “для русской литературы человеческая отзывчивость автора на искажение личности тем выше, чем стремления этой личности на вид мизернее...”, а посему эти спорные и “нетривиальные” пьесы основаны “не только на живом любопытстве к людям, но и на сочувствии ко всему человеческому...” Именно сочувствие ко всему человеческому ставит пьесы Петрушевской рядом с классическими произведениями Чехова, Островского.

О вампиловских традициях в творчестве Петрушевской пишут многие критики [39, с. 10].

Так, Г. Демин в своем автореферате отмечает, что пьесы Петрушевской – “наиболее зрелое выражение принципов и приемов” “поствампиловской” драматургии. Но у Петрушевской в отличие от Вампилова иное соотношение быта и бытия: если его герои “поднимались над бытом”, то “для персонажей Петрушевской быт единственно возможная среда существования”, что, по мнению Демина, “приводит к нестандартным отношениям с публикой: она становится из свидетеля участником событий”.

Несколько иной аспект высветила в статье “Мера открытости” М. Строева [40, с. 10]. Когда идет речь о линии новаторства в советской послевоенной драматургии, этапными явлениями в ней критик называет творчество А. Володина (50-е гг.), А. Вампилова (60-е), Л. Петрушевской (70-е).

В частности, М. Строева утверждает, что если у Володина и даже у Вампилова герои еще способны на самоанализ, совесть их гложет, не дает покоя, то Петрушевская берет “уже иной интеллектуальный уровень”.

О чеховских традициях в творчестве Л. Петрушевской критика [41, с. 10] пишет единодушно. Не оставила в стороне критика и творчество Ф. Достоевского [42, с. 10].

Так, М. Кудимова утверждает в своей работе, посвященной творчеству Л. Петрушевской, следующее: “Ее цикл “Реквиемы” посвящен самоубийствам женщин, совершенным по подказке Достоевского: “Потому что жизнь не стоит”.

Как о продолжателе гоголевских традиций в литературе о Петрушевской пишет М. Васильева [43, с. 10]: “ “средний класс” Петрушевской – это гоголевский человек “средней руки” (“не красавица”, но и не дурной наружности). И «мелкий бес», и «грядущий хам», «серебряного века» – все они вышли из “Мертвых душ”. Петрушевская – продолжатель традиций. Даже ее завораживающие бытовые мелочи – тоже вышли из гоголевских тараканов, похожих на чернослив. По мнению

критика, многосюжетность прозы Петрушевской – это по-своему понятая “гоголевская бесконечность”.

В своей критической статье “Заметки аутсайдера” А. Барзах [44, с. 10] пишет: “Дело в том, что и Зоценко, и Олейников, и Петрушевская опираются на одно и то же разрушительное для традиционного искусства, но не эфемерное, не выдуманное, а обладающее своей особой глубокой и древней традицией направление – на примитив”.

Есть и другие точки зрения по поводу приверженности Петрушевской традициям русской классики. Близость творческих “реалий” Петрушевской с реалиями творчества поэта Тютчева находит Ольга Лебедушкина [45, с. 11]. В частности, признак их родства заключается “в знании о том, что литература слаба и ограничена по сравнению с жизнью, что у слова очень узкий диапазон, создает особый род писателей и особую литературу, в какой-то степени независимую от эволюции мод и стилей”.

Достойна особого рассмотрения и проблема психологизма в творчестве Л. Петрушевской.

О психологичности прозы Петрушевской пишет А. Митрофанова [46, с. 11].

“В прозе Петрушевской психически здоровых людей, видимо, нет. Персонажи переселяются в “психбольницы” после неудачных попыток самоубийства, удачных убийств или от общераспространенного самого мрачного расположения духа”. По мнению А. Митрофановой, Петрушевская развивает тему обреченности человека на психические отклонения с момента рождения. Через всю прозу проходит тема “больного семейства”, в котором до предела изувеченные корни бесстрайны давать здоровое потомство, что психические расстройств героев Петрушевской соответствуют атмосфере эпохи. Оригинальная разработка видится в том, что душевные недуги всегда сопровождаются телесными. Данный художественный мир насквозь больной. Хворы, внешнее уродство, всякого рода изъяны возводятся в норму.

С большим интересом и рвением Е. Гошило [47, с. 11] дает психологическую характеристику главной героине повести “Время ночь” Анне Андрияновне. “Внутри многоголового повествования Петрушевская искусно подбирает ключи к психологическому дисбалансу А.А., непрерывно возрастающему по ходу повествования, и констатирует ее как отталкивающую подозрительный объект, тем самым все более подрывая ее роль субъекта речи”. Так, например, природа ее таланта оказывается под вопросом, когда выясняется, что аудитория ее поэтических чтений состоит из детей. Героиня Петрушевской и начинает-то психологическую войну со своей матерью ради того, чтобы повторить, в свою очередь, то удушающее давление, которое, по Петрушевской, неизменно сопровождает родительскую власть.

Мотив у психопатологии в повести “Время ночь” посвящена статья В.А. Миловидова [48, с. 11].

Данный мотив вводится в текст в сцене одного из многочисленных объяснений героини с дочерью: “Так. Я оцепенело стояла на кухне, а потом вошла к Алене и сказала, что баба сошла с ума, на что она мне ответила, что я сама сошла с ума. Я ей возразила, что это ничего страшного, это бывает, кстати, как тетка кончила, но жила долго. Наследственность. – Ты тоже разве нормальная? – сказала я ей в дополнение. – Посмотри на себя. Ты опять на занятия не пошла, ночью читаешь, утром не встаешь. Наследственность – это такая вещь. Моя дорогая” [49, с. 12].

Мотив психопатологии детерминирует, таким образом, сюжет героини (по В.Миловидову), а потому последний обильно оркестрован и натуралистическими стилями.

Об антипсихологизме и отрицании психологизма в прозе Петрушевской пишут многие авторы [50, с. 12].

А. Барзах утверждает, что прозу Петрушевской “нельзя назвать психологической. Она скорее как бы ситуационная..., эта “драма положений” скорее, чем “драма характеров”... Проза Петрушевской внепсихологична, антипсихологична. И она отнюдь не одинока – такова, на мой взгляд, одна из ведущих тенденций современной прозы и не только прозы”.

Критик приводит свои аргументы, усмотрев началом нынешнего сдвига, как это ни странно, в деревенской прозе конца 60-х – начала 70-х годов. Именно, деревенская проза конца 60-х – начала 70-х годов представила нам героев принципиально “не рефлектирующих”, не способных дать себе полный и скрупулезный отчет в своих переживаниях (“скажем, большинство чеховских героев”).

“Своеобразие лучших вещей той “волны”, – продолжает А. Барзах, – как раз и заключалось в том, что была сделана попытка изображения деревни, и шире – нерелективирующего сознания – изнутри – попытка почти самопротиворечивая – не влияния Фолкнера, конечно. Тем самым была обнаружена замечательная сила внепсихологической прозы; нет, сама-то деревенская проза развивалась в русле традиционного психологизма, но реальность и возможности иного подхода выявились в ней чрезвычайно рельефно”.

В самой прозе Л. Петрушевской, по мнению А. Барзаха, герои нерелективирующие, не умеющие адекватно оценивать и понимать даже самих себя. И причем у Петрушевской герой дан отстраненно, извне, с дистанцией.

Антипсихологизм Петрушевской, по мнению О. Лебедушкиной [51, с. 12], связан с тем, что описательность традиционного литературного “психологизма” – скольжение по поверхности, очерчивание контура к “бесплотному гению” неприменимы.

“Герои Петрушевской постоянно совершают преступления друг против друга, потому что тешат себя иллюзией понимания. Понимание- то, что принято называть хорошим знанием психологии, – это и есть преступление, переход границ, которые священнее врат Аида и вод Стикса”.

Д.Быков не оставляет ни малейшего шанса Л. Петрушевской в знании самой жизни и психологии: “У Петрушевской скрывается незнание жизни в более широком смысле слова: узкий круг неизменных типажей, которые вдобавок сказочно статичны и никак не эволюционируют в пределах текста, плюс полное отсутствие психологических мотивировок” [52, с. 13].

Многофункционален мифологический аспект творчества Л. Петрушевской.

Мифологическая природа предпринятого героями Петрушевской в рассказе “Через поля” перехода через природно-историческое пространство; по мнению Гошило Е. [53, с. 13], может быть выведена из окружающих их путь космических элементов, которые, в свою очередь, символизируют встречу персонажей как с природой, так и с историей: это и лес, и пустынные поля, и сияющая молниями гроза, и омывающий их ливень, и еще не заселенная пахота.

“Рассказ возводит неутомимое одиночество, – замечает Е. Гошило, – в разряд кардинальных принципов жизни. Как в лермонтовском мире о влюбленном Демоне, мираж счастья мелькает лишь на миг, только подпитывая страдания, причиняемое его, счастья, бесконечной недостижимостью”.

Медведева Н.Г. в своей статье [54, с. 13], посвященной персонажам Петрушевской, подчеркивает жизненный хаос, в который брошены персонажи, нередко структурируется на уровне архетипов. Жизнь многих героинь – бессознательное проигрывание мифологических схем, детерминирующих события и поступки, и становящихся судьбой. Об этом говорят названия рассказов: “По дороге бога Эроса”, “Теща Эдипа”, “Бог Посейдон”, “Медея” и др.

А в повести “Время ночь”, по мнению критика, архетип греческой трагедии становится основой повествования.

“Благодаря некоторым сюжетным характеристикам в образе героини-рассказчицы просвечивают черты (еврипидовской) Клитемнестры: к дочери Алене (Электре) ее притягивает внук; недавно вернувшийся после долгого отсутствия сын “убивает” ее, подобно Оресту (“ел мой мозг и пил мою кровь”). Как в настоящей греческой трагедии события не воспроизводятся “на сцене” – о них рассказывают”.

Еще более важной для повести оказывается глубинная семантика мифа.

“Миф ясно передает образ умерщвления и съедания. Старое умерщвляется молодым, молодое – старым; и то и другое съедается: не-тотема убивают и съедают, и не он опять становится тотемом, и этого тотема убивают и съедают не-тотемы, и он становится опять не-тотемом” [55, с. 13], – пишет О.М. Фрейденберг.

Нами были рассмотрены наиболее изученные критиками аспекты осмысления творчества Л.С. Петрушевской. Однако немаловажным является рассмотрение таких аспектов, как социально-бытовой и феминистский.

Так, Игорь Дедков в своей статье “Чи же это голоса?” [56, с. 13] – пишет, что, “читая некоторые современные сочинения, начинаешь думать, что их авторы решили восполнить национальный художественный опыт как раз тем, до чего у классиков “не доходили руки””.

В частности, у Л. Петрушевской в пьесе “Три девушки в голубом”, по мнению критика, есть “Неудержимая осыпь житейского сора!”, что “новая откровенность – это не обязательно “тьмы низких истин” и сопутствующий им язык; это также продолжение в литературу какого-то бытового, непретворенного, узкого, но самоуверенного сознания, которое чуть ли не все свое содержание считает годным для обнародования...”

В сознании персонажей Петрушевской, по мнению Медведевой Н.Г. [57, с. 14], еще сохраняются какие-то элементы “христианского архетипа”, однако они профанируются, низводятся до бытового уровня.

Так, в повести “Время ночь” неожиданный звонок в дверь комментируется фразой “явление Христа народу”, стоящий в ряду таких же графических фраз («утро стрелцеской казни» и пр.).

Дружеские встречи в “своем кругу” и “ухаживания за дамами” происходят по пятницам, что мотивировано очевидными “бытовыми причинами”.

Не обошли стороной “бытовые причины” и пьесы Петрушевской. Большим достоинством её пьес многие критики [58, с.14] считают внимание автора к бытовым проблемам.

Н.Агишева пишет, что Петрушевская “остается там, где людям плохо и стыдно”, она не бежит и не игнорирует быт, детей – пеленок, алкоголиков, как многие художники, которые стремятся на “просторы большой жизни”.

Посвященная драматургии Л.Петрушевской работа З.Владимировой “...И счастье в личной жизни” [59, с. 14] еще раз доказывает приверженность и внимание Петрушевской к семейно-бытовой драме, “ее пером движет острая □...□ ненависть к мещанству, к обывательщине. Символично само нагнетание в ее пьесах колорита этих домов-сот, в каждой ячейке которых среди какой-то рвани копошатся, ползают, поедом едят друг друга жалкие человеческие особи □ □”.

Если говорить о феминистском аспекте в творчестве Л. Петрушевской, то важно подчеркнуть, что основными персонажами в произведениях писательницы являются женщины. Какова женская доля в мужском мире? На хрупкие женские плечи падает тяжелейший груз быденной жизни. Женщины у Петрушевской жестоки, злы, циничны. Но материнство для этих женщин является высшей ценностью, мерилем совести и морали. Петрушевская всегда с ними. Она сострадает им, переживает их драмы, проживает их жизни.

А. Куралех [60, с. 14] пишет, что “восприятие жизни Петрушевской – женское чувствование мира. Именно в мире женщины быт и бытие не раздельны. Разум мужчины, отталкиваясь от прозы жизни, находит свое воплощение и выход в чем-то ином, прозаическая жизнь – не единственная, а, быть может, не основная сфера его бытования”. И это дает, по мнению автора, мужчине возможность принять эту жизнь “как нечто второстепенное и абстрагироваться от грязи внутри нее. Чувства женщины слишком тесно связаны с реальным миром; она слишком “жизненна”. И дисгармония, безысходность быта есть для нее безысходность жизни как таковой”.

“Разрушительная сила в женщине существует как ответ на невыносимое давление жизни, и энергия распада направлена не только вовне, но и внутрь женской души, которая, причиняя боль, сама корчится от боли”, – утверждает Ирина Сав-

кина в статье “Разве так суждено меж людьми?” [61, с. 15]. Она считает, что “самопознание, самовыражение женщин в литературе, ее взгляд на мир и на себя в мире в чем-то отличается от мужского” и призывает задуматься, почему женщины-писательницы “самомучительно злят и множат такие картины”, как изображенные в рассказах Петрушевской “Свой круг”, “Дочь Ксении” и т.п.

Не обошла стороной тему феминизма Л. Петрушевская в своей повести “Маленькая Грозная”, вышедшей в журнале “Знамя” (1998).

Так, Ольга Славникова [62, с. 15] в своей рецензии на данную повесть пишет, что “женщина, рожая детей, останавливается в социальном и творческом развитии, перестает иметь значение как личность; вырастив потомство до половозрелого возраста, она обязана уступить материнскую роль и место под солнцем своим некрасивым и несчастным дочерям”.

Повесть “Маленькая Грозная” впервые показывает нам “женщину-победительницу, сумевшую остаться живой и даже сохранить домашний очаг, □□ совершенно целый и свободный от посягательств хаотической родни”, и при этом Грозная “принципиально никому не сострадает, не вживается в чужую боль...” Так или иначе, по мнению О. Славниковой, “это повесть писательницы явила читателю нечто новое: героиня вышла победительницей и сохранила семейный дом, – но только, сделав его, совершенно пустым”.

Интересные наблюдения над творчеством Петрушевской содержатся в статьях “провинциальной” прессы. Так, Э. Прохорова в статье “Герои 80-х “на randevу” [63, с. 15] рассуждает о замеченной ею в литературе последнего времени тенденции к изображению корпоративных интересов “круга” как сверхценностных и считает это “социальной болезнью”: “стремление уйти от себя, от своего выбора в “круговую”, корпоративную мораль, боязнь остаться “на randevу” с самим собой”, – признак того, что “людям необходимо постоянно поддерживать реноме «своего круга», вне которого они ощущают свою малозначительность”, как в рассказе Л. Петрушевской “Свой круг”.

Не обошла стороной творчество Л. Петрушевской Г. Нефагина в своей монографии [64, с. 15], посвященной развитию русской прозы второй половины 80-х – начала 90-х годов XX века.

В частности, Г. Нефагина пишет: “Антиутопия Л.Петрушевской вырастает из руссоистской идеи побега человека из цивилизации в природу и свободной жизни там. Подкрепляется она и реально-бытовой идеей, овладевшей многими: купить деревенский дом подальше от города и крупных магистралей и проводить там лето...” и, что в прозе Петрушевской “натурального” плана нельзя не заметить типологические черты, ее проза безыдеальна, “даже дети в ее изображении – это миниатюрное повторение своих родителей, а значит, и их судьбы”.

Немаловажными при изучении творчества Л.Петрушевской являются статьи, посвященные внутреннему миру и размышлениям самого писателя.

Так, Д. Мишуrowsкая в своей статье-наблюдении отметила [65, с. 16]: “подподушные книги” писательницы – “Лекции о Прусте” Мераба Мамардашвили и письма Пушкина к жене, и Петрушевская считает, что чтение не отдых и не работа, а “разговор с автором”. “А вот уже больше десяти лет Л. Стефановна ничего не пишет для театра. “Виною тому, – считает писательница, – возвращение наших диссидентов на ро-

дину. Все наши поствампилловские драматурги как-то замолкли””.

В своей Гарвардской лекции “Язык толпы и язык литературы” (1991), говоря о месте ужаса в художественном произведении, Петрушевская утверждала, что “искусство страшно-го как репетиция смерти □□, и любое несчастье, отрепетированное в искусстве, вызывает тем сильнее катарсис, возвращая к жизни, чем совершеннее, гармоничнее прошла репетиция страдания и страха”.

Не обошла критика стороной некоторые тенденции, связанные с произведениями Л. Петрушевской. Так, О. Славникова в своей статье “Петрушевская и пустота” [66, с.16] пишет, что “с течением лет произведения Л. Петрушевской странным образом утрачивают достоверность. Они как будто растворяются в собственных тиражах □□, и что небытие прозаических текстов порой становится поразительным”. Причиной, по мнению О. Славниковой, являются сами реалии “совковой” жизни, которые отошли в безвозвратное прошлое, что “нынешняя проза, перевалив через антиутопии в духе кабаковского “Самозванца” и Петрушевской “Новых Робинзонов”, словно утратила предмет разговора. Словно после перестройки и в самом деле все умерло”.

И даже сказочное творчество Л. Петрушевской, по мнению критика, разумеется, не заполнило “пустоту” отведенного писательнице места в литературе, а Петрушевская – из тех писателей, для которых движение вспять наиболее невозможно.

Открытым вопросом остается то, что сумеет ли Петрушевская ощутить свою пустоту как возможность новой свободы.

В настоящее время Петрушевская продолжает работать в амплу доброго и оригинального сказочника.

“Сказки – ключ ко всему ею написанному. Они – о счастье, они сами счастье, в них открыт глазам и сердцам читателей тот свет, которым проникнуто все ее творчество, хотя часто это свет сокровенный”, – заключает Н. Мавлевич [67, с. 16].

Автор о себе пишет через язык сказок. Так, Т. Морозова [68, с. 16] утверждает и приводит отрывок из сказки “Новые приключения Елены Прекрасной”: “Сам волшебник женщин не любил (так же, как и мужчин), он уважал только слабых стариков, старушек и больных детей, несмотря на их капризы и скверные характеры...”

Да, именно сказки писательницы – самый веский аргумент в спорах вокруг ее творчества: Что это? Жестокое бытописание или полет фантазии, высокая поэзия?

Через язык сказок Л.Петрушевская формирует свое творческое кредо, (как) в киносценарии мультфильма “Сказка сказок” (в соавторстве с Ю.Норштейном): “...А я поэт. Все увиденное, услышанное потрясает меня до глубины души. Чувства меня раздирают, я чувствительное существо. Мое рабочее место на площади, на улице, на пляже. На людях. Они, сами того не зная, диктуют мне темы иногда даже целые фразы. Не говоря уже о красках: их я просто списываю с натуры... А я все равно поэт. Я вижу каждого из вас. Ваша боль – моя боль”.

Сопоставляя идеи, образы художественных систем Л. Петрушевской с эстетической системой писателей отечественного литературного процесса XIX- XX веков и современности, рассматривая ее творчество в оценке критиков и литературоведов, можно сделать вывод, что это творчество – одно из универсальных проявлений современного постмодернизма и авторской индивидуальности.

Библиографический список

1. Петрушевская, Л.С. Два рассказа // Аврора. - 1972. - №7; Петрушевская, Л. Рассказы: Скрипка. Маня // Дружба народов. - 1973. - № 10; Петрушевская, Л. Сети и ловушки. Рассказ // Аврора. - 1974. - № 4.
2. Строева, М. Реабилитация души: Новая пьеса Л. Петрушевской [“Московский хор”] на сцене МХАТа в проезде Художественного театра // Лит. обозрение. - 1989. - № 10.
3. Петрушевская, Л. Пьеса «Любовь» // Театр. - 1979. - № 3.
4. Петрушевская, Л. Бессмертная любовь: Рассказы / Послесловие И.Борисовой. - М.: Моск. рабочий, 1988.
5. Свой круг: Рассказы. – М.: Правда, 1990; Песни восточных славян: Московские случаи // Новый мир. - 1990. № - 8.; Время ночь: Повесть //

- Новый мир. - 1992. - № 2; В садах других возможностей: Рассказы // Новый мир. - 1993. - № 2.
6. Айзенберг, М. Возможность высказывания // Знамя. - 1994. - № 6.
 7. Нефагина, Г.Л. Русская проза второй половины 80-х – начала 90-х годов XX века. - Минск, 1998.
 8. Умберто, Эко. Заметки на полях «Имени розы» // Имя розы. - М., 1989.
 9. Шапир, М. Что такое авангард // Русская альтернативная поэтика. - М., 1990.
 10. Эпштейн, М. После будущего. О новом сознании в литературе // Знамя. - 1991. - №1.
 11. Липовецкий, М. Патогенез и лечение глухонемой // Новый мир. - 1992. - № 7.
 12. Цит по статье: Вайнштейн О. Леопарды в храме (Деконструкционизм и культурная традиция) // Вопросы литературы. - 1989. - № 12.
 13. Цит. по статье: Липовецкий М. Апофеоз частиц, или Диалоги с Хаосом // Знамя. - 1992. - № 8.
 14. Нефагина, Г. Русская проза второй половины 80-х – начала 90-х годов XX века. - Минск, 1998.
 15. Слюсарева, И. Оправдание житейского // Знамя. - 1991. - № 11; Старцева, И. Женский вопрос. Какие ответы? // Дон. - 1988. - № 8; Старцева, Н. Сто лет женского одиночества // Дон. - 1989. - № 3.
 16. Писаревская, Г.Г. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - М., МПУ, 1992.
 17. Воробьева, Е. (Реплика читателя) Златокудрая Кларисса и сатиновые трусы // Лит. газета. - 1972. - № 37.
 18. Петрушевская, Л.С. Бессмертная любовь: Рассказы / послесл. И. Борисовой. - М.: Моск. Рабочий, 1988; Песни XX века: Пьесы. - М.: Искусство; СГД РСФСР, 1988; Три девушки в голубом: Пьесы / послесл. Р. Тименчика. - М.: Искусство, 1989.
 19. Плавинский, Алексей в диалоге с Р. Доктор «Хроника одной драмы» // Лит. обозрение. - 1986. - № 12.
 20. Строева, М. «Мера откровенности» // Современная драматургия. - 1986. - № 2.
 21. Тименчик, Р. Ты – что? Или Введение в театр Петрушевской // Петрушевская Л. Три девушки в голубом: Пьесы. - М.: Искусство, 1989.
 22. Там же. С. 396, 398.
 23. Кузнецова, Е. Мир героев Петрушевской // Современная драматургия. - 1989. - № 5.
 24. Барзах, А. О рассказах Л. Петрушевской. Заметки аутсайдера // Постскриптум. – Спб. - 1995. - №1.
 25. Там же. С. 264.
 26. Там же. С. 265.
 27. Барзах, А. О рассказах Л. Петрушевской. Заметки аутсайдера // Постскриптум. - Спб. - 1995. - № 1.
 28. Шкловский, Е. Косая жизнь. Петрушевская против Петрушевской // Литературная газета. - 1992. - 1 апр.
 29. Митрофанова, А.А. “Что сделал я с высокою судьбою...” (художественная концепция прозы Л. Петрушевской) // Вестник Спб ГУ, 1997. - Вып. 4 (№ 23). - серия 2.
 30. Гошило, Е. Художественная оптика Петрушевской: ни одного “луча света в темном царстве”, Русская литература XX века: направления и течения. - Екатеринбург, 1996. - Вып. 3.
 31. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. - М.: Худ. литература, 1965.
 32. Серго, Ю.Н. Жанровое своеобразие рассказа Л. Петрушевской “Свой круг”. Кормановские чтения. - Ижевск, 1995. Вып. 2.
 33. Кудимова, М. Живое – это мертвое / некромир в произведениях Л. Петрушевской. -М.: Книжное обозрение, 1997. - № 20. “Sxlibris НГ”.
 34. Медведева, Н.Г. О статусе персонажа в прозе Л. Петрушевской. Кормановские чтения. - Ижевск, 1998.
 35. Миловидов, В.А. Проза Л.Петрушевской и проблема натурализма в современной русской прозе. Литературный текст: проблемы и методы исследования. - Тверь, 1997.
 36. Гошило, Е. Художественная оптика Петрушевской: ни одного “луча света в темном царстве”. Русская литература XX века: направления и течения. - Екатеринбург, 1996. - Вып.3.
 37. Там же. С. 112.
 38. Туровская, М. Трудные пьесы // Новый мир. - 1985. - № 12.
 39. Демин, Г. Вампиловские традиции в социально-бытовой драме и ее воплощение на столичной сцене 70-х годов: Автореф. дисс. ... канд. искусств. - М., 1986.
 40. Строева, М. Мера откровенности: Опыт драматургии Людмилы Петрушевской // Соврем. драматургия. - 1986. - №2.
 41. Пруссанова, И. Погружение во тьму. - Нева. 1995. - № 8; Дедков, И. Чьи же это голоса? // Лит. газета. – 1985. - 31 июня; Гошило, Е. Художественная оптика Петрушевской: ни одного “луча света в темном царстве”. Русская литература XX века: направления и течения. - Екатеринбург, 1996. - Вып. 3; Барзах, А. О рассказах Л. Петрушевской. Заметки аутсайдера // Постскриптум. – Спб. - 1995. - №1.
 42. Митрофанова, А.А. Что сделал я с высокою судьбою... (художественная концепция прозы Л. Петрушевской) // Вестник СпбГУ. Кудимова М. Живое – это мертвое (некромир в произведениях Л. Петрушевской). - М.: Книжное обозрение. - №20. “Sx libris НГ”; Porter R. Russia’s Alternative Prose. - Oxford. 1994; Wool, J. The Minotaur in the Maze: Remarks on L. Petrushevskaya // World Literature Today. - 1993. - Winter №1. - vol 67; Gosילו, H., Lindsey V. Glaspost: An Anthology of Russian Literature... Ann Arbor, 1990.
 43. Васильева, М. Так сложилось // Дружба народов. - М. - 1998. - №4.
 44. Барзах, А. Заметки аутсайдера // Постскриптум. - Спб. -1995. - №1.
 45. Лебедушкина, О. Книга царств и возможностей. Дружба народов. - М., 1998.
 46. Митрофанова, А.А. “Что сделала я с высокою судьбою...” (художественная концепция прозы Л. Петрушевской) // Вестник СпбГУ. - 1997. - Вып. 4 (№ 23). -Серия 2.
 47. Гошило, Е. Художественная оптика Петрушевской: ни одного “луча света в темном царстве”. Русская литература XX века: направления и течения. - Екатеринбург, 1996. - Вып. 3.
 48. Миловидов, В.А. Проза Л. Петрушевской и проблема натурализма в современной русской прозе. Литературный текст: проблемы и методы исследования. - Тверь, 1997.
 49. Петрушевская, Л.С. “Время ночь”// Новый мир, 1992.
 50. Барзах, А. О рассказах Л. Петрушевской. Заметки аутсайдера // Постскриптум. - Спб. - 1995. - № 1.
 51. Лебедушкина, О. Книга царств и возможностей // Дружба народов. - М. - 1998. - № 4.
 52. Быков, Д. “Песни о тараканах”. Общая газета. - 1997. - № 38.
 53. Гошило, Е. Художественная оптика Петрушевской: ни одного “луча света в темном царстве”. Русская литература XX века: направления и течения. - Екатеринбург, 1996. - Вып. 3.
 54. Медведева, Н.Г. О статусе персонажа в прозе Л.Петрушевской. Кормановские чтения. - Ижевск, 1998.
 55. Фрейденберг, О.М. Миф и литература древности. - М., 1978.
 56. Дедков, И. “Чьи же это голоса?” // Лит. газета. - 1985. - 31 июля.
 57. Медведева, Н.Г. О статусе персонажа в прозе Л. Петрушевской. Кормановские чтения. - Ижевск, 1998.
 58. Агишева, Н. Звук “Му”// Театр. - 1998. - №9; Переведенцев, В. “Личная жизнь” на сцене и в жизни // Современная драматургия. - 1997. - №3.
 59. Владимирова, З. “...И счастье в личной жизни”// Театр. - 1990. - №5.
 60. Куралех, А. Быт и бытие в прозе Людмилы Петрушевской // Лит. обозрение. - 1993. - №5.
 61. Савкина, И. Разве так суждено меж людьми // Север. - 1990. - №2.
 62. Славникова, О. Рецензия на повесть Л. Петрушевской “Маленькая Грозная”, вышедшая в журнале “Знамя” за 1998 г. // Новый мир. – 1998. - №10.
 63. Прояева, Э. “Герои 80-х “на randevu”// Литературный Киргизстан. - 1989. - № 5.
 64. Нефагина, Г.Л. Русская проза второй половины 80-х – начала 90-х годов XX века. - Минск.: Экономпресс, 1997.
 65. Мишуrowsкая, Д.Л. Петрушевская: “Я люблю то, что люблю”// Книжное обозрение. - М. - 1997. - № 49.
 66. Славникова, О. Петрушевская и пустота // Вопросы литературы. - 2000. - №2.
 67. Мавлевич, Н. Спаси, Боже, люди Твоя... (современная проза учит просветленной “небрежливости”). Книжное обозрение. - М.: “Ex Libris

НГ", 1997; Рецензия на 5 томн. Собрание сочинений. - Харьков: Фолио – М.: АСТ, 1996.

68. Морозова, Т. Скелеты из соседнего подъезда (Почему Л. Петрушевская так не любит своих героев) // Лит. газета. - 1998. - №36. *Статья поступила в редакцию 15.07. 10*

УДК 811.111-3

С.А. Виноградова, канд. филол. наук, доц. зав. кафедрой английского языка и английской филологии Мурманского государственного педагогического университета, преподаватель английского языка - совместитель ГООУ СПО «Мурманский педагогический колледж», г. Мурманск, E-mail: mrcf@com.mels.ru

ПОЛИТИЧЕСКИЙ МЕДИАДИСКУРС КАК КОММУНИКАТИВНОЕ ЯВЛЕНИЕ С МАНИПУЛЯТИВНЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ

В статье осуществляется обзор различных подходов к понятию «дискурс» и «политический дискурс», «дискурс СМИ» и «политический медиадискурс», в частности. Описываются причины манипулятивности политического медиадискурса, сочетающего в себе манипулятивный потенциал политического дискурса и дискурса СМИ.

Ключевые слова: речевая манипуляция, политический дискурс, медиадискурс.

Современная лингвистика поднимает проблему взаимодействия адресанта и адресата, дискурса и власти, пытается ответить на вопросы о роли языка, в том числе языка СМИ, в постоянной борьбе людей за власть и влияние. Политический дискурс СМИ является сложным коммуникативным явлением с манипулятивным потенциалом, направленным на достижение определенной цели и решение соответствующей задачи. Р. Блакар отмечает, что «выразиться "нейтрально" невозможно, поскольку даже неформальный разговор предполагает "осуществление власти", то есть воздействие на восприятие и структурирование мира другим человеком» [1, с. 91].

Возникновение и развитие лингвистических исследований дискурса относится к 1960-70-м годам. Поводом для разработки данного направления стала необходимость поиска единицы большей, чем предложение, когда потребовался «выход» за пределы предложения. В широко распространенной концепции Т.А. ван Дейка подчеркивается языковая природа дискурса, а также его связь с коммуникацией. По его мнению, дискурс - это сложное единство языковой формы, значения и действия, которое соответствует понятию «коммуникативное событие» [2, с. 46]. В русле такого подхода дискурс не ограничивается рамками собственно текста, а включает также лингвистический и экстралингвистический контекст коммуникации. Н.Д. Арутюнова определяет дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими - прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами» и приводит еще несколько важных для понимания сущности этого явления дефиниций: «текст, взятый в событийном аспекте», «речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания», и, наконец, метафорическое определение - «дискурс - это речь, "погруженная в жизнь"» [3, с. 136]. Таким образом, дискурс характеризуется как лингвистическими, так и экстралингвистическими параметрами. Дискурс создается в определенной ситуации общения, где участники обладают социальными ролями и установками, имеют свои цели, сообразно которым организуется дискурс. Выделяют два типа дискурса - персональный (лично-ориентированный) и институциональный (статусно-ориентированный). Последний представляет собой общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений и выделяется на основании двух признаков: цель и участники общения [4]. Другими словами, дискурс определяется как институциональный, если осуществляется в общественных институтах, общение в которых является составной частью их организации. К институциональным видам дискурса относятся политический, экономический, научный и др.

В зарубежных странах исследования политического дискурса занимали ученых достаточно давно - с середины XX века. Интерес возник в США (Д. Болинджер, В.Ф. Дэвисон, П. Лайнбарджер), Германии (Ф. Клемперер), Великобритании (где вышел роман-антиутопия «1984» Дж. Оруэлла), Франции (П. Серю, А. Пеше, П. Анри, Р. Барт) и других странах. Оче-

щественная же лингвистика обратилась к проблематике политического дискурса всего несколько десятилетий назад. Исследования стали проводиться по двум направлениям: анализ языка тоталитарного строя (С.С. Ермоленко, Б.А. Зильберт, Ю.И. Левин) и изучение «нового языка» постперестроечного периода (А.Н. Баранов, О.П. Ермакова, Е.Г. Казакевич, Е.В. Какорина). Как отмечается, исследование политического дискурса в настоящее время касается таких проблем, как определение механизмов порождения и восприятия текстов политики, анализ политических метафор как отражения мира политики, изучение вербальных и риторических стратегий [5].

Критерием определения дискурса как политического является не только связь участников коммуникации с политической сферой или ее содержательная сторона, но в первую очередь, его цели и задачи. Под политическим дискурсом понимается любая передача сообщений, предназначенная оказать влияние на распределение и использование власти в обществе. Основной функцией политического дискурса является инструментальная: он выступает в качестве инструмента борьбы за власть. В рамках этой функции необходимо выделить функцию социального контроля - создание предпосылок для унификации поведения, мыслей, чувств и желаний большого числа индивидуумов, т.е. манипуляция общественным сознанием [5, с. 34-35].

В научных работах по политическому дискурсу различных направлений применяются близкие термины - «язык политики» и «политический язык». В основном, они используются как взаимозаменяемые, но некоторые исследователи отмечают их различие. Несмотря на кажущуюся однозначность термина «политический язык», в это понятие вкладывается различный смысл. Согласно одной точке зрения это - «совокупность всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики» [6, с. 6]. Политический язык - это случай предназначен для политической коммуникации: для диспута, принятия решений, поиска консенсуса и т.п. С другой стороны, политический дискурс не обладает каким-либо особым политическим языком. Особенность «политического языка» заключается лишь в том, что он употребляется в высказываниях людей, связанных с политикой, преследующих политические цели, и о политике. Представители третьего подхода (П. Серю, Ю.С. Степанов) ориентированы на определение своеобразия политического языка. Этому явлению свойственно особое содержание, которое находит свое отражение во внешних формах. Итак, политический язык - «ресурс, открытый для всех членов языкового сообщества, он связан со специфическим использованием общенародного языка как средства убеждения и контроля» [5, с. 22], это язык, применяемый в манипулятивных целях и входящий за рамки политической коммуникации. Язык политики - это терминология и риторика политической деятельности. «Язык политики можно рассматривать как естественный код политической культуры, причем код, открывающий доступ едва ли не ко всем ее сферам и пластам» (Баталов Э.Я.).

Кроме того, язык - это средство коммуникации между лидерами и избирателями. Язык политики представляет узкоспециальное использование языка в данной профессиональной сфере, его следует рассматривать как один из профессиональных подязыков. Понимая подязык как «систему профессионально-ориентированных знаков», характеризующихся специальной лексикой и фразеологией, Е.И. Шейгал включает его в формулу дискурса: «дискурс = подязык + текст + контекст» [5, с. 14 - 20]. Наличие собственного подязыка является прерогативой институциональных видов общения, а политическая деятельность несомненно определена институциональными рамками, что закреплено в соответствующих правилах, ритуалах, формулах и нормах, имеющих речевое выражение. Специфика институционального общения заключается в неравнозначности сторон коммуникации. Одни выступают в качестве профессионалов (политики, их представители, журналисты), обладающих властью, другие - в качестве непрофессионалов (население), нуждающихся в «услугах» первой группы. Субъект политического дискурса, являясь представителем политического института, благодаря доступу к информации и возможности ее использовать в своих целях, может влиять на мнения и поведение масс [5, с. 44]. Институциональность дискурса обеспечивает его манипулятивность. При этом политическая коммуникация лишена корпоративной замкнутости, язык политики не обладает ярко выраженной специфичностью, а политический язык используется за рамками политической деятельности: в медийной, рекламной, религиозной деятельности. В качестве адресанта коммуникативного дискурса выступают не только политические деятели, но и телеведущие, и писатели, так или иначе связанные с этой областью.

Адресат политического дискурса, его целевая аудитория - самые широкие слои населения. Преимущественная опосредованность политического дискурса средствами массовой коммуникации также позволяет говорить об этом явлении как о публичном, ориентированном на широкие массы, в этом состоит отличие политического дискурса от большинства других видов институционального общения (научного, экономического и т.п.). Обладая множеством сходных черт, дискурс СМИ и политический дискурс пересекаются в некоторой области своего применения. К примеру, выступление политика на конференции представляет собой политический дискурс, а его транслирование по телевидению (с неизбежным в этом случае предваряющим комментарием ведущего и отбором отснятого материала) - уже политический дискурс СМИ. Текст закона относится к политическому дискурсу, а новостная заметка о его принятии или разъяснение его действия в авторской колонке - политический дискурс СМИ. Таким образом, политический дискурс СМИ возникает в области пересечения политического дискурса и дискурса СМИ, которые обладают рядом схожих черт. Политический дискурс СМИ - сложное коммуникативное явление, имеющее своей целью борьбу за власть посредством формирования общественного мнения, включающее текст как вербализованный результат речи, контекст - ситуативный и социокультурный, а также специальные языковые средства, отвечающие целям и задачам дискурса [6, с. 5].

Как известно, воздействие на человека представляет собой комплексное влияние на его эмоциональную и рациональную сферу, на сферу знания и поведения. В.И. Карасик выделяет три типа воздействия - на культурологическом, социальном и психологическом уровне. Воздействие на культурологическом уровне осуществляется всем контекстом культуры, в котором находится человек, в том числе системой значений слов в языке. Воздействие на социальном уровне представляет собой влияние на человека как представителя той или иной общности, группы и осуществляется целенаправленным выбором средств воздействия - авторитетом, манипуляциями, аргументацией, силой. Воздействие на психологическом уровне представляет собой личностное, индивидуальное влияние на человека и осуществляется как эмпатия и переход в область личностных смыслов [7]. Данные типы воз-

действия реализуются в комплексе, т.е. речь идет о социально-психологическом воздействии, которое реализуется только в контексте культуры.

Феномен эффективности воздействия на массовую аудиторию хорошо изучен в психологии, социологии и смежных науках: в массовой аудитории сознательная личность исчезает. Общественное массовое мнение становится средством завоевания и удержания власти. Газета чрезвычайно усиливает информационную связь между людьми, говорящими на одном языке в режиме, приближенном к реальному времени. Это формирует чувство национальной общности, единства национальной судьбы, что создает мощный импульс для развития «национального» политического мышления. Вкладывая в газетные материалы необходимые для манипулятора установки, политический дискурс СМИ определенным образом «настраивает» сознание тех, кому адресованы сообщения, а это - тысячи и миллионы людей. Ориентация на массового читателя накладывает отпечаток на язык газет. Логичные рассуждения не впечатляют массовую аудиторию, но большой эффект имеют простые, но яркие идеи, чувственные образы, повторения, слова, которые рождают ассоциации и т.п.

Идеология - одна из наиболее спорных философских и социологических категорий последних двух столетий. Она рассматривается как система социальных когнитивных структур, общая для членов некоторой группы, состоящая из набора установок, которые организованы в соответствии с групповыми нормами, ценностями и интересами, поэтому в тоталитарном обществе идеология одна, а в демократическом их может быть неопределенное количество. Общество не может обходиться без идеологии. В процессе формирования идеологических представлений в обществе СМИ играют едва ли не самую важную роль. Они воздействуют на аудиторию постоянно, систематически, оперативно учитывая изменения общественной жизни. Как системы представлений социальных групп, идеологии характеризуются определенными способами структурирования мира с точки зрения группы и представляют собой основу социальных практик членов данной группы.

Современное общество настолько тесно связано и зависимо от информации, что его называют «информационным». Информация в широком смысле слова - это отражение реального мира, но передача информация - это не констатация фактов объективной реальности, а их интерпретация, т.е. перенос в реальность информационную. Информация содержится в тексте политического дискурса СМИ, она может быть эксплицитной (явно выраженной) и имплицитной (выводимой). Будучи созданной человеком, являясь вербализованной частью его модели ситуации, информация становится интерпретацией. Массовое сознание, реагируя на информационную реальность, переносит реакцию на подлинную реальность. Факт начинает функционировать в рамках какой-то интерпретации, лишь затем становясь знанием. Возможно, благодаря такой особенности, информация в последнее время все больше воспринимается как ресурс, что объясняет ее использование в качестве предмета манипуляции.

Традиционно дискурс СМИ делится на жанры: информационный, аналитический и художественно-публицистический. Современная журналистика делит тексты, появляющиеся в прессе, на несколько групп. Первую группу составляют новостные тексты (news) (информационный жанр), их ядро - новостное сообщение, содержащее информацию, ранее неизвестную аудитории. Сущность любой новости образует факт - нечто, имевшее место во времени и пространстве. Факт инвариантен, а изложение, интерпретация его вариативны. Поэтому утверждение, что материалы новостного жанра не содержат оценок и не предполагают выражения авторской позиции, не оправдано. В эту группу входят жесткие новости (hard news) о политике, большом бизнесе; мягкие новости (soft news), международные и национальные; новостная хроника (news brief); новостная заметка (general news account). Вторую группу составляют исследовательско-новостные тексты (features) (аналитический жанр) - информационные статьи (news feature), обзор новостей (news analysis), обозрение

(review). Их специфика заключается в том, что, при общем сохранении интереса к новости, на первый план выступает не оперативное значение сообщаемой информации, а ее истолкование. Их характеризует стремление автора, с одной стороны, сохранить новостное ядро, а с другой - проанализировать возникшую проблему, дать оценку описываемым фактам. Третью группу составляют исследовательские (редакционные) тексты (художественно-публицистический жанр), такие как авторские колонки (column), комментарии (comments) и т.п. Они основаны на полноценном анализе автором некоторых событий, фактов, проблем. Точка зрения отправителя журналистского сообщения не прикрывается набором новостей [6, С. 20]. Необходимо отметить, что четких жанровых границ в современных текстах СМИ наблюдать не приходится. Характерные элементы одного жанра зачастую проникают в другой.

Как видно из данной типологии, автор любого текста дискурса СМИ, информируя аудиторию об объективной действительности, интерпретирует ее. Некоторые жанры, тем не менее, претендуют на абсолютную объективность, такие как жесткие новости. А другие, наоборот, несут минимум новой информации, но преподносят ее в новом виде, такие как колонки (включающие и эссе, и политическое обозрение, и критику и т.п.).

Помимо жанровой специфики газетного текста представляется необходимым описать его структуру, характеризующуюся особым способом подачи информации, который влияет на восприятие информации аудиторией. Прочтение газетного материала, а следовательно и его последующий эффект на аудиторию, зависит от того, какой интерес он вызовет у читателя, и вызовет ли. Первое впечатление о газетном тексте создает заголовок. Заголовки выполняют не столько информативную функцию в тексте, сколько функции привлечения и убеждения. Являясь квинтэссенцией смысла текста, они дают очень сжатое содержание материала, облеченное в красочную форму, привлекают внимание читателя к статье или изданию. Внешняя структура журналистского текста обычно следует так называемому принципу «перевернутой пирамиды». В соответствии с ним факты сообщения следует подавать в порядке убывания их значимости. Самая важная роль отводится вводной части материала. Она именуется «открываю-

щим/вводным предложением», «первым абзацем», «лидом» (lead). Здесь содержится ключевой в статье факт. Помимо текстовых средств существуют другие возможности повышения эффективности газетного текста - особенности шрифта, иллюстрации, подписи к ним, расположение на странице и вообще в газете, соседние материалы и др., что выходит за рамки настоящего исследования.

Политический дискурс СМИ формирует картины реальности, которые представляют собой отражения объективной реальности, и, поэтому, не равны ей. Проекция реальности создают информационную окружающую среду для каждого потребителя журналистского текста. Такая интерпретативная реальность существует наряду с объективной реальностью, и люди реагируют именно на эту субъективную реальность, сформированную СМИ. Субъективный характер информации, которую представляет политический дискурс СМИ, говорит о той важной роли, которую играет человеческий фактор в процессе коммуникации. Субъективность аналитических и, в особенности, редакционных текстов политического дискурса СМИ, не вызывает вопросов, т.к. авторский комментарий присутствует в них открыто, и их воздействующая функция четко прослеживается. Это воздействие эксплицитно, но наибольший интерес для исследователей манипуляции общественным мнением представляет имплицитно выраженное авторское видение событий. Таким образом, информация в политическом дискурсе СМИ весьма зависима от человеческого фактора, что и создает предпосылки для манипулирования общественным мнением.

Итак, политический дискурс СМИ, сочетающий в себе черты политического дискурса и дискурса СМИ, преследует политическую цель - добиться власти, используя при этом ресурсы, которые предлагает дискурс СМИ. Политический дискурс СМИ - явление в высшей степени субъективизированное, в большей степени, благодаря медийному компоненту, т.к. журналистский текст по определению субъективен. Информация в связи с этим не является прямым отражением объективной реальности, но ее интерпретацией. Таким образом, политический дискурс СМИ обладает всеми предпосылками для манипулирования общественным сознанием.

Библиографический список

1. Блакар, Р.М. Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального воздействия. - М., 1987.
2. Дейк, Т.А. Язык, познание, коммуникация. - М.: Прогресс, 1989.
3. Арутюнова, Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
4. Карасик, В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. - Волгоград, 2000: Перемена, 2000.
5. Шейга, Е.И. Семiotика политического дискурса. - М., 2004.
6. Никитин, К.В. Технологии речевой манипуляции в политическом дискурсе СМИ (на материале газет США): автореф. дисс... канд. фил. наук. - Уфа, 2006.
7. Карасик, В.И. Язык социального статуса. - М.: Ин-т языкозн. РАН; ВГПУ, 1992.

Статья поступила в редакцию 14.06.10

УДК 81-11

Е.А. Маклакова, канд. филол. наук, доц. кафедры иностранных языков Воронежской государственной лесотехнической академии, г. Воронеж, E-mail: elena.maklakova5@mail.ru

КОНТРАСТИВНЫЕ СЛОВАРИ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦ НОВОГО ТИПА

В статье рассматриваются разновидности контрастивных двуязычных толково-переводных словарей наименований лиц нового типа, которые были составлены на основе контрастивных исследований данных русских лексико-фразеологических единиц и их переводных соответствий в английском языке с целью выявления универсальных сходств и национально-специфических различий их семантики на уровне макро- и микрокомпонентов значения.

Ключевые слова: наименования лиц, контрастивный анализ, макро- и микрокомпоненты значения, денотативные, коннотативные и функциональные семы, эквивалентные и безэквивалентные переводные соответствия.

Одно из направлений практического применения результатов исследований в области контрастивной лингвистики, важное для познания как иностранного, так и родного языков, а в конечном итоге, для взаимообогащения и взаимопонима-

ния двух культур, представленных данными языками, тесно связано с методикой составления контрастивных словарей. Несмотря на то, что в последние годы многие авторитетные лингвистические школы внесли значительный вклад в разра-

ботку новых типов переводных словарей, вопрос о том, какая структура словарной статьи является наиболее приемлемой, изучен не в полном объеме. Перед составителями подобных изданий стоит трудноразрешимая задача: отразить все многообразие значения слова ярко, образно и наглядно, и в то же время, сделать это кратко, сжато, лаконично.

Наиболее распространенный тип словарей, предназначенных для освещения билингвальных коммуникативных трудностей, – это двуязычные переводные словари, в которых наряду с краткими лексикологическими и грамматическими указаниями к вокабуле дается перевод данного слова или словосочетания в разных его значениях на другой язык. В современных условиях традиционный принцип раскрытия содержания значения слова через простое перечисление возможных вариантов его перевода оказывается недостаточным, так как он не учитывает культурологического аспекта межкультурного общения и не отражает всего национально-культурного своеобразия языковых единиц. В решении этой проблемы позитивную роль может сыграть принцип контрастного анализа семантики лексики, на базе которого возможно появление конструктивно новых переводных двуязычных словарей с учетом последних исследований в контрастивной лингвистике, в частности в области исследований семантики русских наименований лиц и их переводных соответствий в английском языке.

Достоверно доказано, в том числе и в работах автора, предшествующих данному исследованию, что в процессе выявления тождественных и различительных семантических признаков, обозначаемых микрокомпонентами значения – семами, национальная специфика семантики наименований лиц эффективно описывается в рамках аспектного подхода. Аспектное описание лексической или фразеологической единицы представляет собой её поэтапное описание по основным макрокомпонентам значения с использованием специально разработанного в данном исследовании метаязыка описания и имеет следующий порядок:

а) денотативный макрокомпонент значения: архисема (лицо / совокупность лиц), признак пола (мужской пол / женский пол), интегральный признак тематической группы, близкие к ядру или яркие дифференциальные признаки;

б) коннотативный макрокомпонент значения: оценочный (неоценочное / одобрительное / неодобрительное) и эмоциональный (неэмоциональное / положительно-эмоциональное: ласкательное, шутовское и т.п. / отрицательно-эмоциональное: презрительное, уничижительное и т.п.) признаки;

в) функциональный компонент значения: стилистический (межстилевое / книжное / разговорное / сниженное), социальный (общенародное / социально ограниченное: техническое, студенческое, юридическое и т.п.), темпоральный (современное / новое / устаревающее / устаревшее), территориальный (общераспространенное / территориально ограниченное: южное, британское и т.п.) и частотный (высокоупотребительное / употребительное / малоупотребительное / неупотребительное) признаки, а также вероятностные признаки политкорректность и тональность общения, порядок описания которых введен и обоснован автором исследования [1]. Например:

пленник семема-1 – лицо, мужской пол, находится в плену;

неоценочное, неэмоциональное;
высокое, общенародное, современное, общераспространенное, употребительное;

переводные английские соответствия: *captive, prisoner*;

пленник семема-2 – лицо, мужской пол, находится во власти чужого-л.;

неоценочное, неэмоциональное;

лицо
мужской пол
занимает жилое помещение
по найму
неоценочное
неэмоциональное

высокое, общенародное, современное, общераспространенное, употребительное;

переводное английское соответствие: *prisoner*;
соломенная вдова – лицо, женский пол, состоит в браке с кем-л., живёт с ним во временной разлуке;

неоценочное, шутовское;
межстилевое, общенародное, современное, общераспространенное, употребительное;

переводное английское соответствие: *grass widow*;
золотая молодежь – совокупность лиц, мужской или женский пол, принадлежит к богатым слоям общества, проводит жизнь в праздности и развлечениях;

неодобрительное, неэмоциональное;
межстилевое, общенародное, современное, общераспространенное, употребительное;

переводное английское соответствие: *gilded youth*.

Практика обобщения опыта контрастивной методики в лексикографической фиксации свидетельствует о том, что контрастивный переводной словарь должен быть двуязычным, потому что данные исследования проводятся только на базе двух языков: исходного и языка сопоставления. В зависимости от целей практического применения информации, содержащейся в двуязычном контрастивном переводном словаре, его можно классифицировать по классам пользователей и по специфике включенной в его состав лексики. Лингвистам, переводчикам и преподавателям требуется наиболее полная картина не только универсальных сходств, но и национально-специфических различий семантики лексико-фразеологических единиц двух языков. Объективную и достоверную научную информацию по соответствующей теме могут предоставить переводные контрастивные семные и дифференциальные, а также контрастивные толково-переводные словари, методика составления которых разрабатывалась и совершенствовалась в научных трудах И.А. Стернина и Т.А. Чубур [2], И.П. Зленко [3], В.В. Поталуи [4], Л.И. Зиминой [5] и получила свое дальнейшее развитие на основе результатов данного исследования.

В статье рассматриваются несколько видов контрастивных словарей, составленных по принципам преемственности – с опорой на существующие лексикографические источники; прагматической обусловленности – каждый вид словаря ориентирован на определенный круг пользователей; а также нормативности в отборе и подаче лексики на основе полученных в исследовании данных контрастивного анализа русских наименований лиц и их межъязыковых английских соответствий. Так как базовая единица словаря – словарная статья – состоит из нескольких зон описания, каждая из которых содержит особый тип словарной информации, то приведенные ниже примеры словарных статей различаются по качественному «наполнению» и количественному составу таких зон и, в зависимости от этого, соответствуют разным видам контрастивных словарей.

Переводный контрастивный семный словарь. Основой всех контрастивных билингвальных словарей может служить двуязычный контрастивный семный словарь, словарные статьи которого представляют собой посемное описание значений слов или словосочетаний исходного языка и их эквивалентных, близких и приблизительных переводных соответствий в том языке, на фоне которого происходит сопоставление, и безэквивалентных единиц обоих языков. Это описание представлено последовательным набором сем в перечисленном ранее порядке. Для наглядности несовпадающие семы выделяются **жирным шрифтом**:

жилец – *tenant*

лицо
мужской или женский пол
занимает жилое помещение
по найму
неоценочное
неэмоциональное

межстилевое
общенародное
современное
общераспространенное
употребительное

первопроходец – pathfinder

лицо
мужской или женский пол
первый прокладывает пути
в освоении чего-либо нового
неоценочное
неэмоциональное
высокое
общенародное
современное
общераспространенное
употребительное

При отсутствии какой-либо семы в структуре одного из членов контрастивной пары в описании семемы ставится знак **0**, а эндемичная или безэквивалентная сема также выделяется жирным шрифтом:

прохожий – passer-by

лицо
мужской пол
проходит мимо
0
незнакомый
неоценочное
неэмоциональное
межстилевое
общенародное
современное
общераспространенное
употребительное

межстилевое
общенародное
современное
общераспространенное
употребительное

лицо
мужской или женский пол
первый прокладывает пути
в освоении чего-либо нового
неоценочное
неэмоциональное
межстилевое
общенародное
современное
особенно американское
употребительное

лицо
мужской или женский пол
проходит мимо
проезжает мимо
0
неоценочное
неэмоциональное
межстилевое
общенародное
современное
общераспространенное
употребительное

Эквивалентные переводные соответствия фиксируются в контрастивном переводном словаре следующим образом, поскольку описание их семных структур совпадает:

муженек = hubby

лицо
мужской пол
состоит в браке
одобрительное
ироничное
разговорное
общенародное
современное
общераспространенное
употребительное

обуза семемы-1,2 = burden

лицо или совокупность лиц
мужской или женский пол
обременяет, стесняет кого-либо
неоценочное
неэмоциональное
межстилевое
общенародное
современное
общераспространенное
употребительное

Несколько вариантов перевода одного и того же слова или словосочетания, т.е. векторные переводные соответствия – явление довольно распространенное для единиц частотной лексики, входящих в основной словарный состав языка. С целью предоставления наиболее полной информации для пользователя, которая может быть использована в процессе

решения индивидуальных коммуникативных задач с учетом национальной специфики семантики языковых единиц одного языка на фоне другого, в состав словарной статьи включены описания всех контрастивных пар, образующих векторную цепочку, например:

каланча семема-2 - beanpole

лицо
мужской или женский пол
отличается очень высоким ростом

0

неоценочное
шутливое
азговорное
общенародное
современное
общераспространенное
употребительное

лицо
мужской или женский пол
отличается очень высоким ростом

отличается сильной худобой

неоценочное
шутливое
межстилевое
общенародное
современное
общераспространенное
употребительное

каланча семема-2 - a long drink of water

лицо
мужской или женский пол
отличается очень высоким ростом

лицо
мужской или женский пол
отличается очень высоким ростом

неоценочное
шутливое
разговорное
общенародное
современное
общераспространенное
употребительное

неоценочное
шутливое
разговорное
общенародное
современное
американское
употребительное

Описание семантики безэквивалентных единиц русского языка, перевод которых в английском языке возможен лишь

при помощи толкований, имеющих вид развернутых и неустойчивых словосочетаний, приводится в следующем виде:

выдвиженец – 0

коновал семема-2 – 0

лицо
мужской пол
выдвинут на ответственную работу
по признаку социального происхождения
неоценочное
неэмоциональное
разговорное
общенародное
современное
общераспространенное
употребительное

лицо
мужской пол
плохо исполняющий
обязанности врача
неодобрительное
неэмоциональное
разговорное
общенародное
современное
общераспространенное
употребительное

Описание семем, входящих в состав полисемантических единиц исходного языка, осуществляется в последовательном порядке по номерам, также в виде контрастных пар, образованных из состава векторных переводных соответствий, кото-

рые выявлены по семантическим признакам в языке сопоставления, например:

частник семема-1 – *private owner*

лицо
мужской пол
владеет чем-либо
лично
неоценочное
неэмоциональное
разговорное
общенародное
современное
общераспространенное
употребительное

лицо
мужской или женский пол
владеет чем-либо
лично
неоценочное
неэмоциональное
межстилевое
общенародное
современное
общераспространенное
употребительное

частник семема-1 – *private motorist*

лицо
мужской пол
владеет чем-либо
лично
неоценочное
неэмоциональное
разговорное
общенародное
современное
общераспространенное
употребительное

лицо
мужской или женский пол
владеет автомобилем
лично
неоценочное
неэмоциональное
межстилевое
общенародное
современное
общераспространенное
употребительное

частник семема-2 – *private entrepreneur*

лицо
мужской пол
занимается предпринимательской деятельностью
индивидуально
неоценочное
неэмоциональное
разговорное
общенародное
современное
общераспространенное
употребительное

лицо
мужской или женский пол
занимается предпринимательской деятельностью
индивидуально
неоценочное
неэмоциональное
межстилевое
общенародное
современное
общераспространенное
употребительное

частник семема-2 – *private practitioner*

лицо
мужской пол
занимается предпринимательской деятельностью

лицо
мужской или женский пол
занимается медицинской деятельностью

индивидуально
неоценочное
неэмоциональное
разговорное
общенародное
современное
общераспространенное
употребительное

индивидуально
неоценочное
неэмоциональное
межстилевое
общенародное
современное
общераспространенное
употребительное

Контрастивный семный словарь объемён по содержанию, поскольку описание семных структур каждой контрастивной пары, состоящей из единицы исходного языка и её переводного соответствия в фоновом языке, приводится полностью. Семный словарь достаточно сложен в составлении, так как требует проведения полного компонентного анализа исследуемых исходных лексико-фразеологических единиц и их переводных соответствий в другом языке на базе дефиниционного анализа данных различных лексикографических источников и анализа текстового материала. Тем не менее, лексикографию результатов контрастивного анализа семантики словарного состава двух языков по объективности, достоверности и наиболее полному объёму можно считать сегодня не только наглядным доказательством национальной семантической специфичности данных межъязыковых соответствий, но и отнестись к мощному информационному ресурсу, благодаря которому тем, кто изучает языки в качестве иностранных, занимается переводческой или исследовательской деятельностью, предоставляется возможность эффективно решать поставленные перед ними задачи. Не исключена возможность его востребованности и теми, кто хорошо владеет обоими языками и совершенствует свои знания в семантике и стилистике сопоставляемых по контрастивной методике единиц двух языков.

Контрастивный толково-переводной словарь. На базе дифференциальной семантизации и дифференциальных толкований лексических и фразеологических единиц двух языков могут быть созданы другие виды учебных контрастивных словарей, например: контрастивный толково-переводной словарь и контрастивный дифференциальный словарь. В контрастивном толково-переводном словаре, как и в контрастивном семном словаре, слово или словосочетание исходного языка дается в форме толкования, включающего результаты полного компонентного анализа его семантики по макрокомпонентам значения, однако в словарной статье оно оформляется следующим образом:

банкирша семема-1 – лицо, женский пол, управляет или владеет банком / неоценочное, неэмоциональное / разговорное, общенародное, общераспространенное, современное, употребительное;

банкирша семема-2 – лицо, женский пол, состоит в браке с банкиром / неоценочное, неэмоциональное / разговорное, общенародное, общераспространенное, современное, употребительное. Описание семантики переводных соответствий данной единицы содержит только национально-специфические (дифференциальные) семы: *banker* женский или мужской пол, межстилевое; *banker's wife* женский или мужской пол, межстилевое.

Каждое переводное соответствие приводится отдельной строкой, а между русско-английскими эквивалентами ставится знак равенства, который указывает на то, что семные структуры обоих членов контрастивной пары тождественны.

гражданин семема-1 – лицо, мужской пол, имеет гражданство или подданство какого-л. государства, проживает в данном государстве или за его пределами / неоценочное, неэмоциональное / официально-деловое, общенародное, современное, общераспространенное, употребительное;

citizen мужской или женский пол;

national мужской или женский пол, проживает за пределами данного государства, межстилевое;

subject мужской или женский пол, имеет подданство государства с монархической формой правления;

гражданин семема-2 – форма официального обращения, к лицу, мужского пола, в России / неоценочное, неэмоциональное / официально-деловое, общенародное, современное, общераспространенное, употребительное – **безэквивалентное**;

мальчик-с-пальчик – лицо, мужской пол, очень маленького роста / неоценочное, шутовое / разговорное, общенародное, современное, общераспространенное, употребительное = *Tom Thumb*.

В случае безэквивалентности или отсутствия семы в семной структуре единицы исходного языка, её выделяют жирным шрифтом в ряде перечисляемых национально-специфических дифференциальных сем переводного соответствия:

селянин семема-1 – лицо, мужской пол, проживает в сельской местности, занимается сельским хозяйством / неоценочное, неэмоциональное / книжное, общенародное, устаревающее, общераспространенное, малоупотребительное;

rustic мужской или женский пол, **в основном работает на ферме**, современное, употребительное;

peasant мужской или женский пол, **владеет небольшим участком земли или работает по найму**, межстилевое, современное, в некоторых странах Европы и Азии, употребительное. При этом отсутствующую в семантике переводного соответствия сему размещают там же в виде противопоставления: сема – 0, к примеру:

countryman занимается сельским хозяйством – 0, межстилевое, британское;

villager мужской или женский пол, занимается сельским хозяйством – 0, межстилевое.

бездельник – лицо, мужской пол, ничего не делает, не желает работать / неоценочное, неэмоциональное / разговорное, общенародное, современное, общераспространенное, употребительное;

loafer мужской или женский пол, межстилевое;

slacker мужской или женский пол, неодобрительное;

layabout мужской или женский пол, уничижительное, британское;

idler мужской или женский пол, межстилевое, неодобрительное, устаревающее;

lazybones мужской или женский пол, шутовое, **фамиллярное**;

good-for-nothing мужской или женский пол, ничего не делает – 0, **безответственный**, межстилевое;

shirker мужской или женский пол, **преднамеренно уклоняется от выполнения своих обязанностей**, межстилевое;

wastrel мужской или женский пол, ничего не делает – 0, **безответственный**, книжное, малоупотребительное.

Контрастивный толково-переводной словарь адресован переводчикам обоих языков, а также лицам, углубленно изучающим данные языки в качестве иностранных. Подобные словари различаются с контрастивными семными словарями порядком расположения и формой предоставления лингвистической информации, но ни её объёмом. Однако неподготовленным пользователям необходимо предварительно ознакомиться со структурой организации его словарных статей.

Контрастивный переводной дифференциальный словарь. В данном словаре, также основанном на результатах контрастивного анализа по дифференциальной семантизации лексических или фразеологических пар двух языков, информативность словарных статей по сравнению с предыдущими видами двуязычных контрастивных словарей меньше. В его статьях отсутствуют толкования значений лексико-

фразеологических единиц исходного языка, приводятся лишь дифференциальные и безэквивалентные семантические компоненты их переводных соответствий, для того чтобы сфокусировать внимание пользователей на национальной специфике семантики лексикона представителей двух культур. Несовпадающие и безэквивалентные семантические компоненты, выявленные в контрастивных парах, сформированных из единиц исходного и фонового языков, перечисляются после английского переводного соответствия в установленном ранее порядке – денотативные, коннотативные, функциональные семы: *вдовица* – *widow* межстилевое, современное, употребительное;

дражайшая половина – *better half* мужской или женский пол, современное, употребительное. Каждое из ряда векторных переводных соответствий исходного слова или словосочетания приводится отдельной строкой с набором национально-специфических сем, причем безэквивалентные для единицы исходного языка семы выделяются жирным шрифтом, а на отсутствие признака в структуре переводного соответствия указывает противопоставление в виде «сема – 0», а именно:

завсегдамай – *regular* мужской или женский пол, разговорное;

barfly мужской или женский пол, посещает бары, проводит много времени в барах, разговорное, американское;

habitué мужской или женский пол, посещает какое-либо место или мероприятие, официально-деловое;

attender мужской или женский пол, посещает встречи или занятия, постоянно;

patron мужской или женский пол, пользуется услугами одного и того же ресторана, магазина, отеля, официально-деловое;

цветной – *non-white* мужской или женский пол, неэмоциональное, разговорное, современное, политкорректное, тонально-нейтральное;

blackamoor обладает черным цветом кожи, разговорное, устаревшее;

coloured мужской или женский пол, обладает темным или черным цветом кожи, разговорное, тонально-недопустимое;

darkie мужской или женский пол, обладает темным или черным цветом кожи, разговорное, тонально-недопустимое;

экскурсант – *excursionist* мужской или женский пол;

day tripper мужской или женский пол, в однодневной экскурсии, британское;

hiker мужской или женский пол, в пешеходной экскурсии, в оздоровительных целях; **в горах или сельской местности.**

Библиографический список

1. Маклакова, Е.А. Наименования лиц в русском и английском языках: монография. – Воронеж: изд. «Истоки», 2009.
2. Контрастивная лексикология и лексикография: монография / под ред. И.А. Стернина и Т.А. Чубур. – Воронеж, «Истоки», 2006.
3. Зленко, И.П. Контрастивная методика выявления национальной специфики семантики слова (на материале русского и французского языков): дис. ...канд. филол. наук. – Воронеж, 2004.
4. Поталуй, В.В. Семантика единиц лексико-фразеологического поля «Наименования руководителей» // Культура общения и ее формирование. – Воронеж, 2004. – Вып. 13.
5. Зимица, Л.И. Национальная специфика фразеологической семантики (на материале немецкого и русского языков): дис. ...канд. филол. наук. – Воронеж, 2007.

Статья поступила в редакцию 12.07.10

УДК 82-1 (571.54)

А.Б. Матуева, асп. Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ, E-mail: arig83@mail.ru

ОБРАЗ ГОРЫ В ПОЭЗИИ Д. УЛЗЫТУЕВА

Статья посвящена образу горы в бурятской поэзии, в творчестве известного поэта Д. Улзытуева.

Ключевые слова: мировая гора, эстетические принципы религиозных факторов, буддизм.

приемная мать – *foster mother* получает пособие на этих детей, **усыновила или удочерила по закону**;

adoptive mother официально-деловое.

Если единица исходного языка многозначна, то каждое её значение нумеруется, а в скобках дается его краткое описание, но не в форме полного толкования, а только в объеме, необходимом, чтобы носитель языка опознал значение, к примеру:

сват семема-1 (занимается сватовством) – *matchmaker* мужской / женский пол;

сват семема-2 (родственник) – *father of the son-in-law* отец мужа дочери;

father of the daughter-in-law отец жены сына;

дитя семема-1 (ребенок) – *babe поэтическое, британское, малоупотребительное*;

kid неэмоциональное, разговорное;

дитя семема-2 (о взрослом человеке) – *babe британское*;

baby неодобрительное, пренебрежительное, американское;

дитя семема-3 (связан с определенной средой) = *child*.

Безэквивалентные единицы лексики или примеры языковой лакунарности в контрастивных переводных дифференциальных словарях не представлены, однако не исключена возможность их размещения в подобных словарях отдельным списком.

Контрастивный переводной дифференциальный словарь будет полезен всем, кто изучает иностранные языки на начальном или среднем уровне, а также для преподавания русского и английского языков как иностранных, так как дает возможность наиболее наглядно представить национально-специфические различия в семной структуре межязыковых соответствий и учитывать их в межкультурной коммуникации.

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что профессиональный подход к преодолению трудностей лингвистического характера немаловажен без обращения к толковому переводным двуязычным словарям, разнообразные типы которых появляются в последнее время с регулярным постоянством. Поскольку в век информационных технологий масштабы и объем межкультурной, в том числе и переводческой деятельности, как никогда возрастают, то возникает потребность в наличии компетентного лексикографического источника, в котором в доступной и наглядной форме зафиксированы как универсальные сходства, так и национально-специфические особенности семантики лексико-фразеологических единиц двух языков, и к которым, на наш взгляд, относятся контрастивные словари нового типа.

Образ горы в мифологических представлениях многих народов часто выступает как система пространственных и духовных координат, соединяющих небо и землю, верх и низ, две стороны света. В буддизме она еще и поэтика восхождения, связанная с преодолением и страданием.

В образной системе известного бурятского поэта Д. Улзытуева, типология мифопоэтической модели горы занимает особое место. «Мировая гора» соединяет Землю и Небо, достигая небесных сфер, в которых проживают божества – небожители, в ее нижней части находится подземный мир. Пронизывая по вертикали все мироздание, «Мировая гора» служит связующим звеном между всеми горизонтальными сферами, из которых основными считались три мира: 1) «верхний мир» (дээд замбуулин), или мир небесный (тэнгэр); 2) «мир земной» (газар дэлхийн), т.е. мир людей; 3) «нижний мир» (доод замбуулин), т.е. подземный мир» [1, с. 169]. Гора выступает своеобразной лестницей, по которой души восходят на небеса, но вместе с тем открывает путь не только вверх, но и вниз, ход в пещеру, под землю, для человека, не заслужившего этого восхождения.

Улзытуев следует представлениям древней мифологии о том, что образ пещеры создает двойственные ассоциации, с одной стороны – это лоно матери земли, а с другой – могила и смерть:

Гора,

Где погребен мой древний предок... [2, с. 188]

Гора связывает начало и конец человеческой жизни, ее верха и низа, небесное царство с подземным.

Опять же по мифологическим представлениям гора, устремленная в небеса, это дорога в небо. Именно на ее вершине человек имеет возможность свободно общаться с духами, потому что горы обладают «космогоническими, гармонизирующими и мироупорядочивающими функциями» [1, с. 169], в силу близости к богам. У Улзытуева эта неприступность, величественность – волнуют воображение поэта, вызывая желание сравнить их с этапами человеческой жизни, их достижениями:

Дни проходят друг за другом,

Словно горной цепи хреб. [3, с. 112].

Или:

И если годы – горы,
за спиной,

куда ни глянь – лежит высокогорье [2, с. 185].

Лирический герой осознает, что человеческая жизнь проходит как «горной цепи хребты» со своими взлетами и падениями, в ней сложно проложить не только дорогу, возможную только в горных вершинах. И, прокладывая свою тропу в жизни, свой путь к истине, человек приходит к пониманию главной мысли, что нужно идти вперед, проявляя при этом мудрость, настойчивость, мужество, несмотря на сложные жизненные преграды – по канонам буддизма человек должен пройти тяжелый путь страданий и только в конце он может обрести желаемый покой, к чему и приводит поэт своего лирического героя:

Жизнь моя бесконечна – иду

Дальше, дальше!.. Светло на душе!.. [3, с. 112].

Вынесенный в конец стихотворения образ света «Светло на душе!», становится своеобразным итогом размышлений автора, символизирующим гармоничное состояние внутреннего мира человека при соблюдении определенных жизненных позиций, продиктованных осознанием своего предназначения в этом мире. Таким, в контексте буддийских воззрений, представляется Д. Улзытуеву смысл человеческой жизни, продиктованный ему образом и культом горы. Так, одна из четырех истин буддийского учения – идея страдания и спасения находит свое отражение в художественной структуре поэта в осознании им поэтики горы.

У Улзытуева довольно устойчивое восприятие гор: они «стражи тысячелетнего сна», убежденный сединай старец «Седой Саридак, отложив малахай, векам обнажил белоснежное темя», древняя старуха: «И вершина Хайранги / видна им отсюда едва, / словно древней старухи седой / голова», как ис-

точник спокойствия, благородства, вечности, устремленности к вершинам, всегда связанный со стремлением к цели, преодолением препятствий. И хотя горы возвышенны, но мыслятся они с человеком, представляя как единое целое. И это возвышение, которое свойственно человеку и нужно Улзытуеву:

Горы, легенды,

Дом –

Все на одной планете живем,

Все объединились во мне [3, с. 39].

Такого слияния с окружающим миром: с горами, древними легендами о них, родным домом достаточно поэту для осознания и самого себя. Главной особенностью в поэтическом мире Улзытуева, по мнению Т. Очировой, становится – «слитность с природой... Какого бы стихотворения мы не касались, мотив слияния с природой, абсолютное в ней растворение, звучание в унисон с нею – так или иначе это присутствует и даже становится основой образного видения мира» [4, с. 148].

Как известно, образ горы выполняет в мифологическом сознании роль посредника между противоположными началами мироздания – Небом и Землей, миром духов и миром людей, жизнью и смертью и т.д. Гора гармонизирует эти оппозиции, осуществляя взаимодействие человека с внешними, неземными силами. Улзытуев, используя ирреальный способ воспроизведения действительности: «и признался себе, / что это игра ума» [2, с. 164] позволяет лирическому герою, оставив свое бренное тело «не на земном пупе, а на груди холма, который носит имя – Эльбэр», только восходя, приближаясь к богам, человек может, сливаясь с миром природы, стать частью космоса, которому станут доступны законы гармонии: «и тогда/ я услышал дыханье земли, подслушал шорох травы». Лирический герой, выражая мысль автора, осознает, что наедине с природой, вдали от сует жизни, которые нарушают естественное состояние духа, человек, может стать частью окружающего его мира, активно действующей, сохраняющей красоту, гармонию красок, звуков, которая на равных общается с цветами, муравьями, ручьями. При таком согласии внешнего и внутреннего мира он не должен ощущать себя одиноким, никому не нужным, всеми забытым: «Какое кощунство – мысли мои / о том, что я одинок!» [2, с. 164].

В стихотворении «Саяны», посвященном бурятскому исследователю-литературоведу Г.О. Туденову, образ горы становится одной из деталей окружающей действительности – лирический герой – житель степи, восхищается горными вершинами: «закружилась моя голова, как увидел я горные цепи» - но долгие прогулки по горам утомляют его, и он с радостью вспоминает веселые огни большого города. Однако, красота природного горного пейзажа завораживает лирического героя. Использованные автором яркие образы зеленой реки, желтого озера, алого камня, черного цветка оживляют окружающий пейзаж, являясь при этом показателем эмоций, охватывающим лирического героя «на вершине, где тучи столпились»:

Я купался в зеленой реке,

Пил из желтого озера воду,

Алый камень нашел на песке,

Видел черный цветок в непогоду [2, с. 197].

Употребляя в этом стихотворении цветопись, автор желает определить этапы пути человека в этом мире: зеленый цвет реки живой, яркий, становится символом самой жизни, протекающей бурно и стремительно, как горная река, сменяющий его желтый с одной стороны – олицетворение божественного, «особое место занимает желтый цвет в палитре красок буддизма, что проявляется в первую очередь в названии религии – желтая вера, в одеяниях лам – желтая одежда с красной накидкой орхимжо» [5, с. 90], также вода из желтого озера напоминает священную воду, целебный источник, принимая который, человек исцеляется духовно и физически. С другой, зеленому цвету, как символу жизни, неиссякаемой энергии противопоставлен желтый, связанный со старостью, но как знак определенной зрелости, мудрости, приобретение жизненного опыта который лирический герой приобретает в течение своей жизни. В данном же контексте представляется и

«алый камень». В последней строфе, «черный цветок в непогоду» связан с утратой и страданиями, выпавшими на его долю, автор опирается на традиционную трактовку черного как цвета скорби, причем не существующий в природе черный цветок, скорее, засохший и почерневший от времени цветок, продолжает идею страдания, свойственную поэтике горы у Улзытуева. Но «все менялось: земля под ногой, небо над головой изменялось». Много воды утекло с того момента, когда лирический герой был в горах в последний раз, «но с тех пор в моем сердце навеки / запах розы в альпийских лугах, / и обвалы, и светлые реки» [2, с. 198]. И если ему не удастся вернуться к Саянам, «попрощаться с нетающим снегом» он попытается найти тысячу способов, чтобы вновь оказаться в тех местах. Автором также используется принцип ирреальности, при котором лирический герой снова может оказаться на горных хребтах, на их скалистых тропах: «И в охотника я превращусь / И, в свое превращенье поверя...» [2, с. 198]: желание оказаться на вершине гор скорее обусловлено желанием степного человека почувствовать высоту, которое дает ощущение полета и особой свободы, а самое главное – возможность восхождения от восхождения.

Именно в горах лирический герой встречает свою любовь: «В юности на горе Алхане / встретились мы с тобой» [2, с. 120], не желая вмешиваться в этот момент зарождения прекрасного, любви обыденными пейзажами, автор переносит главных героев в «облачную высокогорную страну, / белую и

голубую», где их чувство могут наблюдать лишь облака да птицы. Мотив встречи влюбленных на горной вершине находим и в стихотворении «Ожидание»: «Летней ночью много лет назад / на высоком горном перевале / мы с тобой друг друга повстречали» – лирический герой уверен, что любовь, возникшая на такой высоте, не останется без благословения богов.

В архаических представлениях бурят его легендах, преданиях, родословных гора по своему устройству имеет общность с человеком: гора может думать, размышлять, следить за происходящим во всей Вселенной, в стихотворении «Поэт» лирический герой по аналогии одушевляет, отождествляет себя всего лишь с холмиком в степи: «Я – холмик в степи» – его размышления о человеческой жизни, тем более предназначении поэта в этой жизни, наталкивают на мысль, что каждый день, каждый час, каждый миг должен быть наполнен смыслом, действиями, служением и благодарностью за каждый прожитый день: «я каждое новое утро / встречаю цветами» – жизнь коротка и быстротечна и если время проходит мимо него, то «наступит пора моего увяданья / и дети к подножью / забудут прийти».

Итак, эстетика гор в поэзии Улзытуева связана, прежде всего, с пантеистическими, религиозными воззрениями автора, близких ему на генетическом уровне и определяют этническую особенность его национально-художественного мышления.

Библиографический список

1. Ринчино, Л.Л. Архаические истоки культа священных гор у монгольских народов // VI Международный конгресс монголоведов. – М., 1992.
 2. Улзытуев, Д.А. Ая Ганга: Стихотворения. – Улан-Удэ, 1961.
 3. Улзытуев, Д.А. Напев: Стихотворения. – М., 1983.
 4. Очирова, Т.Н. Мгновенное и вечное. Литература и современность. – Улан-Удэ, 1978.
 5. Бабуева, В.Д. Мир традиций бурят. – Улан-Удэ: Изд-во «Улзы», 2001.
- Статья поступила в редакцию 10.06.10*

УДК 78

Т.Ю. Серикова, асп. СФУ, г. Красноярск, E-mail: serikova_72@mail.ru

ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ «ОБРАЗ» В ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ

В работе рассмотрены пути формирования понятия «образ» от античности до наших дней. Выведены дефиниции современного прочтения понятий «визуальный образ» и «художественный образ». Результаты данного исследования могут быть использованы при анализе произведений современного изобразительного искусства, где наряду с традиционными для данного вида деятельности художественными образами, используются образы визуальные.

Ключевые слова: философские системы, психология, визуальный образ, художественный образ, знак, смысловая коммуникация, вымысел, допущение, восприятие, воображение, современное искусство, архетип.

Представление человека об окружающем его мире с древнейших времён и по сей день основывается на образах. Образное мышление является фундаментом художественной деятельности в любую эпоху. Человек, созданный по образу и подобию Божию, наделен способностью творить, создавать образы. Понятие образ используется в психологии и философии. Внутри большого понятия существуют две его части: художественный и визуальный образы. В искусствознании наиболее востребована одна из составляющих этого большого понятия – образ художественный. Другая часть, образ визуальный, применяется в области дизайна и пиар-технологий. В современном искусстве художники при создании своих произведений применяют наряду с художественными также визуальные образы. Стремление проследить пути зарождения и развития понятия «образ» продиктовано потребностью уточнения современной трактовки термина при анализе произведений искусства. Также требуется четкое разграничение понятий «визуальный образ» и «художественный образ».

Среди множества наук об образе особое место принадлежит философии, где на протяжении всей истории складывалась, уточнялась и изменялась концепция понятия «образ». Философия трактует образ как нечто, сопрячающее способу существования человека. Образ связан с осознанием реально-

сти и возникает на границе субъективистского (психического) и объективистского (трансцендентного).

История образа в западной философии начинается с Платона. По Платону, образы — внешние производные материального мира, который сам является отпечатком идеального мира. Образы — это копии копий, не первичные принципы. Иную теорию образа создает Аристотель, перемещая центр рассуждения из области метафизики в область психологии. Общей чертой Платона и Аристотеля является их отношение к образам как ко вторичному отражению какого-то более «существенного» источника, находящегося вне человеческого существа. Создание образа — это процесс имитации, а не творения [1, с. 8].

Взгляд на образы как на проявление воспроизводящей деятельности сохранялся практически не изменяясь, проходя через философские системы неоплатоников Порфирия, Прокла, Плотина и через средневековую онтоотеологию. Иудео-христианская, и греческая традиции считали создание образов воспроизводящей активностью, отражением «истинного» источника смысла, находящегося за пределами человеческого мира. Образы рассматривались как психический покров, используемый для прикрытия разума, чтобы сделать его более доступным большинству [1, с. 34].

Если в средневековых представлениях образ трактовался как репрезентация, вторичное сознательное представление, то уже Парацельс, Фичино и Бруно развили новое понимание образа. Они признали образ творческой, трансформирующей и изначальной силой, действующей внутри человеческой природы. Бруно, герметический философ XVI века, утверждал, что человеческое воображение само является источником познания. Работа воображения предваряет разум и создает его [2, с. 123-127, с. 130]. Эта теоретическая формулировка сочла творческие силы достоянием человеческой природы. Бруно и другие философы герметического направления XV и XVI веков начали развивать идею о том, что сила, ответственная за творчество, исходит от человека.

Следующий значительный сдвиг в теории образа был сделан Рене Декартом в XVII столетии. Идеи, выдвигаемые Декартом в его труде «Размышления» (1642), заложили основы современной точки зрения на разделение мира на объекты и субъекты. Декарт берет за основу существования не трансцендентного бога, объективную материю или вечные формы, а действие познающего субъекта [2, с. 324, с. 329]. Декартова теория мыслящего субъекта обозначила перелом в западной психологической мысли, поместив источник смыслов, творчества и истины внутрь человеческой субъективности. Человеческому разуму был отдан приоритет перед объективной сущностью или божественным.

Новое прочтение концепции образа произошло с появлением эмпиризма Дэвида Юма. Развивая Декарта, Юм предположил, что человеческое знание может строиться на основании себя самого, не прибегая к помощи метафизического мира божеств и идей или к помощи мира материи [2, с. 506]. Юм настаивает в «Трактате о человеческой природе» (1739) на том, что этот мир представлений содержится внутри человеческого субъекта: «Наш внутренний музей искусств — вот вся реальность, с которой мы имеем дело». Согласно Юму, субъективный образ — это вся истина, которая нам доступна. Юм, как когда-то Платон, понял, что человеческое существование связано с миром посредством образов. Но различие между двумя философами состоит в том, что Юм не признает никакой «трансцендентной реальности», лежащей за пределами темной пещеры с образами-теньями на стенах. Для Юма эти тени никак не соотносятся с трансцендентными формами, которые придают их существованию обособанность.

Впервые проблема образа была выделена в отдельную тему в начале XIX века. Г. В. Гегель (1770 – 1831 гг.), рассматривая поэтическое искусство, заложил фундамент для теоретических построений последующих поколений философов. В 1781 году Кант высказал утверждение, что процесс формирования образа неотъемлемое условие любого знания [3, с. 204]. Он показал, что разум и чувство, до этого два первичных понятия в большинстве теорий познания, производятся, а не воспроизводятся, работой воображения. Кант утверждал, что процесс создания образов является как воспроизводящим, так и производящим, он поместил синтетические категории и процесс создания образов трансцендентно по отношению к разуму [2, с. 826]. После работ Канта невозможно было не поместить образы в центр современных теорий познания, искусства, бытия и психологии. Философская мысль перестала рассматривать образы как копии или копии копий и придала им роль творящего начала, источника смысла и нашего ощущения бытия и реальности. Именно возникновение образов порождает наше сознание, которое, в свою очередь, проливает свет на наш мир.

В Англии тема образа и разума была представлена в работах Блэйка, Шелли, Байрона, Колриджа и Китса, во Франции в произведениях Бодлера, Гюго и Нерваля. В работах немцев Фихте и Шеллинга развивается философский идеализм — течение, в фокусе которого находится творческая сила воображения. Каждый шаг в этом движении утверждал важность образа в природе человека. Позднее идеалистические воззрения романтического гуманизма уступили дорогу более трезвому, приземленному взгляду на синтетическую

силу образа в экзистенциальных работах Кьеркегора и Ницше [4, с. 186].

Спустя столетие после Канта произошла новая трансформация в концепции образа. Зигмунд Фрейд начал свое исследование тайников человеческого разума с помощью анализа субъективных образов. Он высказал идею о том, что такие образы — это репрезентация инстинктов [1, с. 105]. Оппонент Фрейда, Юнг, попытался рассмотреть образ как первичный феномен, автономную активность души, способную как к созданию, так и к воспроизведению [1, с. 126]. Карл Густав Юнг сделал архетипы априорными категориями человеческой психики. Он рассматривал образы как собственно источник нашего ощущения психической реальности. Реальность не заключается отныне в Боге, вечных идеях или материи, она находится в границах человеческого. Её функция — это создание психических образов: Душа создает реальность ежедневно. Фантазия представляется чистейшим выражением специфической активности души. Переживание реальности — это следствие способности психики создавать образы. Это не внешняя сущность.

Мыслители конца XX века, в особенности Деррида и Фуко, подвергли радикальной критике европейскую философию, сосредоточившись на проблеме интерпретации. Деррида показал, что все вербальные акты интерпретации ограничены возможностями языка [1, с. 224]. Этот философ продемонстрировал, что те самые метафизические «универсалии», которые западная философия традиционно использовала в качестве основы для интерпретации (например, архетипы), являются не вечными структурами, а лингвистическими «побочными продуктами», появившимися в качестве следствия господства репрезентативной (репродуктивной) теории языка. Так же, как репродуктивная концепция образа нуждается в существовании первичной реальности, которую можно было бы копировать, так и репродуктивная теория языка предполагает наличие первичной сущности, скрытой под лингвистическим термином. Теория Дерриды является логическим продолжением эмпирической критики образа, выдвинутой Юмом.

Новый взгляд на образ был сформирован в гештальт-психологии. Понятие «гештальта» — «структуры», «целостного образа», «формы», развиваемое в трудах немецких психологов К. Коффки, М. Вертхаймера, В. Кёлера, Р. Арнхейма обозначало целостное объединение элементов психической жизни, несводимое к сумме составляющих его частей. Рудольф Арнхейм утверждает в своей книге «Визуальное мышление», что каждый акт визуального восприятия представляет собой активное изучение объекта: его визуальную оценку, отбор существенных черт, сопоставление их со следами памяти, их организацию в целостный визуальный образ [5, с. 26]. Культурная ситуация, сложившаяся в XX столетии отмечена сменой вербальной парадигмы на визуальную. Возросшая значимость образно-зрительной информации сегодня не подлежит сомнению. Проблема визуального образа является прерогативой психологии.

Визуальный образ может значительно отличаться от своего реального «прототипа», однако его характерной чертой также является множественность значений, представленная совокупностью зримых (и не только визуальных) качеств [6, с. 18]. Визуальное понятие, по своей природе, структурно ясно. Как и вербально-логическому понятию, ему свойственно тяготение к простоте, прозрачности, в определенном смысле однозначности, выражаемого значения. Однако в отличие от словесной цепочки, последовательно формирующей некоторый смысл, обозначаемый вербальным понятием, визуальное понятие представляет свое содержание в виде четкой и ясной пространственной конфигурации формы. Визуальное творчество подразумевает активный и продуктивный характер чувственно-мыслительных процедур видения, процесс порождения нового путем структурирования или реструктурирования информации, производимый мышлением человека [7, с. 52].

Большой психологический словарь под редакцией В. П. Зинченко [8, с. 318] дает такое толкование понятию образ: «Образ — чувственная форма психического явления, имею-

щая в идеальном плане пространственную организацию и временную динамику. Будучи всегда чувственным по своей форме, образ по своему содержанию может быть как чувственным так и рациональным. Объем содержания образа безграничен. Все содержание дано в нем одновременно (симультанно). В чувственном образе может быть воплощено любое абстрактное содержание. Различают следующие виды образных явлений: восприятие, представление, воображение».

Итак, в ходе формирования и развития понятие «образ» несколько раз меняло свое содержание. Образ прошел путь от трактовки его как «копии копий» в античном мире и средневековье до понимания его как первичного феномена, автономной активности души, способной как к созданию, так и к воспроизведению. В современном прочтении образ, применительно к искусствоведению, обладает такими дефинициями как: вымысел или допущение, факт идеального бытия, архетип, знак, средство смысловой коммуникации.

В современном прочтении образ, применительно к искусствоведению, обладает такими дефинициями как: вымысел или допущение, факт идеального бытия, архетип, знак, средство смысловой коммуникации.

Внутри большого понятия «образ» в ходе его диалектического развития сформировались две его составляющие: визуальный и художественный образ. Характерной чертой визуального образа, введенного как понятие гештальт-психологией в середине XX века, является многозначность, представленная суммой видимых качеств. Визуальный образ более приземлен, «обслуживает» реальность повседневного существования. Такой образ более конкретен и поддается словесной интерпретации и типизации. Предназначением визуальных образов является создание изображения легко узнаваемого и быстро считываемого, своего рода формы, в которую можно влить любое содержание. Исследование путей формирования образа помогло выявить такие дефиниции этого понятия как знак и средство смысловой коммуникации.

Художественный образ всегда эмоционально окрашен. Достоинства художественного образа проверяются лишь талантом и убежденностью его автора и относительно независимы от признания его широкой аудиторией. Подобный тип

образа характеризуется яркой эмоциональной окрашенностью, его внутренняя форма личностна и несет след авторской идейности. При этом художественный образ не до конца конкретен, ясно фиксированные установочные моменты обличены в нем стихией неполной определенности, полуявленности. Все же, несмотря на свою неконкретность, художественный образ «объективирован», его основа, сердцевина содержит архетипические сущности. Такой образ принадлежит «сам себе» и может быть отторгнут даже от намерений автора. Художественный образ обладает такими дефинициями большого понятия «образ» как вымысел или допущение, факт идеального бытия, архетипичность. Еще раз подчеркнем, что разграничение понятий визуальный и художественный образ необходимо при анализе современных произведений искусства, где одновременно «работают» и визуальные, и художественные образы, создавая целостную ткань невербального художественного

Художественный образ всегда эмоционально окрашен. Достоинства художественного образа проверяются лишь талантом и убежденностью его автора и относительно независимы от признания его широкой аудиторией. Подобный тип образа характеризуется яркой эмоциональной окрашенностью, его внутренняя форма личностна и несет след авторской идейности. При этом художественный образ не до конца конкретен, ясно фиксированные установочные моменты обличены в нем стихией неполной определенности, полуявленности. Все же, несмотря на свою неконкретность, художественный образ «объективирован», его основа, сердцевина содержит архетипические сущности. Такой образ принадлежит «сам себе» и может быть отторгнут даже от намерений автора. Художественный образ обладает такими дефинициями большого понятия «образ» как вымысел или допущение, факт идеального бытия, архетипичность. Еще раз подчеркнем, что разграничение понятий визуальный и художественный образ необходимо при анализе современных произведений искусства, где одновременно «работают» и визуальные, и художественные образы, создавая целостную ткань невербального художественного текста.

Библиографический список

1. Айзендрат, Я. Кембриджское руководство по аналитической психологии / Я. Айзендрат, П. Дausон, Т.Золотов, И. Лаврентьева. – М.: Добросвет, 2007.
2. Антисери, Д. Западная философия от истоков до наших дней. Дэвид Юм и иррационалистический эпилог эмпиризма / Д. Антисери, Дж. Реале. - М.: Мысль, 1994.
3. Кант, И. Критика чистого разума. – М.: Мысль, 1994.
4. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. - М.: Политиздат, 1981.
5. Арнхейм, Р. Визуальное мышление [Э/р] // Визуальное мышление. – 2004. - Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/katr/arnheim1.html>.
6. Жуковский, В.И., Зрямая сущность: (Визуальное мышление в изобразительном искусстве) / В.И. Жуковский, Д.В. Пивоваров. – Свердловск, 1991.
7. Рози, В.М. Психическая реальность, способности и здоровье человека. – М.: Едиториал УРСС, 2004.
8. Большой психологический словарь / под ред Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. - Прайм-Еврознак, 2007.

Статья поступила в редакцию 11.06.10

УДК 82-1 (571.54)

И.Д. Хобракова, асп. Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ, E-mail: argadaira@mail.ru.

О СПЕЦИФИКЕ ЭТНОПОЭТИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ В ЛИРИКЕ Д. ДОРЖИЕВОЙ

В статье рассматриваются образы кочевого пространства, репрезентирующие этнопоэтическое своеобразие поэзии Д. Доржиевой. Особо выделены образы родного кочевья, тоонто, очага, образующие этнопоэтический компонент художественного творчества поэтессы.

Ключевые слова: этнопоэтические традиции, система образов, организация художественного произведения, этнопоэтические образы, образы кочевого пространства.

Изучение традиционного мировоззрения способствует выявлению констант духовной жизни, внутреннего мира народов. На современном этапе обращение культуры, литературы к духовному наследию своего народа – процесс закономерный. В связи с этим, этнопоэтические традиции являются

формой художественного мышления, средством ценностных ориентаций.

Говоря об этнопоэтических традициях, мы опираемся на теорию Г. Гачева о национальных образах мира, в которой ученый выявляет, что «национальный образ мира сказывается в пантеонах, космогониях, просвечивает в наборе основных

архетипов-символов в искусстве. Образ, способный связывать разнородное, оказывается адекватной гносеологической формой для познания национальной целостности». [1, с. 13] Исследуя национальные образы мира, ученый дает методологию изучения культуры, ментальности, миропониманий разных народов. Данная методология применима и в данном исследовании, в попытке определения роли этнопоэтической содержательности образов в поэзии Д. Доржиевой.

Дулгар Доржиева является сегодня одной из ищущих новые эстетические возможности поэтесс. Ее творчество невозможно отделить от главных путей развития современной бурятской поэзии и шире – литературы народов России второй половины XX века. В поэтическом мире Д. Доржиевой особую роль выполняют этнопоэтические образы, связанные с *кочевьем, степью, всадником-кочевником, тоонто*, которые определяют этнопоэтическую содержательность национальной литературы, создают определенную систему и моделируют тем самым собственную методологию раскрытия национального мира в поэзии Д. Доржиевой.

В этой связи определенный интерес вызывает наличие в поэзии Сибири XX века типологического ряда образов, связанных идеей забвения, исчезновения. В данный типологический ряд можно отнести этнопоэтические образы степи, кочевья – образы земного пространства, представляющих собой горизонтальную плоскость физического мира. Образ кочевья, обозначенный в типологическом ряде произведений как «бууса» является одним из сквозных образов кочевого пространства поэзии Д. Доржиевой.

У кочевых народов *бууса, отог* представляет собой понятие кочевого стойбища – в течение года номады совершали четыре кочевки на соответствующие стойбища, которые называются *үбэлжөөн (зимник), зулалан (летник), хабаржаан (весенник), намаржаан (осенник)*. В традиции кочевого уклада монголов название зимнего стойбища «бууса» подразумевает, что это место накопления из года в год навоза *бууц*, т.е. помета животных в течение зимы. [2, с. 29] Кочевье выступает как родовое место для поклонения предков, перестав быть реальным укладом жизни бурята.

У Д. Доржиевой образ кочевья (*бууса*) приобретая художественное значение начинает реализовывать идею памяти, возвращения человека на родину:

Монгол буярадай хүлдье
Буурал холоһоо тодоружла,
Морин дээрээ мордожо,
Бууса тээшээ хатаруулнаб.

Дух бурят-монголов
Из далекой седины призвать
Вскачь отправлюсь на коне я
В сторону родного кочевья

[3, с. 48], (пер. наш - И.Х.). В данном контексте присутствует образ всадника-кочевника, который несет в себе функцию стремления к движению, тесно связанного с идеей поклонения родному кочевью.

Үдэр дунда үргэн талада гансаардажа,
Уйдхарһаа ухаамни үбшэлжэ гэншэнэ.
Хуугай табиха аад, угайнгаа нэрье ханажа,
Хуухынгаа арбайхые нюусаар болуулнаб.
Буурал буусаая нанан дурдан,
Буртаг шэрэнгээрше ходоро ябанаб.

Средь бела дня стою одна в степи
Тоска щемящая сжимает сердце.
Вскрикнула бы, но вспомнила имя рода.
В памяти пробудилось родное кочевье,
Пробираюсь я сквозь непроходимую чащу
[4, с. 94], (пер. наш - И.Х.).

Традиционными этнопоэтическими константами в поэзии народов Сибири, в частности, в бурятской поэзии, выступают образы юрты, тоонто, очага, выражающие одну из главных духовных ценностей кочевого сознания – идеи генетической памяти, осознания духовной связи с предками.

Мифопоэтической моделью, соединившей в себе этническую специфику с представлениями о мире, явилось для номада его жилище – юрта. Так, в стихотворении «Гуламтаяа тойрожо» (Вокруг очага) Д. Доржиевой смысловым кодом образа юрты выступает идея культа предков. Автор сравнивая войлочную юрту с материнской грудью, возводит данный троп в степень всеобщей метафоры единства человека и его тоонто.

Элдин дэлхэйн үбсүүн дээрэ
Эхын хүхэндэл тобойлдоһон,
Элинсэгэим сагаан эшэги гэрнүүд
Эльгэн соомни эрьен бусанал.
В душе моей всегда пребудут
Войлочные юрты предков моих,
Что белеют на просторе степном,

Как материнские груди [3, с. 52]. В образном строе бурятского стиха характерно сравнение земной поверхности с грудью, что подчеркивает извечную тягу человека к родной земле, к отцовскому очагу.

В стихотворении «Я родом из Хилганы» основным мотивом звучит тема тоонто:

...Я родом из Хилганы,
Тоонто мое там зарыто
В ковыльных травах... [4, с. 6].

Здесь доминирует идея пуповины – корня. Сложная метафоричность данного образа раскрывает цепь взаимосвязанных в восприятии лирической героини символов. Как мы знаем, Хилгана – это топографическое название и в то же время одно из значений травы ковыля, ассоциативно связанной образом степи, ее ветрами, которые постоянно испытывают живущих на ней.

Я родом из Хилганы,
Потому к ветрам привычна,
Что дуют и воют.
Со всех семи сторон.
Хоть сгибают они,
Но я, как хилгана,
Прочна и живуча.
Снова встаю, качаясь,
Ведь всеми корнями я
В родную землю вросла,
И связь моя с нею
Нерасторжима и кровна... [4, 5].

В данную семантическую структуру органично входит образ отца:

Часто были со мной
Глаза и слова отцовские,
И волосы его, как ковыль седые... [4, с. 6].

Ряд продолжается и завершается сравнением «волосы... как ковыль седые», вызывающим поэтические ассоциации древнего и мудрого. Образ тоонто, мотивы памяти, связи поколений – это нравственный компас в круговороте жизни лирической героини, именно тоонто, олицетворяя собой стержень натуры, характеризует ее судьбу:

...Как бы ветер или буря
Ни сгибали меня до земли,
Они не убили слова, мысли мои [4, с. 7].

Следующей этнопоэтической константой выступает образ очага, представляющий собой комплекс обрядов и ритуалов в традиционной культуре бурят.

Исследователи традиционной культуры особо отмечали именно женскую природу огня. «Огонь, как олицетворение женского начала, считался источником плодородия, богатства, а очаг (место обитания огня) представлялся хранящим и дарующим сүлдэ детей и животных» [5, 60]. В поэме «Нүүдэл түүдэгүүд» (Кочующие костры) приводится целый ряд ассоциаций, связанных с образом очага:

Ажамидарал тэнжээдэг эхын хүмбэйдэл
Аалин бушхана гуламтын утаан,
Аянда гараһан хүбүүдээ хүлэжэ,
Галаа удхалһан эжынэрэйм заяан.

Словно молоко жизнь дарующее
 Курится медленно дым очага.
 Ожидая возвращения сыновей –
 Доля матери сохранить огонь
 [3, с. 52], (пер. наш - И.Х.).

Считать женщину хранительницей очага было естественно, так как в первобытных условиях, когда пропитание добывалось охотой, требовавшей от мужчины постоянной отлучки, женщине приходилось оставаться дома и поддерживать огонь.

Эхэ тогтоһон газарһаа абахадаа,
 Эгээлэй һайхан үрээлээ хэлэнэ.
 Түүдэгэйнгээ согые замдаа абахадаа,
 Түбийн шарайе гэрэлтүүлхээ хүсэнэ.

Покидая кочевья мать,
 Возносит свое благопожелание.
 В путь, забирая угольки костра
 Освещает она вселенной лицо
 [3, с. 52], (пер. наш - И.Х.). В бурятской культуре существует ритуал почитания огня, связанный с испрашиванием сакральной субстанции, благодати и т.д. У Д. Доржиевой роль матери моделируется благословением потомков:

Сагаан эдээгээ галдаа сүршэжэ,
 Сагай утые үринэртөө заяана.

(Мать) Приподнося к огню белую пищу,
 Предвещает детям долгих лет жизни
 [3, с. 27], (пер. наш - И.Х.).

Библиографический список

1. Гачев, Г.Д. Космо-Психо-Логос: Национальные образы мира. – М.: Академический Проект, 2007.
 2. Из истории хозяйства и материальной культуры тюрко-монгольских народов. – Новосибирск: ВО «Наука», 1993.
 3. Доржиева, Д.Р. Нүүдэл түүдэгүүд: Шүлэгүүд. – Улаан-Удэ: «Буряад Үнэн» хэблэлэй байшан, 2007.
 4. Доржиева, Д.Р. Новолуние: Стихи. – Улан-Удэ: Изд-во «Наран», 1996.
 5. Галданова, Г.Р. Доламаистские верования бурят. – Новосибирск, 1987.
- Статья поступила в редакцию 10.06.10

УДК 792.2.03 (476-25)

А.А. Савицкая, г. Минск, Беларусь, E-mail: savall_51@mail.ru

ПОСРЕДНИЧЕСТВО КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЗРИТЕЛЯ В ДЕТСКОМ ТЕАТРЕ

В статье речь идёт о специфической проблеме театра для детей – о проблеме подготовки и организации зрителей определённого возраста (6 – 10 и 11 – 14 лет). Рассматривается функциональная роль посредников – школы и семьи – в установлении контактов между театром и юным зрителем. Анализируются «неформальные» формы взаимодействия театра с детьми и подростками.

Ключевые слова: профилированный театр, юный зритель, театральное посредничество, внетеатральная деятельность, прикладная функция детского театра, театрализованные способы взаимодействия, театральное-школьное сотрудничество, театральные семейные связи.

Детский зритель – особенный зритель. Его своеобразие обусловлено эмоционально-психологическими возрастными особенностями. Оно проявляется в характерном поведении, межличностных отношениях и реакциях, которые требуют адекватного преломления в работе театра для детей. Не менее важным является и то, казалось бы, формальное обстоятельство, что дети/подростки не сами решают, когда и в какой театр им пойти, какой спектакль посмотреть. В этом весьма существенном плане они общаются с театром не напрямую, а через посредников. В первую очередь ими выступают родители и педагоги, то есть те, кому природой и обществом предоставлено право направлять эстетическое и интеллектуальное развитие личности.

Формально проблема посредничества возникает на этапе зарождения советского театра для юных зрителей. В первые годы после Октябрьской революции стремительно и широко разворачивается работа по созданию специфических пред-

Поэтесса особо выделяет мысль о том, что будущее обусловлено прошлым.

Мысленно призываю благословение предков,
 Верю, что есть вечная память...
 Снова и снова повторяя слова – молитвы,
 Их твержу во имя светлой дали.
 Желая увидеть светлый лик грядущего,
 Стираю пыль на оконном стекле.
 Заветный камень огня сердолик
 Сверкает гранями
 На моем седле [4, с. 3].

Лирическая героиня стихотворения призвана ощущать себя связующим звеном в бесконечной цепи поколений, передающим опыт прошлого потокам. Показательным в этом плане является образ пыли, связанный целым рядом ассоциаций – это и быт, и забвение, и древность, и налет времени. Лирическая героиня, «желая увидеть светлый лик грядущего», стремится стереть «с оконного стекла» осадок быта и забвения. Интересным является и заявленный образ седла, как элемент прапамяти кочевого образа жизни. Седло в нашем сознании ассоциативно связывается с образами потных коней, кочевья, сэргэ и выделяет систему постоянного движения. По убеждению поэтессы, именно благословение предков дает ей поэтическое вдохновение и сверхоощущение окружающего мира.

Таким образом, поэтесса в произведениях образно воссоздала художественную систему понимания мироздания. Так, художественное осмысление этнопоэтических традиций и перевод их в контекст произведений дает нам возможность познать отдельные стороны философских, этических и эстетических представлений народа.

ставлений в рабочих клубах и Народных домах. Уже в 1918 году в Саратове открывается первый в мире детский профессиональный театр под названием «Бесплатный для детей пролетариата и крестьян Советский драматический школьный театр имени Вождя рабоче-крестьянской революции В.И. Ленина». Весьма недолгий период вопрос об организации детской зрительской аудитории рассматривается в рабочем порядке, нередко самотёком. С созданием государственных театров для детей (1920 – в Москве, 1922 – в Петрограде) его решение приобретает всё более организованные рамки и политико-воспитательное значение.

История «театра особого назначения» убедительно показывает, сколь существенную роль в его деятельности могут играть непосредственные контакты со зрителями всех возрастных групп – детской, подростковой и юношеской. Работа в данном направлении, безусловно, активизирует воспитательный процесс, способствует формированию личности в соот-

ветствии с определёнными общественными нормами и правилами. В то же время, вне сомнения, она стимулирует создание неповторимого творческого лица самого театра.

Сегодня оба аспекта приобретают ещё большее значение, ибо в условиях тотального наступления массовой культуры проблематичной становится самоидентификация личности, за выпуск же теа-продукции для детей берутся люди, зачастую в театральном искусстве малосведущие, а представлений о психологии ребёнка, об особенностях детского восприятия не имеющие вовсе. В этой связи возникает острая необходимость и теоретического осмысления прямого взаимодействия театра со зрителем. Причём острота обуславливается не только нынешней ситуацией, но и положением дел минувших. Следует признать, что прикладная функция детского театра всё ещё не стала по-настоящему объектом научного исследования. Представления о ней строятся на отдельных высказываниях практиков сцены, немногословных заметках театральных критиков и журналистов, на редких высказываниях педагогов. В данной статье как раз и предпринята попытка вывести проблему театрального посредничества на театроведческий уровень, в частности, представить её концептуальное развитие, раскрыть характер и формы посреднических отношений исходя из практики Белорусского республиканского театра юного зрителя.

Раскрывая природу посредничества, следует иметь в виду, что характер и способы организации детской аудитории во многом обуславливаются общественно-политическими взглядами на воспитание подрастающего поколения в целом. Особенно активным и существенным их влияние оказывается на переломе исторических эпох. Именно таковым было воздействие господствующей советской идеологии в 1920 – начале 1930-х годов – на этапе становления профессионального драматического театра для детей. «Октябрьский переворот означал коренной переворот и в деле воспитания. Весь советский строй стал воспитывать массы по-другому», -- обобщала коммунистическую воспитательную стратегию Н. Крупская [1, с. 115].

Внедряемая в те годы педагогическая теория провозглашала, в частности, «сознательное коллективное воспитание», но при этом никак не учитывала того, что «...если превышена некоторая предельная величина единообразия, т.е. если некоторые коллективные ценности складываются за счет индивидуального своеобразия, то формируется индивид, который, вероятно, идеально отвечает нормативам, правилам и методам своего воспитания, ...но ...он будет беспомощным во всех тех случаях, когда необходимо принять индивидуальное решение, так как знакомое правило отсутствует» [2, с. 167]. Главным делом воспитателя считалось показать ребятам на конкретных примерах жизнь и борьбу выдающихся коммунистов, объяснить, за что они борются, и вызвать у них желание самим стать коммунистами.

Установка на воспитание безусловного коллективиста и единственно в коллективе как раз и содействовала тому, что в обществе сформировалось и глубоко укоренилось убеждение, что в роли посредников между детским зрителем и театром для детей выступают исключительно учителя и воспитатели. Налаживание связей со школами, интернатами, специализированными детскими и подростковыми учреждениями, где юный зритель определённым образом уже организован, представлялось самым естественным решением специфической задачи профилированного театра – организации зрительской аудитории соответствующего возраста.

Отталкиваясь от этого, исходно прямолинейного заключения, А. Брянцев, основавший Ленинградский ТЮЗ в 1922 году, разрабатывал основы педагогического театра – театра оригинального и многофункционального. Идеолог советского тюзовского движения эстетику «театра особого назначения» не отделял от педагогики, причём целью его деятельности считал воспитание, а искусство – средством. Отстаивая синтез художественного и педагогического, он ратовал за включение театра для школьников в общий образовательный и воспитательный процесс школы. «...Театр для детей должен быть

постоянно связан со школой. Связь театра со школой осуществляется через театральных педагогов, которые являются неотъемлемой органической частью педагогического театра» [3, с. 120]. По мысли А. Брянцева, педагогический, школьный театр должен представлять собой новый вид просветительского учреждения.

Театр юного зрителя Беларуси, открытый в 1931 году, во многом заимствовал практику Ленинградского ТЮЗа. Его организатор и первый художественный руководитель Н. Ковязин внимательно перенимал опыт А. Брянцева и полностью поддерживал его программу, то есть идею педагогического театра. Именно она определяла сверхзадачу концертной программы – первой пробы творческих сил молодой труппы. С ней уже летом 1931 года театр осуществил продолжительную поездку по Беларуси, выступая перед зрителями колхозов и пионерских лагерей. Незаметно выездные выступления стали одной из характерных черт деятельности ТЮЗа. С каждым годом география поездок расширялась. К началу 1940 года, кажется, не оставалось ни одного города или района, куда бы ни добрался театр. Коллектив с благодарностью встречали дети Могилёва и Бобруйска, Борисова и Орши, Витебска и Полоцка, Минского района и Мозырского округа. И так далее, и так далее.

Достаточно быстро ТЮЗ осваивал дополнительные формы работы. По примеру центральных театров белорусский театр для детей взялся устанавливать непосредственные связи со зрителями. С тем чтобы заинтересовать, привлечь внимание детей к сценическому творчеству, во время антрактов с ними проводились театрализованные игры. После спектакля организовывалось его обсуждение. Как только появлялась возможность, о роли и задачах театра проводились беседы в школах. Диалог велся заинтересованно и поэтому получался действенным с обеих сторон.

О специфике театра для детей никогда не забывала Л. Мозолева, воссоздавшая Белорусский театр юного зрителя в 1955 году. С первых шагов налаживалась педагогическая работа со зрителем. Кроме невидимой, через рампу, связи с ним, необходимой считалась и связь непосредственная, прямая. Л. Мозолева настаивала на тесных контактах со школой, причём инициатива должна исходить от театра. При этом, по ее мнению, не нужно расплываться, стремиться охватить несколько школ. Диалог лучше вести с одной, но рабочей заниматься по-настоящему: посещать уроки, приглашать старшеклассников на репетиции, с младшими проводить беседы перед спектаклем, объяснять, как следует вести себя во время представления и т.д. [4].

После Л. Мозолевой установление связей с посредником-школой приобретает всё более формальный характер. В 1970–1980-е годы при ТЮЗе неоднократно открывались студии юных актёров, молодого драматурга. Работа проводилась хаотически, непоследовательно и зависела от собственного желания и воли какого-нибудь очередного главного режиссёра – художественного руководителя.

Только в начале 1990-х годов в Белорусском ТЮЗе происходит характерное оживление во взаимоотношениях со зрителем, подчеркнём, со зрителем всех трёх возрастных групп, формирующих репертуар профилированного театра: детской, подростковой и юношеской. Культурно значимые инициативы рождаются опять-таки в период кардинальных перемен в общественно-политической жизни страны. Провозглашение независимости Беларуси преобразует духовную сферу: определяющими становятся общечеловеческие ценности, личность человека признаётся самодостаточной и обретает реальную почву для самовыражения. Новым содержанием наполняются процессы социализации и инкультурации, а их очевидное сближение актуализирует проблему воспитания подрастающего поколения.

Следуя запросам времени, руководство ТЮЗа стремится к всестороннему гуманитарному и художественному наполнению своей деятельности, в том числе и деятельности, направленной на активизацию связей со зрителями. Вопрос посредничества приобретает принципиальное значение в реали-

зации творческой программы театра. Его решение осуществляется в двух направлениях: сначала работа ориентируется на традиционного посредника – школу, затем во главу угла ставится семья. По первому пути идёт М. Абрамов (главный режиссёр с 1991 – по 1994 г.), по второму – А. Андросик (главный режиссёр с 1995 по 2002 г.).

М. Абрамов разворачивает работу стремительно и масштабно. В театре создаётся профессионально укомплектованная психолого-педагогическая служба, которую возглавляет учитель с сорокалетним стажем – Ф. Модель. Благодаря его личной целеустремлённости удаётся установить тесные контакты с педагогическими коллективами, с конкретными учителями, которые знают своих подопечных и формируют кругозор потенциальных любителей театрального искусства. К концу второго сезона с ТЮЗом сотрудничают уже 25 школ. Это сотрудничество позволяет прервать на тот период катастрофическое снижение интереса к театру.

По аналогии со школой, где практикуется внеклассная работа, ТЮЗ начинает проводить внеатрактальные мероприятия. Для младших школьников готовятся выездные сороками-нутые представления: композиция «Приключения Жолтика и Розанчика на Горизонтских островах» В. Ибергала (1991) и сказка на английском языке «Три поросёнка» (1992). Передвижные показы по школам в определённой степени носят рекламный характер и служат своего рода приглашением к знакомству. Настоящая встреча происходит уже непосредственно в театре, на просмотре полноценного сценического произведения.

Взаимоотношения с подростками определяет сверхзадача: пробудить к театру не просто интерес, а интерес активный, действенный. Для её решения привлекаются различные формы диалога – прямого и косвенного. Поучительны, в частности, попытки выстраивать репертуар, исходя из пожеланий школьников. Именно по заявкам зрителей ставятся спектакли «Остров сокровищ» А. Оснаса по Р. Стивенсону (1991) и «Собака Баскервилей» А. Вольского по А. Конан-Дойлю (1993). Выбор подростков адекватен эмоциональному и психофизическому состоянию личности данного возраста, и потому проблема адресности постановок снимается автоматически. Однако же спектакли ожиданий не оправдывают, они оказываются невыразительными и проходными. Думается, этот впервые проводимый эксперимент не был в достаточной мере подготовлен со стороны театральной, в первую очередь к нему не был готов режиссёр-постановщик М. Абрамов.

Важным звеном в подготовке сознательного зрителя выступает работа с самими педагогами. Раз в месяц в театре устраиваются «Театральные посиделки», на которые приглашаются учителя и воспитатели (20 – 30 человек). В непринуждённой обстановке они общаются с актёрами, знакомятся со спецификой их профессии, высказывают своё видение школьно-театрального сотрудничества, обсуждают общие для всех проблемы нравственного и эстетического воспитания. В большинстве случаев такое общение позволяет добиваться того, что учителя не только распространяют билеты и организуют культпоходы в театр для отчётности, но и проводят беседы со школьниками перед просмотром спектакля, возвращаются к нему для обсуждения. Многие учащиеся передают свои впечатления в рисунках, которые выставляются в фойе театра для всеобщего обозрения. Происходит своеобразный обучающий процесс, а именно: юный зритель постигает прекрасное через театральное искусство, учителя изучают возможности включения театральной темы в сферу педагогических интересов.

Нельзя не заметить, насколько изобретательно, по-творчески решали в театре вопрос внеатрактальной деятельности, сколь серьёзные обязанности возлагала на себя труппа. Реанимируя Детскую театральную студию – объединение, уже неоднократно возникавшее в истории ТЮЗа, М. Абрамов и его единомышленники находят пути расширить границы её влияния, придать ей большую действенность. К работе в Студии привлекаются ведущие актёры, преподаватели Белорусского государственного университета культуры и искусства, науч-

ные сотрудники НИИ педагогики. Многогранность театрального искусства юные любители сцены постигают, занимаясь пением, танцами, движением, изучая сценографию и бутафорию, пробуя силы в рецензировании спектаклей. Принципиальным оказывается положение, что изучение основ сценического мастерства тесно увязывается с образовательными предметами, в первую очередь, в духе времени, с занятиями по белорусскому языку и литературе, по истории Беларуси.

Совершенно новую, оригинальную форму представляет Театр-лицей. Его работа осуществляется в двух направлениях: 1) проведение беседы-игры с маленькими зрителями непосредственно после спектакля и 2) организация оригинальных уроков-показов для старшекласников. В первом случае назначенные ведущие призваны дополнительно рассказывать детям о просмотренной сказке в частности и о театральном ремесле в целом, однако их беседы чаще всего получаются содержательно неподготовленными, а потому и малоубедительными. Во втором случае рассматривается единственная на тот момент возможность привлечь в театр зрителей старшего школьного возраста, существенно расширив хрестоматийные представления о жизни и творчестве выдающихся белорусских писателей, и эта возможность реализуется с необычайным успехом.

Столь успешный результат был достигнут прежде всего благодаря усилиям заведующего литературной частью А. Вольского. Известный белорусский поэт и драматург, он сам сочиняет сценарии уроков-показов и выступает в них основным действующим лицом – рассказчиком, собеседником, искренне обеспокоенным тем, чтобы юные зрители «...чувствовали себя на этой земле не кем-нибудь, а БЕЛОРУСАМИ» [5, с. 27]. А. Вольский выстраивает особую драматургическую историю белорусской литературы XX века: начинает с более близкого и знакомого и движется в обратном направлении – к истокам её возрождения. Занятия открываются Янкой Купалой – урок «I прыйдзе новых пакаленняў...» (1992), затем представляется Михась Чарот – урок «Оборванная песня» (1993), далее следует сюжет об Алоизе Пашкевич (Тётке) – урок «Приобщение» (1994).

Лицейские уроки были наполнены характерным эмоциональным смыслом и имели широкое толкование. Посвящённые конкретному поэту, они содержали в себе «нечто поучительное, то, из чего можно сделать вывод для будущего» [6, с. 836]. В репертуаре театра литературно-драматические уроки-показы отличались тематической автономностью, воспитательной и художественной содержательностью, чётко заявленной целью – возрождение исторической памяти, пробуждение национального самосознания. Они с наибольшей полнотой воплотили идейно-художественное кредо ТЮЗа первой половины 1990-х годов и стали самым убедительным открытием театрально-школьного периода, завершившегося с уходом М. Абрамова.

Иные подходы к проблеме посредничества разрабатывает новый руководитель ТЮЗа А. Андросик. В качестве основных посредников он видит родителей, а перед коллективом ставит задачу создать культурное пространство семьи. «О, семья, это волшебное слово! Сколько радости и наслаждения, сколько нитей, которые связывают нас со всем обществом, в нём спрятано!.. Это как будто звено большой целой цепи, оторвавшись от которой, бродим, не зная, что сделать с жизнью», -- писал классик польской литературы Ю.И. Крашевский в середине XIX столетия [7, с. 308]. Установлением театрально-семейных связей А. Андросик стремился не только решить организационные, внутритеатральные вопросы, но и поднять престиж семьи вообще, в целом, стремительно падающий в конце века XX-го.

Советский детский театр, просуществовавший более семидесяти лет, не имеет опыта строительства «семейного театра». Воплощать эту идею А. Андросику приходится фактически с нуля и действовать подобно первопроходцу: осторожно, осмотрительно и бережно. Встраиваясь в деликатную и очень хрупкую сферу человеческих взаимоотношений, режиссёр ведёт работу неторопливо, сосредоточивается на каждой ме-

лочи. Понятно, что и результаты проявляются далеко не сразу, не столь быстро.

Шаг за шагом творчески осваивается практика семейных походов в театр, и уже в сезоне 1996/97 года на афише ТЮЗа появляется рубрика «День семьи и театра». Она предусматривает, с одной стороны, театрализованное действо с участием самих детей и родителей, с другой – спектакль, профессионально и с учётом зрительской аудитории поставленный. Именно такой воспринимается сценическая версия повести американской писательницы XX века Ф.Барнет «Маленький лорд Фаунтлерой» (1998).

В повести речь идёт о подлинных отношениях между людьми, через которые утверждаются наивысшие моральные ценности. Характерной особенностью произведения является то, что их носителем и защитником выступает мальчик – подросток. Лордом героя делает прежде всего благородство его души. Преобразуя литературную основу, А.Андросик в значительной степени сохранил её повествовательную тональность, что потребовало от актёров особенной психологической сосредоточенности. Не всем удалось должным образом раскрыться в новом качестве, но ведущие персонажи, безусловно, отличались характерными внешними и внутренними чертами. В первую очередь следует отметить образы графа Доринкура и Седрика Эрола.

В сюжете повести граф Доринкур занимает ключевое место. Именно он, старый и больной, переживает подлинное превращение из «человека для титула» в человека для людей. На склоне лет, встретившись с внуком, граф признаёт ошибочность своих взглядов и публично извиняется. Исполнители роли Доринкура – В. Лебедев и А. Жук – точно передавали суть переживаний своего героя. Оба стремились выявить противоречия в характере графа, используя своеобразное нюансирование. Доринкур В. Лебедева представлял действительно серьёзно больным; потеря сыновей, одиночество обессиливали его ещё больше. У Доринкура А. Жука болезни, казалось, были результатом отчаяния, нежелания верить во что бы то ни было, поэтому его встреча с внуком раскрывалась с большим драматизмом.

Находкой спектакля можно считать приглашение на роль Седрика – лорда Фаунтлероя – учащихся средней школы. Навивность и непосредственность, с какими они действовали на

сцене, помогли создать живую и непосредственную атмосферу театральной истории о нежности и взаимопонимании.

Сценическое произведение отличалось и выразительным постановочным языком. В нашем разговоре особого внимания заслуживает художественная трансформация диалогов Седрика с матерью. Исполнители ролей расходились по сторонам – к противоположным порталам, неподвижно замирали с горящими свечами и обращались друг к другу через зрительный зал. Так эмоционально-образно передавалась близость родных душ и ненавязчиво внушалась мысль об её бесценности.

Исполненный добротой и благородством спектакль «Маленький лорд Фаунтлерой» был отмечен поисками, освещённым риском. Поиски оказались плодотворными, а риск оправданным. Постановка являлась открытием как для профессионалов, так и для любителей театра всех возрастов. В этой работе наиболее ярко и полно воплотилась идея «семейного театра», которую отстаивал А.Андросик и которая со смертью Мастера теряет перспективу. Театрально-семейный период завершён.

В новейшей истории Театра юного зрителя начинания М. Абрамова и А. Андросика так и остаются начинаниями, замыкаются сами на себе. Предложенные и частично осуществленные ими подходы к перестройке театра для детей носят половинчатый характер, не достигают системного уровня. Для того чтобы структурно преобразовать институт детского театра, что крайне необходимо, о возрастной психологии, об особенностях воспитательного процесса следует знать не понаслышке и руководствоваться не только интуицией. Нужны соответствующим образом подготовленные творческие кадры для работы в «театре особого назначения», о подготовке которых вопрос никогда даже не ставился.

В решении проблемы посредничества существуют различные подходы, и только при их действенности можно выявлять и корректировать общую культурную тенденцию в воспитательном процессе. Значительно хуже, когда эти подходы имитируются или вовсе отсутствуют, как это наблюдается в настоящее время. Тогда на роль посредников и выдвигаются распространители-заказчики, зачастую весьма далекие как от театрального искусства, так и от педагогики. Именно об этом с тревогой говорит драматург-сказочник М. Бартенев: «То, как воспринимают детей и театр для детей посредники, таким они его и делают» [8, с. 179].

Библиографический список

1. Крупская, Н.К. Педагогич. соч.: в 10 т. / Н.К. Крупская. – М.: Изд-во Академии педагогич. наук, 1959. – Т. 6.
2. Юнг, К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души. – М.: Канон, 2004.
3. Брянцев, А.А. Воспоминания. Статьи. Выступления. Дневники. Письма. – М.: Всерос. театр. общество, 1979.
4. Протокол заседания художественного совета от 25 ноября 1956 г. Архив театра.
5. Не дагарай, свечачка: Інтэрв'ю з дырэктарам ТЮГа І. Андрэевым, загадчыкам літаратурнай часткі А. Вольскім, мастацкім кіраўніком М. Абрамавым Алеся Марціновіча // Тэатральная Беларусь. – 1995. - № 3.
6. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1990.
7. Крашэўскі, Ю.І. Хата за вёскай: Аповесць / Ю.І. Крашэўскі. – Мінск: Маст. літ., 1989.
8. Бартенев, М. «С детьми можно говорить о чем угодно» // Соврем. драматургия. – 2007. - № 3.

Статья поступила в редакцию 14.05.10

УДК 811.161.1'06

Е.Ю. Виданов, асп. ОмГПУ, г. Омск, E-mail: vidanovv@yandex.ru

КОНТЕКСТОУСЛОВЛЕННЫЕ ФОРМЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Данная статья посвящена рассмотрению лексем русского языка, выражающих те или иные языковые значения посредством взаимодействия с другими словоформами в контексте. Количественный рост конструкций с такими формами связывается с действующей в русском языке тенденцией к анализируемости, для которой антиномия «код – текст» разрешается в пользу текста.

Ключевые слова: контекст, анализизм, неизменяемые слова, синтагматика, изоморфизм языковых единиц, семантическое словообразование, языковые антиномии.

В условиях, когда внимание большинства исследователей обращено к современному состоянию русского языка, всё чаще объектом пристального наблюдения становятся активные процессы, происходящие в его системе. Одним из подобных механизмов является тенденция к усилению черт анали-

тизма, охватывающая все ярусы русского языка. Традиционное понимание анализизма сводится к тому, что «это типологическое свойство, проявляющееся в раздельном выражении основного (лексического) и дополнительно (грамматического, словообразовательного) значений слова. Анализизм

проявляется в морфологической неизменяемости слова и наличии аналитических (сложных) конструкций (форм)» [1, с. 31]. Отсюда следует, что основным признаком аналитической конструкции является тот факт, что одно из значений передаётся вне пределов лексемы (словоформы), т.е. средствами контекста. Последний следует понимать в широком смысле слова, поскольку наличие аналитических конструкций в русском языке является свойством не только его морфологии и синтаксиса, но и лексики, словообразования.

В одном из первых социолингвистических исследований русского языка, коллективной монографии «Русский язык и советское общество», было отмечено, что «Если парадигма из синтетических единиц *a, б, в, г* уменьшается до парадигмы *a, б, в*, то аналитичность выражения значения, которое связано с данной парадигмой (например, падежного) возрастает. Очевидно, значение «*г*», ранее передававшееся особой синтетической единицей *г*, передаётся теперь совмещенно с другим значением, например, «*в*». Форма *в* получает способность в разных контекстах передавать или значение «*в*», или значение «*г*». Разграничивать их позволяет лишь контекст. Следовательно, возросло значение контекста; таким образом, усилилась аналитичность грамматической системы» [2, с. 11].

Цель настоящего исследования – рассмотреть контекстообусловленные формы в русском языке на современном этапе его развития в связи с «объективной тенденцией к аналитизму» [3, с. 148-180].

Обратимся к рассмотрению специфики выражения падежных значений в русском языке, поскольку его основной типологической характеристикой является наличие именного словоизменения, следовательно, категории рода, числа и падежа эксплицируются в нём формально, при помощи многозначных флексий. Между тем, отмечено, что в русском языке ни одно существительное не обладает шестью (по количеству падежей) различными формами. Учитывая этот факт, некоторые исследователи (А.Н. Гвоздев, П.С. Кузнецов, В.Н. Мигирин, М.Н. Петерсон и др.) классифицируют имена на «однопадежные» (*радио, Библиси*), «двупадежные» (*девьяносто – девьяноста*) и т.д. (Ср. также определения «одноформенные», «двухформенные» и т.д.). Очевидно, роль контекста в выражении того или иного грамматического значения возрастает в зависимости от количества омонимичных в языке словоформ. Следовательно, «однопадежные» имена (в традиционной терминологии несклоняемые существительные, или существительные нулевого склонения) в высшей степени аналитичны, поскольку в их функционирование вовлекаются как внутренние (лексические, морфологические) факторы, так и внешние контекстуальные, связанные с функционированием данных слов в высказывании: *мы поедem на такси (на чём?)* – слово *такси* занимает позицию места действия, следовательно, выражает значение предложного падежа (Ср.: *мы поедem на автобусе*) – *такси подъехало* (что подъехало?) – здесь *такси* занимает позицию субъекта действия, следовательно, выражает значение именительного падежа. Данной точки зрения придерживается М.В. Панов, она отражена также в школьных учебниках под его редакцией. На референциальную специфику несклоняемых слов указывал также А.М. Пешковский, называя их синтаксическими очевидно, потому, что их формальное значение рождается лишь во взаимодействии с остальными компонентами высказывания: «Чем важнее для языка какое-нибудь формальное значение, тем более многообразными и тем более многочисленными способами обозначается оно в звуковой стороне речи, как будто бы язык всеми доступными ему средствами стремится к поставленной себе цели – выразить данное значение» [4, с. 49].

Увеличение числа несклоняемых слов позволяет говорить о повышении роли контекста в выражении необходимых падежных значений. Например, «По мнению ряда экспертов, в подавляющем большинстве округов **праймериз** прошли в открытой и демократичной атмосфере» (Ульяновск-онлайн, 17.12.2009) – значение именительного падежа; «В результате гендиректор отозвал свою кандидатуру с **праймериз**» (Ваш Ореол, 27.01.2010) – значение родительного падежа; «Мы

хотим, чтобы 70 процентов состава Собрания депутатов города было нашим – из «Единой России». Поэтому мы тщательно подготовились к **праймериз**» (Главная газета, 14.09.2009) – значение дательного падежа; «Теракт поднял тему терроризма на выборах в США и, очевидно, даже помог Маккейну выиграть тогда первые **праймериз** в важном штате Нью-Гемпшир» (РИА «Новости», 24.06.2008) – значение винительного падежа; «Я очень доволен **праймериз** и надеюсь, что эта практика будет продолжена», – заявил секретарь нижегородского политсовета партии «Единая Россия» Сергей Некрасов» (Росбалт, 29.08.2007) – значение творительного падежа; «На **праймериз** случилось неприятное для действующего мэра происшествие» (Ваш Ореол, 19.01.2010) – значение предложного падежа. Аналогичным образом выражаются и другие грамматические значения, например, число: *спелое авокадо* – *спелые авокадо*; *такси приехало* – *такси приехали*. У несклоняемых имен, таким образом, можно признать наличие имплицитно выраженной парадигмы, выстраивающейся не на основе механизма словоизменения, а на основе способов и средств выражения грамматических значений. Именно поэтому учёт синтагматических связей важен для реализации неизменяемой лексемой того или иного языкового значения.

Таким образом, пополнение класса неизменяемых слов в современном русском языке свидетельствует о развитии в нём нефлексивной (внешней, аналитической) морфологии, активно использующей контекстуальное окружение лексем при передаче необходимых грамматических значений.

Развитие контекстообусловленных форм также можно рассматривать на примере конструкций типа *врач пришла, молодая врач* в которых сведения о родовой принадлежности лица сообщаются как спрягаемой глагольной формой, так и атрибутивной формой (в именительном падеже). Поскольку в русском языке набор параллельных пар названий лиц по профессии (типа *студент – студентка, певец – певица, поэт – поэтесса*) сравнительно невелик, то для обозначения реального пола лица язык использует механизм семантического согласования: *экономист составила смету, профессор выступила с докладом*. Очевидно, что появление подобных образований в языке связано с экстралингвистическими факторами, поскольку релевантным в данном случае становится гендерная маркированность высказывания. Отметим, что установка говорящего на придание своей речи предельной точности, конкретности реализуется по-разному. Так, разговорная речь стремится преодолеть тенденцию к аналитизму, включая как несклоняемые слова, так и подобные номинации лиц по профессии или роду занятий в соответствующие парадигмы: ср.: разг.-прост. *врачица поставила укол, пришёл из кина* и т.д. Между тем, появление конструкций типа *врач пришла, менеджер подписала бумаги, наша брокер, симпатичная кутюрье* и т.д. отражают антиномию «код – текст». При переходе от синтетических к аналитическим конструкциям уменьшается набор различных грамматических единиц и увеличивается объём текста, на протяжении которого выражаются значения, ранее передаваемые внутри слова <...> переход к большему аналитизму связан с разрешением антиномии «код – текст» для многих участков грамматической системы в пользу текста [2, с. 14].

Современный русский язык обнаруживает увеличение числа конструкций с семантическим согласованием по роду, поскольку в настоящее время происходит активное пополнение его словарного состава наименованиями лиц по профессии из языков, в которых отсутствует корреляция по роду (полу). Кроме того, в русском языке указанные конструкции, прежде свойственные лишь разговорной речи, проникают в письменный язык и представляют достаточно распространённое явление. Например, «В церемонии открытия комплекса приняла участие губернатор Петербурга Матвиенко» (РИА «Новости», 15.03.2010), «Менеджер пилота сообщила о его решении принять участие в соревнованиях» (Росбалт, 04.02.2010), «Промоутер хотела ответить грубостью» (Гюменские известия, 04.03.2010), «Парикмахер-брейдер салона

красоты опробовала на себе экзотическую причёску» (Ваш Орёл, 12.05.2010), «Помощник мэра города вручила капитану 1 ранга Игорю Смоляку символический ключ» (МО Российской Федерации, 15.05.2010) и т.д. Очевидно, что выбор говорящим подобных форм связан с их семантической ёмкостью и простотой использования, поэтому рассматриваемые конструкции получают распространение прежде всего в публицистическом стиле, в то время как более строгие научный и официально-деловой демонстрируют приверженность к грамматическому согласованию.

Нередко проявление антиномии «код – текст», следовательно, рост аналитизма, рассматривается учёными на примере постепенного сокращения тематической группы «наименования родства» в русском языке. Так, по мнению Е.А. Земской [5, с. 74], замена слов типа *золовка, шурин* и под. описательными оборотами *сестра мужа, брат жены* и т.д. свидетельствует об увеличении роли контекста в высказывании, в котором один из компонентов (*сестра, брат*) информативно недостаточен и требует пояснения другим. Достаточно часто подобные описательные обороты относят к числу аналитических лексических единиц.

Аналитическое слово представляет собой лингвистическую единицу, образованную по структурно-семантической модели, включающей сочетание функционально дифференцированных элементов (служебного и знаменательного) и эквивалентную в функционально-семантическом отношении слову [6, с. 6]. Как видим, основополагающими факторами для выделения аналитических лексических единиц считаются раздельнооформленность компонентов при десемантизованности одного (служебного) и полноточности другого (знаменательного). При этом, по мысли Т.Б. Астен, десемантизованность одного из компонентов помогает отграничить аналитическое слово от фразеологизмов и номенклатурных обозначений [7, с. 26].

Нетрудно заметить, что традиционные представления об аналитизме как «прерогативе» грамматического строя языка претерпевают изменения. С точки зрения функциональной дифференциации компонентов, мы убедились, что область аналитических тенденций захватывает и лексическую подсистему языка. Суть этого процесса состоит в том, что если синтетическое слово комплексно выражает совокупность вещественного (лексического) и категоризирующего (грамматического) значений как единая лексема, то для аналитической лексической единицы свойственно выделение двух принципиально различных компонентов, на месте которых можно было бы ожидать только одну словоформу [8, с. 334].

В подобное понимание аналитической лексической единицы, очевидно, входят и некоторые явления словообразования в том случае, если они расчленены выражают *словообразовательные* значения, ср.: *столлик* = «*маленький стол*», где СЗ «*маленький*» закреплено за морфом *-ик-*; аналогично: *зачать* = *начать петь*, *пловчиха* = *женщина-пловец* и т.д. Данная точка зрения находит отражение в «классическом» определении аналитизма, данном В.Г. Гаком в ЛЭС [1, с. 41].

Контекстообусловленные формы связаны также с непосредственными механизмами деривации, проявляясь как на структурном уровне, так и на уровне семантики производных слов. Исследование производных слов, словообразовательное значение которых дополняется контекстными формами, связано с рассмотрением изоморфизма словообразовательных и синтаксических единиц. При этом производное слово является как своеобразный способ представления языкового знания, в котором ведущую роль играют пропозициональные структуры и их свёртка.

Так, по мнению ряда исследователей, учёт изоморфизма между производным словом и исходной предикатно-аргументной структурой позволяет объяснить приращённые смыслы в значении дериватов, например, *танцор* – это не просто «*тот, кто танцует*», а «*тот, кто может, умеет или учится танцевать*» [9, с. 426]. Ср. также: *Федералы¹*, *-ов, мн.* О подразделениях Российской армии, ведущих боевые действия в Чечне. *Федералы²*, *-ов, мн.* 1. О сотрудниках организа-

ции, учреждения, получающих финансирование из федерального (в отличие от местного) бюджета. 2. О представителях федеральной власти (обычно в противопоставлении городской, региональной) [10, с. 1020].

В русском языке последних десятилетий активизировались механизмы появления дериватов, содержащих в своей структуре скрытые предикаты. Так, активно представлена повторная реализация именных словообразовательных моделей (О.П. Ермакова): *коммунальщик*: «*человек, имеющий отношение к коммунальному хозяйству*», «*жилец коммунальной квартиры*»; *ксерокопия*: «*отпечаток, полученный на ксероксе*», «*процесс, направленный на изготовление таких отпечатков*»; *льготник*: «*пассажир на транспорте, имеющий право на льготный проезд*», «*учащийся школы, имеющий право на льготное питание*», «*инвалид, пенсионер с правом льготы на лекарства*»; *отказник*: «*в советское время лицо, которому отказано в праве выезда за границу*», «*человек, отказавшийся от выполнения административных, служебных и т.п. обязательств*», «*человек, отказавшийся от прохождения службы в армии*», «*ребёнок, от которого отказались родители*» и т.д. Нетрудно убедиться, что развитие новых значений в данном случае происходит за счёт изменения скрытых в их семантической структуре пропозициональных элементов, обнаружить которые возможно с привлечением контекстных форм. В.М. Марков отмечает в связи с этим, что семантические дериваты представляют собой качественный «скачок в виде акта рождения нового слова, происшедший в результате накопления различных ассоциаций по мере употребления слова» [11, с. 29]. Условия современной внеязыковой действительности (развитие науки и техники, специализация профессиональной деятельности, изменения в экономической и политической жизни и т.д.) таковы, что большинство новых наименований лиц образуются именно по таким моделям: *нелегал*: «*лицо, занимающееся какой-л. деятельностью вопреки действующему законодательству, не имея на это законных оснований*», «*лицо, проживающее где-л. на нелегальном положении, без соответствующей регистрации в соответствии с законом*»; *силовик*: «*руководитель силового министерства, ведомства или крупного подразделения*», «*спортсмен или артист цирка, занимающийся силовыми видами спорта*»; *путинец*: «*сторонник В.В. Путина, приверженец его политики*», «*член политической команды В.В. Путина, ср. ельцинист*».

Представляется важным отметить тот факт, что в подобных случаях производное слово рассматривается не как результат морфемной деривации (прибавление аффикса к производящей базе), а как преобразование описательной номинации в однословную производную номинацию, в основе которой лежит универбация – компрессия поверхностной структуры словосочетания, предложения или описательной номинации. При этом в ходе преобразования синтаксических структур в семантические дериваты достигается и чисто дискурсивная цель (Е.С. Кубрякова): выразить как можно больше информации при экономии языковых средств. Следовательно, антиномия «код – текст» снова разрешается в пользу текста, последний увеличивается, поскольку необходимо «развернуть» то содержание, которое было свёрнуто в процессе семантической деривации. Например, *военка*: *российская военка постепенно выходит из кризиса* (*военка* – *военная промышленность*); *в университете закрыли военку* (*военка* – *военная кафедра*); *постирал военку* (*военка* – *военная форма*) и т.д. Вне контекста слово воспринимается в «основном» значении, в котором чаще всего функционирует в речи, для выявления вторичных значений требуется наличие минимального контекста: *донор крови* – *финансовый донор*; *коммерческий банк* – *банк данных* – *банк крови* и т.д.

Оставив в стороне полемику между сторонниками и противниками семантического словообразования, отметим, что взаимосвязь семантики и структуры осуществляется не только в рамках конкретного отдельно взятого слова, но и в целых пластах лексики. Словарный запас языка пополняется не только за счёт создания новых единиц морфологическим пу-

тём, но и за счёт изменения значения уже имеющихся, готовых единиц. Продуктивность механизмов вторичной номинации, влекущая за собой увеличения количества контекстообусловленных форм, свидетельствует о росте аналитизма в современном русском языке. Кроме того, появление семантических дериватов позволяет говорить об экономии языковых средств на уровне формального (морфологического) словообразования, следовательно, антиномия «код – текст» разрешается в пользу последнего.

В заключение отметим, что в словообразовании роль контекста важна не только в случае появления семантических дериватов, но также в тех случаях, когда переосмысливается внутренняя форма слова, либо дериваты образуются в резуль-

тате различных «игр» с морфемной структурой: минимизации, компрессии, контаминации, аббревиации, дезаббревиации и т.д.

Таким образом, контекстообусловленные формы, являясь элементом языковой системы в целом, свидетельствуют о наличии признаков аналитизма в русском языке, следовательно, увеличение числа таких форм свидетельствует о росте в нём аналитических черт. Кроме того, данный рост обнаруживается не только в области морфологии и синтаксиса, но и лексики, словообразования, поскольку тенденция к аналитизму является ведущей для всего развития языка, а не отдельной его системы.

Библиографический список

1. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000.
 2. Русский язык и советское общество. Морфология и синтаксис современного русского литературного языка / под ред. М.В. Панова. – М.: Наука, 1968.
 3. Мучник, И.П. Неизменяемые существительные, их место в системе склонения и тенденции развития в современном русском литературном языке // Развитие грамматики и лексики современного русского языка. – М., 1964.
 4. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – М., 1938.
 5. Земская, Е.А. Речь эмигрантов как свидетельство роста аналитизма в русском языке // Жизнь языка: сб. к 80-летию М.В. Панова. – М. Языки славянской культуры, 2001.
 6. Левит, З.Н. О понятии аналитической лексической единицы // Проблемы аналитизма в лексике. – Минск, 1967.
 7. Астен, Т.Б. Аналитизм в системе морфологии имени: Когнитивный и прагматический аспекты: дисс. ... д-р филол. наук. – Ростов-на-Дону, 2003.
 8. Мельчук, И.А. Курс общей морфологии. Слово. – М., Вена, 1997.
 9. Петрухина, Е.В. Словообразование в университетском курсе русского языка: дискуссионные вопросы // Языковая система и её развитие во времени и пространстве: сб. науч. статей к 80-летию К.В. Горшковой. – М.: Изд-во МГУ, 2001.
 10. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / под ред. Г.Н. Складневской. – М.: Эксмо, 2007.
 11. Марков, В.М. О семантическом способе словообразования в русском языке. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1981.
- Статья поступила в редакцию 20.05.10

УДК 809

Д.М. Федяев, проф. ОмГПУ, г. Омск, E-mail: lobova@omgpi.ru

МЕТАФИЗИКА АЛЕКСАНДРА БЛОКА

В работе показано, что специфика читательских впечатлений, вызываемых стихами Александра Блока, объясняется, в числе прочего, метафизичностью его лирики – метафизичностью в ее эмоциональной форме. Читатель оказывается в позиции философа, созерцающего странный мир.

Ключевые слова: лирика, метафизика, сверхчувственное, энергетика.

Предметом разговора будут природа и характер читательских впечатлений, вызванных лирикой Александра Блока. Они отличаются известной специфичностью. Практически все поклонники лирики Блока пишут о ее уникальности, например: «Блок... есть явление единственное, с душой непохожей ни на чью, и если мы хотим понять его душу, мы должны следить не за тем, чем он случайно похож на других, а лишь за тем, чем он ни на кого не похож. Лишь *вне* течений, направлений, влияний, отражений, традиций, школ вскрывается нам творчество поэта» [1, с. 448]. Пафос этого высказывания Корнея Чуковского вполне симпатичен. В то же время многочисленные свидетельства о впечатлениях, вызванных творчеством Блока, обладают какой-то странной универсальностью. Во-первых, из них всякий раз вытекает, что он на кого-то *похож*, во-вторых, то, что говорят о Блоке, точно соответствует образу лирического поэта *как такового*, нарисованному в «Эстетике» Гегеля.

«Блок – пишет Ю. Тынянов, – самая большая лирическая тема Блока. Эта тема притягивает как тема романа еще новой, нерожденной (или неосознанной) формации. Об этом *лирическом герое* и говорят сейчас.

Он был необходим, его уже окружает легенда – и не только теперь, – она окружала его с самого начала, казалось даже, что она предшествовала самой поэзии Блока, что его поэзия только развила и дополнила постулированный образ.

В образ этот персонифицируют все искусство Блока; когда говорят о его поэзии, почти всегда за поэзией невольно представляют *человеческое лицо* – и все полюбили *лицо*, а не *искусство*» [2, с. 250].

Действительно, творчество Александра Блока слито для читателей с его личностью, но, согласно Гегелю, иначе и быть не может, поскольку «в центре лирической поэзии должен стоять поэтический конкретный субъект, *поэт*, он и составляет настоящее содержание лирической поэзии...» [3, с. 305].

А. Белый говорит также о том, что Блок «атмосферу эпохи действительно осадил словами» [4, с. 31]. Нужно быть поэтом, чтобы употребить здесь слово «осадил», но самая мысль вполне узнаваема и без особого труда обнаруживается. У Гегеля: «Лирика... известного народа должна охватить полноту национальных интересов, представлений и целей...» [3, с. 292].

Александр Блок, несомненно, будучи «в центре» своей поэзии, не выдвигал на первый план своего авторского Я. Едва ли он был способен написать что-нибудь вроде: Я – генерал Александр Блок. Блок и писал вроде бы не от себя, а потому казалось, что «его лирика была мудрее его. Он всегда говорил о своих стихах так, словно в них сказались чья-то посторонняя воля, которой он не мог не подчиниться, словно это были не просто стихи, но откровение свыше...» [1, с. 408-409]. «Он вообще был не властен в своем даровании и слишком безвольно предавался звуковому давлению, подчиняясь той инерции звуков, которая была сильнее его самого... Блок был не столько владеющий, сколько владимый звуками, не жрец своего искусства, но жертва...» [1, с. 465].

Нечто подобное писали о Пушкине. Так, согласно С. Франку, пушкинская мудрость «в качестве истинной, совершенной поэзии, есть откровение бытия – сама реальность,

обретшая голос и повествующая о самой себе» [5, с. 443]. Поскольку же реальность сама говорит устами поэта, оказывается, что Пушкин «не осознал и не выстрадал своей гармонии» [6, с. 149].

Вопросы стихотворной формы, как представляется, никогда не были для него главными. Согласно К. Чуковскому, «его изумительная техника изумительна именно тем, что она почти незаметна. Это у малых поэтов техника выпячивается на первое место, так что мы поневоле замечаем ее. Это про малого поэта мы говорим с восхищением: «Какой у него оригинальный прием!» - «Какое мастерство инструментовки!» - «Какая ловкая и смелая аллитерация!» Но у поэта великого, у Лермонтова или Блока, вся техника так органически спаяна с тем, что некогда называлось душой, что мы хоть и очарованы ею, но не подозреваем о ней» [1, с. 494]. Обратим внимание: *Лермонтов или Блок*.

Андрей Белый сравнивал восприятие ранних стихов Блока разными группами читателей: «Люди тонкие, критики, специалисты стихов в те годы не вняли поэзии Блока; казалось бы то, что понятно ребенку, - они ухитрились никак не понять, все стараясь в ясных местах отыскать «декадентчину». Люди простые, но чуткие – вовсе не критики и не историки литературы, в поэзии этой естественным чувством воспринимали тончайшее...» [4, с. 64].

Чуткость восприятия читающей публики, справедливость ее оценок сравнительно с оценками специалистов-современников не вызывает удивления. Все это уже было и, наверное, неоднократно будет. То же самое можно сказать о критических оценках творчества Пушкина (задолго до Блока), Владимира Высоцкого (значительно позднее). Можно вспомнить и о том, как оценивалась критикой толстовская «Анна Каренина», в которой видели только эпопею барских амуров или же исключительно социальное содержание. Чтобы адекватно оценить новое крупное явление словесного творчества, специалисты должны изменить парадигму (в куновском значении термина). Публика же не сталкивается с проблемой изменения парадигмы, поскольку таковой просто не имеет, а потому и оценивает новое непредвзято, ее суждение – это суждение вкуса в чистом виде. Кроме того, литературоведческая традиция вообще не направлена на расставление оценок. Главное же (увы!) в том, что приведенные высказывания, как и почти все те, что приводились выше, тоже могут быть отнесены не только к Блоку.

Иной раз удается обнаружить суждение, в котором выражается восхищение Блоком без какого-либо анализа. Р. Косолапов говорит о *звезде* поэта, что «свет ее странен. Его *врубелевский* спектр (курсив мой – Д.Ф.) не спугаешь ни с каким другим, а вызванное им очарование потом уж не проходит никогда» [7, с. 55]. Оказывается, что спектр все-таки *врубелевский*, а значит, и спутать можно.

Если поклонникам поэта не удастся установить, в чем заключается общепризнанная «непохожесть» его творчества, стоит, наверное, обратиться к его критикам. И.А. Бунин, не любивший Блока, как и многих других писателей и поэтов, высказался так: «Блок нестерпимо поэтичный поэт, у него, как у Бальмонта, почти никогда нет ни одного словечка в простоте, все сверх всякой меры красиво...» [8, с. 274]. И здесь то же самое: как и Бальмонт...

Попрекнуть поэта поэтичностью – это по-бунински. Его отзыв, хотя бы и негативный, лишь констатирует, что Блок просто-напросто точно соответствует идеалу лирического поэта. Именно поэтому он всегда похож на кого-то другого (идеал «по определению» соотношен с реальностью, иногда негативно, по контрасту, иногда же – как экстраполяция реальной тенденции). Блок находится в центре своей поэзии, но не демонстрирует этого положения слишком навязчиво; виртуозен в плане формы, но виртуозен настолько, что читатель ее не замечает. То же самое, как и многое другое, можно сказать о других поэтах, но не о *многих* других.

Кроме Бунина, встречались и другие авторы, также не бывшие поклонниками творчества Александра Блока. Глава из книги «Далекое» Бориса Зайцева, посвященная Блоку, назы-

вается «Побежденный». Автор включает Блока в среду его почитателей, а последних – в социальный контекст времени. «В предвоенные и предреволюционные годы Блока властвовали смутные миазмы, духота, танго, тоска, соблазны, раздражительность нервов и «короткое дыхание». Немезида надвигалась, а слепые ничего не знали твердо, чуяли беду, но руля не было. У нас существовал слой очень утонченный, культура привлекательно-нездоровая, выразителем молодой части ее – поэтов и прозаиков, художников, актеров и актрис, интеллигентных и «нервических» девиц, богемы и полубогемы, всех «Бродячих собак» и театральных студий – был Александр Блок. Он находил отклик. К среде отлично шел тонкий тлен его поэзии, ее бесплодность и размытость, негероичность. Блоку нужно было бы свежего воздуха, внутреннего укрепления, здоровья (духа).

Откуда бы это взялось в то время? Печаль и опасность для самого Блока мало кто понимал, а на приманку шли охотно – он был как бы крысоловом, распевавшим на чудесной дудочке – над болотом» [9, с. 459].

Приведенные строки неплохо сочетаются с описанием впечатлений от творчества поэта Бессонова – в высшей степени *отрицательного* персонажа «Хождения по мукам», прототипом которого справедливо считается Александр Блок. «Даша купила карточку Бессонова и поставила на стол. Его стихи – три белых томика – вначале произвели на нее впечатление отравы: несколько дней она ходила сама не своя, точно стала соучастницей какого-то злого и тайного дела. Но, читая их и перечитывая, она стала наслаждаться именно этим болезненным ощущением, словно ей нашептывали – забыть, обессилеть, расточить что-то драгоценное, затосковать по тому, чего никогда не бывает» [10, с. 42]. Ниже А. Толстой рисует картинку творческого процесса: «Бессонов переживал хорошие минуты. Он писал о том, что опускается ночь на Россию, раздвигается занавес трагедии... Закрывая глаза, он представлял пустынные поля, кресты на курганах, разметанные ветром кровли и вдалеке, за холмами, зарева пожарищ. Обхватив обеими руками голову, он думал, что любит именно такую эту страну, которую знал только по книгам и картинкам. Лоб его покрывался глубокими морщинками, сердце было полно ужаса предчувствий. Потом, держа в пальцах дымящуюся папиросу, он исписывал крупным почерком хрустящие четвертушки бумаги» [10, с. 80-81].

Таким образом, критики дали «тлен» и «отраву». Теперь стоит вернуться к поклонникам. Оказывается, что у Корнея Чуковского мы тоже можем прочитать нечто весьма похожее: стихи «могуче влияли на наш организм (именно на организм, на кровь и мускулы), как музыка или гашиш, - и кто не помнит того *отравления Блоком*, когда казалось, что дурман его лирики всосался в поры и отравил кровь?

В чем тайна этих звуков, мы не знаем. Она умерла вместе с Блоком» [1, с. 460].

Вчитаемся еще раз в статью Р. Косолапова... «Речь А.А. Блока по случаю восьмидесяти четвертой годовщины гибели А.С. Пушкина начинается так: «Наша память хранит с малолетства веселое имя: Пушкин...» [7, с. 56]. Если хоть в какой-то мере допустимо сопоставлять подобные вещи, имя «Блок» веселым и легким не назовешь. От него, наоборот, веет каким-то белым холодом, чудится каменная тевтонская тяжесть, явление которой на Руси объяснимо лишь иноземным пришествием... Но в антологии нашей поэзии не так уж легко отыскать автора «русее» его». Дискуссия на тему «кто русее» вряд ли может быть плодотворной, - здесь каждый имеет право на собственное мнение, ибо качество «русскости» достаточно размыто. Что же касается тяжести и холода, то эти характеристики достаточно естественно «встраиваются» в один ряд с тленом и отравлением.

Итак, имеющиеся свидетельства о впечатлениях, произведенных стихами Блока, заставляют признать, что а) они поэтичны настолько, что соответствуют идеалу лирической поэзии; б) при этом они каким-то образом *отравляют* душу читателя, к тому же наполняя ее холодом и тяжестью; в) читатель, тем не менее, не против такого отравления.

Есть основания считать, что они во многом объясняются философичностью его лирики. Впрочем, философичность ее общепризнана, поэтому приведенный тезис явно нуждается в уточнении. В статье «Философия литературы» Е.Г. Трубина пишет, что философская теория литературы «существует в трех основных вариантах: во-первых, включение литературы как равноправного компонента в контекст философии того или иного мыслителя, во-вторых, сопоставление философии и литературы как двух автономных практик с целью обнаружить их сходство и различие, в третьих — философские проблемы собственно в литературных текстах (условно говоря, по типологии М. Мэки, литература в философии, литература и философия, философия в литературе)» [11, с. 763].

Очевидно, что в стихах Александра Блока мы имеем дело с третьим вариантом — философией в литературе. Но, спрашивается, какая именно философия? По этому поводу иной раз встречаются своеобразные мнения. Так, например, Андрей Белый назвал Блока «первым конкретизатором философии Соловьева». Действительно, в кругу Блока философия Соловьева обсуждалась, ей «болели». Некоторые стихи написаны под влиянием идей Соловьева. Но он никогда не стал бы тем Александром Блоком, которого читатели (в том числе ничего не знающие о всеединстве, софийности и соборности) знают и любят. Если тайна творчества Блока в числе прочего заключается в его философичности, то последняя состоит прежде всего в том, что в лирике Блока представлена Философия, и лишь затем философия Соловьева, Ницше, Шопенгауэра или кого-либо другого.

Философия, безотносительно к отдельным течениям, предпочтениям тех или иных авторов, представлена рядом областей исследования, которые в настоящее время образуют ряд дисциплин: онтология, гносеология, философия культуры и др. Идеи, относящиеся к отдельным философским дисциплинам, нетрудно обнаружить в стихах Блока. Например, если попытаться найти в его творчестве философию техники, это удастся без всяких «натяжек», но при этом мы обнаружим идеи, полностью совпадающие с идеями Николая Бердяева, а значит, Блок снова окажется «похожим». Его настоящая непохожесть кроется в жанре метафизики, но и здесь дело не в идейно-содержательном метафизическом «наполнении» его лирики. В стихах Блока представлена метафизика как мироощущение, мирочувствование, метафизика в эмоциях, и в этом смысле он по-настоящему уникален.

Поскольку метафизика нечасто рассматривается с эмоциональной позиции, посмотрим на нее поближе.

Термин «метафизика» многозначен. Исследуя его разнообразные смысловые оттенки, Л.В. Денисова обоснованно выделяет три основных значения. Первое именуется декартовским: под метафизикой понимается ядро, центральная, главная часть философии, ее основание. Согласно второму, гегелевскому, метафизика есть философия в целом, существующая в конкретное, исторически определенное время. Для третьего, аристотелевского, «метафизика» означает науку о сверхчувственном. [12]. Впрочем, это последнее значение включено и в декартовское, и в гегелевское понимание метафизики. Оно является наиболее известным и общепринятым: метафизика есть «философское учение об общих, отвлеченных от конкретного существования вещей и людей принципах, формах и качествах бытия» [13, с. 383].

Из него прямо следует, что «характерной особенностью метафизических знаний выступает их стабильность. Эта новизна знаний менее подвержена изменению, чем знания о конкретных, меняющихся ситуациях» [12, с. 35]. Впрочем, этот аспект метафизики предполагается и двумя первыми значениями.

Имеется еще одно значение термина «метафизика», в свое время получившее наибольшее распространение в отечественной философии: метафизика — антидиалектика. Оно идет от Гегеля и является характеристикой метафизики определенного периода, выражающей дух своего времени. Диалектика тоже оказалась созвучной духу времени, но другого. Именно Гегелю удалось выразить в диалектической философии изме-

нение духа времени и таким образом обозначить начало нового периода в развитии мысли. Если отбросить позитивную или негативную оценочную «нагрузку» понятий, придется признать, что диалектика, пронизанная идеей развития, тоже является метафизикой. Она послужила основой построения целого ряда философских систем, выразила дух времени, являясь наукой о сверхчувственном. Если же мы признаем это, встает вопрос: свойственно ли диалектике останавливать мгновение? Согласно Ф.Энгельсу, «для диалектической философии нет ничего раз навсегда установленного, безусловного, святого. На всем и во всем видит она печать неизбежного падения, и ничто не может устоять перед ней, кроме непрерывного процесса возникновения и уничтожения, бесконечного восхождения от низшего к высшему» [14, с. 376].

Вчитаемся еще раз: печать неизбежного падения. Это значит, что в данный момент его все-таки еще не происходит.

Если движение, согласно одному из вариантов диалектической философии, — атрибут материи, это значит, что материя находилась в движении всегда и будет двигаться впредь. Если переход от одного качества к другому совершается посредством скачка, это означает, что скачок — вечная и неизменная форма перехода от одного качества к другому. Любой процесс предполагает смену состояний, включает в себя те или иные фазы, но фаза, состояние — фиксированные моменты. Согласно известной диалектической формуле, движущееся тело находится в данный момент в данном месте и не находится в нем. Когда мы говорим: «находится», тем самым мы останавливаем мгновение.

Именно это мы обнаруживаем у Блока: «В неуверенном, зыбком полете / Ты над бездной взвился и повис». В его стихах нередко что-то мешает произойти событию, или его просто ждут: «Я здесь в конце, исполненный прозренья, / Я перешел граничную черту. / Я только жду условного виденья, / Чтоб отлететь в иную пустоту»... «И этот лес, сомкнутый тесно, / И эти горные пути / Мешали слиться с неизвестным, / Твоей лазурью процвести»... «Все ли готовы подняться? / - Нет. Каменеют и ждут. / Кто-то велел дожидаться: / Бродят и песни поют». Поэму «Двенадцать» (в высшей степени динамичную) автор начал писать со строк: «Уж я ножичком / Полосну, полосну», — значит в данный момент я этого еще не делаю.

Блоку не присуща та радостная энергетика, которая характерна, например, для пушкинского текста. Пушкинская динамика, выражающаяся в легком и непринужденном движении и свободной игре сил, вызывает в читателе радость жизни. Пушкин настолько не приемлет неподвижности, что заставляет двигаться даже то, что двигаться и вовсе не должно, разве что вместе с землей: гроб с мертвой царевной качается (почему бы ему, хрустальному, да еще подвешенному на чугунных цепях, не висеть спокойно?), медный всадник несется на «звонко скачущем коне» за несчастным Евгением, статуя сходит с пьедестала специально для того, чтобы покончить с дон Жуаном. У Блока ничего подобного произойти не может. Вот блоковская «Статуя»:

Все пребывало. Движенья, страданья —
Не было. Лошадь храпела навек.
И на узде в напряженьи молчанья
Вечно застывший висел человек.

Оперируя механистическими категориями, об энергетике Блока можно сказать, что она носит чаще потенциальный, чем кинетический характер. Если читатель Пушкина в своих эмоциях несется с горы, то читатель Блока скорее стоит на вершине перед началом спуска. Читатель Пушкина видит падающее тело. Читатель Блока держит его, ощущая тяжесть. Движение будет, но в данный момент его не происходит, все замерло. Останавливая мгновение, более того, делая это постоянно, Блок создает эмоциональный «фон» метафизики. Если же движение имеет место сейчас, то оно так же вполне «метафизично»: «вечный бой» будет продолжаться всегда и не завершится «мигом победы» или же поражения.

Стихам Блока нередко присуща некоторая неясность, которая в искусстве имеет известную ценность безотносительно

к тому, произойдет ли впоследствии разъяснение. Согласно К. Чуковскому, «он был единственный мастер смутной, неотчетливой речи. Никто, кроме него, не умел быть таким непонятным. Ему отлично удавались недомолвки. Говорить непонятно – искусство нелегкое, доступное очень немногим, и кто из символистов в те годы, на рубеже двух веков, не пытал себя в этом труднейшем искусстве, но удалось оно одному только Блоку. Остальные – сфинксы без загадок – как ни старались, всегда оставались понятны, а у Блока было множество способов затуманить свою поэтическую речь» [1, с. 431-432].

Против сказанного трудно возразить (разве что поспорить о том, что и другим поэтам и писателям тоже иногда удавалось быть непонятными), но те разъяснения, которые дает Корней Чуковский, явно оставляют возможность развития. Далее читаем: «Например, во втором его томе были такие непонятные строки:

И латник в черном не даст ответа,
Пока не достигнет его зря.

Что за латник, было непонятно, откуда Блок не изъяснил в примечании, что это черная статуя на крыше Зимнего Дворца, в Петербурге. Блок писал об этом латнике в день манифеста 1905 года и ясно знал, о чем он говорит, но читатель не знал и не мог знать, и Блок несколько не заботился об этом. Таких криптограмм у него было много. Читая его первый том, я, как ни старался, не мог догадаться, кому посвящены его стихи о карлике, сидящем за ширмой... Я обратился к поэту, и поэт объяснил мне, что стихи написаны о Канте и его «Критике чистого разума». Тогда стихотворение стало понятно, но кто же из читателей мог догадаться, что оно написано о Канте?» [1, с. 432].

Если бы дело заключалось только в отдельных неясностях, то для превращения непонятных стихов в понятные было бы вполне достаточно соответствующих ссылок в тексте. В современных изданиях они имеются: написано, кто такой латник, а стихи о Канте именно так и озаглавлены. Если же ссылки отсутствуют, а в результате мы не понимаем, кто такой латник и что это за ширма, за которой кто-то неизвестный сидит, то тогда Блок непонятен, но ничуть не более чем... Пушкин. Каждый читавший «Комментарии к «Евгению Онегину» Юрия Лотмана знает, что «Евгений Онегин» – далеко не столь легкое произведение, как это иной раз кажется читателю, завороченному легкостью слога. Тем не менее, после того как «Комментарий» прочитан, роман в стихах становится понятным. Непонятность стихов Блока иная, она имеет другое качество. Раскроем книгу наугад...

Все кричали у круглых столов,
Беспокойно меняя место.
Было тускло от винных паров.
Вдруг кто-то вошел – и сквозь гул голосов
Сказал: «Вот моя невеста».

Допустим, найдется дотошный исследователь, который установит, что поводом к написанию этих строк послужило такое-то событие или же такой-то текст, написанный другим поэтом, писателем или философом. Допустим, еще один исследователь докажет, что в этом стихотворении каждая строка или даже каждое слово символизирует нечто определенное и что в кругу, близком к поэту, найденные символы были понятными и общепринятыми. Допустим даже, что такие исследования уже проведены. Тогда, чтобы сделать Блока вполне понятным, придется снабдить едва ли не каждое его стихотворение разъясняющим рассказом или трактатом, а не только сносками. Читатель же, любящий Блока, хотя бы и «странною любовью», будет, тем не менее, читать стихи, а не трактаты, переживать собственные впечатления, содержание непонятных строк вызовет в его сознании собственные, а не чужие ассоциации. Возможно, разумеется, и чтение трактатов, но ими насладится уже другой читатель, но не тот, который читает стихи.

Блоковская неясность заставляет вспомнить еще об одной особенности метафизики, которая не всегда признается.

«Иногда, - пишет Л.В.Денисова, - теоретичность метафизики настолько абсолютизируется, что ведет к отождеств-

лению метафизики с профессиональной философией» [12, с. 19], в рамках которой философы используют свой специфический язык, понятный лишь узкому кругу.

Может быть, в этом воззрении на метафизику и имеется элемент абсолютизации, но несомненно то, что о сверхчувственном приходится говорить философскими категориями, которые крайне трудно схематизируются (в смысле кантовской идеи о схеме понятия) и тем более не допускают прямых образных иллюстраций. Невольно вспоминается, что один из персонажей «Записных книжек» Ильи Ильфа был настолько *некультурным* человеком, что увидел во сне бактерию в образе большой собаки. Это вполне возможно, и точно так же ничто не мешает человеку, сведущему в биологии, представить ее более реалистично. Метафизик же не в состоянии представить себе материю, дух, тем более – субстанцию в каком-либо образе. Схематизация «предельных» категорий в принципе возможна, но ее (также в принципе) нельзя охватить одним взглядом, а потому она не приносит сколько-нибудь четкого и конкретного образа. Любая категория в момент своего появления и включения в философскую традицию опирается на более или менее конкретный материал, извлеченный из мифа, обыденного и социального опыта, искусства, науки и др. Затем ее смысл начинает обогащаться на основе обращения к новому материалу и так – до наших дней. Более того, материал, после того как его эвристические возможности реализованы, «снимается», как убираются строительные леса после того, как дом построен. Категории живут в философии как чистые сущности, о чем свидетельствуют хотя бы возможность и действительность философской спекуляции, то есть оперирования категориями без обращения к опыту.

Когда понятия или идея не несут в себе сколько-нибудь точного образа, нарушается комфорт понимания. Термин «понимание» имеет множество значений, но его наиболее непосредственный обыденный смысл неотделим от представления. Мы считаем, что поняли нечто, если можем представить себе «как это происходит», найти достаточно убедительную аналогию. Философ-профессионал, исследующий ту или иную метафизическую проблему, в совершенстве владеющий спекулятивным методом, не может проникнуть в ее суть и «понимать» ее с тем же комфортом, который ощущает, например, школьник, понявший закон Кирхгофа. Все сказанное еще в большей степени справедливо для любителя, изучающего философию.

Что же касается философствующего поэта, каким, несомненно, является Александр Блок, то он оказывается в еще более трудном положении. Если философ-метафизик не может в обыденном смысле вполне понять суть того, о чем он пишет и читает, он все же оперирует категориями, имеющими более или менее точные определения, ему доступен другой род комфорта понимания, отличающийся от образной иллюстрации, тип понимания, порожденный ньютоновской научной традицией. Со времен Ньютона наука отошла от декартовской образности и начала все более ограничиваться выработкой точных понятий, выражающих суть изучаемого, стремлением к установлению их связи и ее выражению точными (желательно – математическими) формулами. В этом ньютоновском смысле профессионал-метафизик, пишущий о субстанции, ее атрибутах и модусах понимает проблему, как понимает свою проблему физик, исследующий тяготение, электромагнитное поле и др.

Поэт же должен следовать законам жанра, а потому не может, стремясь к метафизическому философствованию, с полной свободой оперировать философским категориальным аппаратом. В этом случае родится не лирическое произведение, а философский трактат в стихах. Поэт в процессе своего поэтического философствования стремится решить неразрешимую задачу – выразить в образной форме то, что в ней выразить нельзя. Поэтическое ее решение состоит именно в порождении образов, создающих настроение, сопутствующее метафизической идее, атрибутивное для нее. Разумеется, они не могут быть вполне прозрачными и понятными. Поэтому применительно к лирике Блока едва ли следует говорить о

каких-то специальных «способах затуманить свою поэтическую речь» (К. Чуковский). Блоковская непонятность – это непонятность метафизики, стремящейся выразить себя в образах и сюжетах. Не исключено, что кто-то из поэтов действительно стремился быть непонятным и применял для этого специальные приемы. Непонятное будит воображение читателя, а иногда заставляет его увидеть в произведении глубину, которой в нем нет. Но применительно к Блоку это едва ли справедливо.

Его лирике присущ и особый тип памяти – метафизический по своей природе. Он как будто способен видеть прошлое, как если бы оно протекало у него перед глазами. Эта особенность в высшей степени характерна, например, для цикла «На поле Куликовом» и для многих других произведений.

Способностью переноситься в *почти* живое прошлое отчасти обладают историки, которым иной раз удается воссоздать его с такой силой и живостью, что оно становится реальнее самой реальности. Но все же «почти» здесь существенно, исторический трактат при всей своей достоверности остается «рефлексивным» (Гегель), эмоциональная дистанция между временем, в котором живут его персонажи и временем автора никогда не обращается в ничто.

В философии, особенно в метафизике, прошлое оказывается по-настоящему живым. Метафизика со временем меняется, но особым образом. Любая философская категория или идея инвариантного характера некогда были сформулированы впервые. Затем в ходе развития мысли ее смысл в какой-то мере меняется, она обогащается новым содержанием, но первоначальный смысл или же тот, который был внесен на одном из этапов движения, не теряется. Прогресс выражен в ней гораздо менее явно, чем в точных науках. Более того, изменившееся историческое время нередко позволяет увидеть новые оттенки прежних смыслов, в результате чего какой-либо философ прошлого может оказаться неожиданно современным, а его труды – актуальными. Философ – всегда ученик и продолжатель. Даже если он в минуту увлечения объявляет себя революционером и разрушителем традиции, всякий раз при ближайшем рассмотрении оказывается, что он продолжает традицию в новых условиях, сообщая ей новые оттенки. Маркс «переворачивает» *гегелевскую* диалектику, Карл Поппер, критика Гегеля, не обходится без Канта и др. Поэтом, если для физика Ампер – фигура «древних дней», интересная лишь в плане истории науки, то для философа Платон, Гегель, Кьеркегор – почти современники.

Блоковская память – память метафизика. Он живет и в настоящем, и в прошлом, без всякого видимого напряжения объединяя их, заставляя существовать одновременно.

Как уже говорилось, в лирике Блока обнаруживают не только тяжесть, но еще и холод. Разумеется, столь образную передачу впечатления не стоит воспринимать буквально. Тем не менее, оно имеет некоторые формальные основания. Автор «Словаря синонимов» соотносит эпитет «холодный» в его применении к человеку с «хладнокровным». Последний же эпитет означает, что субъект, наделенный этим качеством, – это человек «равнодушный, бездушный, безучастный, бесчувственный, бесстрастный, сдержанный, нечувствительный, спокойный, уравновешенный, холодный, апатичный, сухой, нейтральный» [15, с. 477].

Перечисленные эпитеты (кроме, пожалуй, «сдержанного») не подходят к Блоку просто разительно. И все же нечто, напоминающее о нем, ощущается во всей их совокупности. Человеку, действительно обладающему перечисленными качествами, чуждо легкое и радостное отношение к миру и к жизни, выражающееся в веселом смехе и добром юморе. В стихах Блока тоже можно отыскать все, что угодно, но не юмор. Ирония есть, но юмора нет – не потому, что он «равно-

душен» или «апатичен». Его мир может быть по преимуществу светлым, окрашенным в розовое и голубое, может быть страшным, темным и холодным (что гораздо чаще), но не может быть смешным.

Ничего смешного нет и в метафизике, что вполне естественно. Для комического «обычно важна чувственно наглядная природа конкретного предмета», – читаем в одном из философских словарей [16, с. 265]. Во всех вариациях понятия комического чувственный мир так или иначе присутствует, метафизика же как наука о сверхчувственном в принципе не может нести в себе комизма, а потому смеха – доброго или даже злобно-иронического, не вызывает. Метафизика может представляться смешной лишь в целом и для стороннего взгляда, в тех редких случаях, когда человек, подобный тем, которых Гегель именовал *опустившимися практиками*, неожиданно и вдруг раскрывает философский трактат или случайно слышит речь философа.

Смеху препятствует и фигура вопрошания, всегда присутствующая в метафизике. Суждения о субстанции, материи и духе, количестве и качестве и др., как справедливо показал И. Кант, всегда оказываются менее достоверными, чем суждения наук, именуемых точными. Философу, «превзошедшему» школьный уровень, ясно, что непонятого всегда больше, чем понятого и «освоенного» философской мыслью, что за пределами метафизического «опыта» лежит бесконечность, а потому его собственная или предпочитаемая им метафизическая конструкция – в большей степени вопрос, чем ответ. В *странном* блоковском мире (странный – один из излюбленных эпитетов поэта) «любой опыт оказывается в беспокойном движении постановки-под-вопрос» (О.Ф. Больнов). Смех же по самой своей природе присущ ответам, а не вопросам.

Пробуждая в читателе метафизика, Блок эмоционально вырывает его из потока повседневных дел, привычно сменяющих друг друга, из привычного «потока информации» и заставляет посмотреть на мир так, как будто впервые. В этом смысле он читателя «отравляет».

Весьма характерно, что, наверное, единственный из стихов Блока, написанный с явной злостью и издевкой, посвящен Иммануилу Канту: «Сижу за ширмой. У меня / Такие крохотные ножки...». Как известно, Кант обосновал идею принципиальной недостоверности метафизического знания и рекомендовал перенести метафизические проблемы в область веры. Но едва ли он сам считал эту рекомендацию выполнимой. По крайней мере, рассуждения о недостоверности завершаются неожиданным выводом: «Но чтобы дух человека когда-нибудь совершенно отказался от метафизических исследований – это так же невероятно, как и то, чтобы мы когда-нибудь перестали дышать из опасения вдыхать нечистый воздух» [17, с. 1 92]. Как бы там ни было, человек будет философствовать и тем самым *травиться*.

Дав читателю возможность увидеть мир странным, размытым и непонятным, Блок «сбивает» его с позиции человека массы, имеющего по любому вопросу твердое мнение и всегда готового к прямому действию по отношению к любому объекту или событию, которые с этим мнением не совпадают, и ставит в позицию философа, вопрошающего и не вполне уверенного в любом ответе. Иначе говоря, отравляет. Кант тоже это делает, поскольку его философия выходит за те границы, которые он сам же попытался установить. Характерно, что через несколько дней после своего поэтического издевательства над Кантом Блок написал еще одно стихотворение, в котором философ выглядит уже не отвратительно манерным, а просто несчастным старым человеком: «Я на покой ушел от дня, / И сон гоню, чтоб длить молчанье... / Днем никому не жаль меня, - / Мне ночью жаль мое страданье...». Похоже, что один отравитель все же почувствовал и простил другого.

Библиографический список

1. Чуковский, К.И. Александр Блок как человек и поэт. - М., 1990. – Т. 2.
2. Тынянов, Ю. Проблема стихотворного языка. - М., 1965.
3. Гегель Г. – М., 1958. – Т.14.

4. Белый, А. Воспоминания о Блоке. - М., 1995.
5. Франк, С. О задачах познания Пушкина // Пушкин в русской философской критике. - М., 1990.
6. Мережковский, Д.С. Пушкин // Пушкин в русской философской критике. - М., 1990.
7. Косолапов, Р. Только об одной звезде // В мире Блока: сборник статей. - М., 1981.
8. Бунин, И.А. Окаянные дни: Дневники, рассказы, воспоминания, стихотворения. - Тула, 1992.
9. Зайцев, Б.К. Далекое. - М., 1991.
10. Толстой, А.Н. Сочинение: в 10-ти т. - Т. 5.
11. Трубина, Е.Г. Философия литературы: Современный философский словарь. - М., 2004.
12. Денисова, Л.В. Догматическое основание метафизических систем. - Омск, 1999.
13. Кемеров, В.Б. Метафизика: Современный философский словарь. - М., 2004.
14. Маркс, К. Избранные произведения / К. Маркс, Ф. Энгельс. - М., 1966. - Т.1.
15. Абрамов, Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. - М., 1994.
16. Философский энциклопедический словарь. - М., 1983.
17. Кант, И. Сочинения. - М., 1965. - Т. 4. - Ч. 1.

Статья поступила в редакцию 25.05.10

УДК 81.373

О.Ю. Николенко, канд. филол. наук, доц. ОмГПУ, г. Омск, E-mail: nikolenkoolga@mail.ru

О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ МОРФЕМНОГО И СЕМАНТИЧЕСКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются дискуссионные вопросы взаимодействия морфемного и семантического словообразования на материале терминов родства. Выявление деривационных связей слова проясняет его семантическую структуру, в которой отражается модель когнитивной структуры.

Ключевые слова: словообразование, деривация, семантическое словообразование, морфемное словообразование, семантическая структура, сема, когнитивная модель, концепт, термины родства.

Словообразование (деривация) понимается как процесс пополнения словарного состава языка средствами самого языка. В лингвистике словообразование традиционно рассматривалось прежде всего как морфемное (или, обобщенно, морфологическое), то есть как образование слов при помощи какой-либо морфемы; такой подход, например, отражен в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» [1]. Так как признавалось, что слово способно быть многозначным, то семантическое (безморфемное) словообразование обнаруживалось лишь в виде отдельных, обязательно деэтимологизированных образований.

Впервые в один ряд с морфемным лексико-семантическое словообразование было поставлено в 1951 г. В.В. Виноградовым, который понимал его как «переосмысление прежних слов, формирование омонимов путём распада слова на два» [2, с. 155], такого же мнения затем придерживался и Н.М. Шанский, выделяя при этом ступень полисемии. Однако если принять во внимание доводы сторонников тезиса «новое значение – новое слово» (А.А. Потебня, Л. В. Щерба, В.М. Марков, Б.И. Осипов и др.), становится понятной не только сущность семантического словообразования, но и словообразования вообще. Для иллюстрации теоретических положений целесообразно обратиться к терминам родства, удобным для анализа вследствие своей системности, чёткости дефиниций и стабильности парадигматических связей. Все анализируемые термины родства зафиксированы в «Словаре современного русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой (далее – МАС) [3].

Наличие в языке центральных, периферийных и переходных явлений структуралисты объясняли асимметричным дуализмом лингвистического знака. При этом система языка представляется дискретной, состоящей из отдельных подсистем, между которыми существуют связи и, следовательно, лакуны. Когда в центре оказывается дискурс, то есть речевая деятельность, то становится ясно, что континуум не прерывается. Как отмечает Л.М. Ковалёва, «неточность» в выражении существует вследствие стремления говорящего как можно более точно выразить своё отражение объекта, используя стоящие рядом или переосмысленные единицы. Возникает это явление вследствие расплывчатости языкового значения слова, являющейся результатом его произвольности. Семантическое пространство при этом постоянно перекраивается словами, поскольку асимметричный дуализм лингвистического знака позволяет это делать в принципе. «Стыки различных рядов, полей на самом деле являются центрами или нача-

лами других полей или рядов: между полем знания и решения находится поле сомнения, между полями чувственного восприятия и понимания – поле кажимости» [4, с. 33]. Подвижная и, вместе с тем, устойчивая структура лексической единицы находится в полном соответствии с необходимостью обозначать безграничное количество предметов, свойств, явлений и отношений действительности сравнительно ограниченными средствами языка, отражать подвижность когнитивных структур в сознании человека. Такое понимание теории знака легло в основу определения сущности тождества слова, в плоскости вопроса о принадлежности разных употреблений одного звукового комплекса одному слову и, в связи с этим, об определении критериев разграничения полисемии и омонимии.

Традиционная точка зрения на вопрос возможности полисемии реализована в основных толковых словарях современного русского языка и представлена, в частности, в работах Н.М. Шанского [5], где признаётся способность слова развивать новые значения, связанные с главным. Различная степень асимметричности знака и значения соответствует разной степени развития у слова многозначности. Первый тип отношения знака и значения представляет собой моносемию, которую можно рассматривать как частный случай полисемии, когда знак и значение покрывают друг друга полностью, то есть симметричны. Так, из терминов родства однозначными по словарям являются *шурин, деверь, золовка, теща, свекровь* и некоторые другие, по преимуществу малоупотребительные. Второй тип отношений характеризуется как полисемия, при этом значения многозначного слова связаны между собой, что является непременным условием разграничения полисемии и омонимии. Многозначными являются по словарям *отец, мать, брат, сестра, дочь, сын* и некоторые другие, частотные по употреблению. Третий тип отношений – омонимия, когда внешне подобные знаки имеют семантической не связанные значения. Например: *ПАПА 1. То же, что отец (в 1-м значении). ПАПА 2. Верховный глава римской католической церкви* [3, III, с. 18]. Таким образом, крайними полюсами полисемии, где она исчерпывает себя, является моносемия и омонимия.

Р.А. Будагов, приверженец теории полисемии, отмечал, что прежде, чем стать омонимами, слова должны полностью утратить былые семантические связи. Это, как полемизирует с ним В.М. Марков, противоречит сущности производного слова вообще, так как пока слово не деэтимологизировалось, оно находится в очевидной семантической связи со словом-

основой [6, с. 40], имея в своей структуре большинство сем производящего слова.

Лингвисты, отрицающие полисемию, исходят из положения, выдвинутого Ф. де Соссюром: «Означающее языка не существует вне связи со своим означаемым... Мысль – лицевая сторона, звук – оборотная, нельзя разрезать лицевую, не разрезав и оборотную» [7, с. 132]. О тождестве слова можно говорить лишь тогда, когда при единстве экспонента (фонетическая оболочка слова в любой его форме) налицо также единство концептуального и коннотативного значения. Языковое значение слова конституируется концептуальными и коннотативными семами, которые в речи могут дополняться семами ассоциативными и личностными и всегда дополняются денотативными. При всей важности этих различий ни один тип сем не может игнорироваться, потому что все они исторически подвижны: могут меняться местами, появляться и исчезать, переходить из ядра в периферию и наоборот. Лексико-семантическое варьирование осуществляется в рамках речевого употребления в зависимости от особенностей денотата, затрагивает денотативные семы при сохранении постоянного состава концептуальных (реферативных) и коннотативных сем. Изменение денотативного значения называть многозначностью не имеет смысла, так как говорящим это изменение слабо осознаётся, причём подобное варьирование является необходимым свойством слова, поскольку однозначных слов в этом смысле, кроме имён собственных, просто быть не может.

Такое понимание тождества слова приводит к утверждению следующих положений: 1) каждое слово однозначно; 2) допустимая, а даже необходимая, речевая вариативность значения слова не затрагивает его концептуальные и коннотативные семы, то есть языковое значение слова неизменно; 3) новое значение появляется при изменении набора концептуальных и/или коннотативных сем; 4) возникновение у той же самой формы нового значения приводит к появлению слов-омонимов, то есть происходит акт семантического словообразования; 5) лексико-семантическое речевое варьирование и семантическое словообразование дифференцируются на основании типа семы, послужившей основой для сдвига значения, и на основании вида перестройки структуры (перемещение семы на периферию или её полное исчезновение).

Образованию нового слова – любым способом – предшествует длительная эволюция семантики производящего, когда по мере употребления слова в различных условиях речи оно, характеризуясь соотнесённостью с определённым предметом действительности, обогащается всё большим количеством ассоциаций. В какой-то момент накопленное количество приводит к количественному «скачку» в виде акта рождения нового слова, то есть самостоятельной лексико-грамматической единицы, служащей наименованию уже иного явления, сближенного как-либо с исходным. Эти предпосылки аналогичны как для морфемного, так и для безморфемного способа.

Между этими способами наблюдается чёткий параллелизм.

Во-первых, слова, образованные любым способом, возникают на основании аналогичных, типовых отношений, представленных рядом закономерных соответствий. «Закон аналогии, составляющий существо морфологического и семантического словопроизводства, полностью определяется тем, что слово как деривативное целое является бинарным целым, состоящим из того, на базе чего и посредством чего было образовано. Последнее при семантическом способе выступает в чисто содержательном, материально не выраженном виде» (Н.М. Шанский) [5, с. 211].

Основная единица словообразования – словообразовательный тип, понимаемый как единство трёх компонентов: характера производящей основы, типа словообразовательного средства и самого общего словообразовательного значения [1]. И.Э. Еселевич [8, с. 27-29] распространила понятие словообразовательного типа на семантическое словообразование, так как: а) как в морфемном, так и в семантическом словообразовании есть общее типовое словообразовательное значе-

ние; б) и в том, и в другом случае есть связь между значениями производящего и производного слов, которая в любом способе может базироваться на функционально-ассоциативных метонимических и метафорических отношениях; в) при словообразовании любого типа отношения между производящим и производным взаимно обратимы. Принципы описания словообразовательного типа при морфемном словообразовании определены в ряде фундаментальных работ (А.Н. Тихонов, Е.А. Земская, Н.М. Шанский и др.) и в комментариях не нуждаются. В основе определения и описания словообразовательного типа лежит определение и описание следующих понятий: Термины словообразовательная (производящая) база, словообразовательный формант, словообразовательное значение, использующиеся при описании и определении словообразовательного типа при морфемном словообразовании, возможно использовать и для семантического словообразования, но речь должна идти не о механическом переносе терминологии, а «о возможности соотношения терминологии морфемного и семантического словообразования, о возможности обнаружения эквивалентов» (Н.Н. Щербакова) [9, с. 85].

Во-вторых, параллелизм морфемного и семантического словообразования обнаруживается в том, что слова, образованные этими способами, переживают в своём развитии так называемую стадию окказиональности, то есть не сразу закрепляются на уровне общенародного и литературного употребления. Слово является инструментом доступа к когнитивным структурам в сознании человека; когнитивная область и область значения, соответствующая слову, принципиально динамичны и незамкнуты как для отдельного говорящего, так и для всего языкового коллектива [10]. Когда говорящий испытывает потребность что-либо назвать, репрезентировать вновь возникшую когнитивную область, перед ним всегда стоит выбор: употребить производящее слово в новом сочетании слов (совершить акт семантического словообразования) или употребить производящую основу в новом сочетании с морфемами (совершить акт морфемного словообразования). Выбор этот во многом случаен. Удачность или неудачность выбора и определяет судьбу нового слова. Иногда эти образования существуют параллельно и испытывают обычную судьбу синонимов: стилистически расходятся, расходятся по значению, или же одно из них утрачивается. Ю.Д. Апресян в работе «О регуляриющей многозначности» пишет: «Относительно немногие ономастические словообразовательные типы русского языка не имеют параллелей в области регулярной многозначности; равным образом, лишь немногие комбинации значений, характерные для многозначности, не дублируются словообразовательными типами» [11, с. 311].

Связь семантического и морфемного словообразования прослеживается и в том, что: 1) семантическое словообразование имеет прямое отношение к фактам переразложения, ведущего к образованию новых морфем; 2) семантическое словообразование приводит к образованию омонимов и может способствовать активизации морфем, если они служат устранению омонимии; 3) частично осуществляется преобразование семантически образованных слов по типу морфемных, обычно двухосновных, образований.

Специфика производящей основы при семантическом словообразовании обуславливает то, что продуктивность словообразовательного типа оказывается в определённой зависимости от степени разветвлённости словообразовательных типов в морфемном словообразовании.

В пределах одного словообразовательного гнезда семантический и морфемный способы словообразования могут чередоваться. Например, исторически:

муж 1 «мужчина» 1. → *муж* 2 «супруг» 1.1. → *муженёк* ласк. «супруг»

2. → *мужев* «принадлежащий мужу»

3. → *мужик* 1 «мужчина» 3.1. → *мужик* 2 «супруг»

3.2. → *мужиковатый*

«такой, как простой мужик»

Морфемный и семантический способы словообразования – это явления одного порядка, они образуют две неразрывные

и взаимодополняющие части единой деривационной системы, непрерывно развивающейся [12].

Игнорирование семантического словообразования приводит к тому, что словообразовательное гнездо строится без учёта реального соотношения лексических значений производящей и производной основы, а лишь по формальным показателям.

В «Словообразовательном словаре русского языка» А. Н. Тихонова (далее ССТ) словообразовательные гнезда определяются как «совокупность однокоренных слов, имеющих в современном русском языке живые смысловые связи» [13, I, с. 36]. Каждое производное слово в языке возникает на базе строго определённого значения производящего слова, однако с течением времени лексико-семантические связи производного слова в гнезде могут расширяться, вследствие чего между словами, образующими гнездо, складываются сложные и многосторонние смысловые связи. К сожалению, невозможность привести толкование слов в словообразовательном словаре приводит к тому, что «живые смысловые связи» каждой словообразовательной пары отходят на второй план, уступая место связи формальной.

Например, первая ступень словообразования от слова *брат* [13, I, с. 116] представлена следующей парадигмой (фрагмент):

брат
брат-ик
брат-ец
брат-ок
брат-ишк(а)
брат-ан
брат-в(а)
брат-иц(а)
брат-ств(о) ... и т. д.

Оговаривается, что «каждое производящее слово возникает на базе строго определённого значения производящего» [13, I, с. 41], однако, поскольку отсутствует толкование и ссылка на семантические дериваты, получается, что во всех случаях производящая основа *брат-* имеет значение «каждый из сыновей по отношению к другим детям этих же родителей», определяемое как первичное в толковом словаре [3, I, с. 112].

Распределим указанные дериваты в соответствии с тем, в каком конкретно значении слово *брат* является базой для их производства.

1. Действительно имеют производную базу *брат 1* «каждый из сыновей по отношению к другим детям этих же родителей» производные слова:

братик «уменьш.-ласк. к брат в 1-м знач.» [3, I, с. 112],
братец 1 «ласк. к брат в 1-м знач.» [3, I, с. 112],
браток 1 «уничиж. и ласк. к брат в 1-м знач.» [3, I, с. 112],
братишка 1 «уничиж. и ласк. к брат в 1-м знач.» [3, I, с. 112],
братан 1 «то же, что родной брат» [3, I, с. 112],
братан 2 «двоюродный брат» [3, I, с. 112].

2. Образованы от *брат 2* «всякий человек, объединённый с говорящим общими интересами, положением, условиями» [3, I, с. 112] производные слова:

братва «товарищи, друзья» [3, I, с. 112],
братия 2 «(с определением) люди, объединённые общими интересами» [3, I, с. 112],
братство 1 «содружество, единение» [3, I, с. 112],
братство 2 «(с определением) люди, объединённые общими интересами» [3, I, с. 112].

3. Образованы от *брат 3* «фамильярное и дружеское обращение к мужчине, юноше, мальчику» [3, I, с. 112] производные слова:

братец 2 «то же, что брат в 3-м знач.» [3, I, с. 112],
братишка 2 «уничиж. и ласк. к брат в 3-м знач.» [3, I, с. 112],
браток 2 «уничиж. и ласк. к брат в 3-м знач.» [3, I, с. 112].

4. Образованы от *брат 4* «член религиозного братства, монах» [3, I, с. 112] производные слова:

братия 1 «монахи одной общины или монастыря» [3, I, с. 112],
братство 3 «религиозная община» [3, I, с. 112].

Таким образом, если учитывать ближайшие семантические связи, то фрагмент словообразовательного гнезда с вершиной *брат* можно представить следующим образом:

брат 1
брат-ик
брат-ец 1
брат-ок 1
брат-ишк(а) 1
брат-ан 1
брат-ан 2
брат 2
брат-в(а)
брат-иц(а) 2
брат-ств(о) 1
брат-ств(о) 2
брат 3
брат-ец 2
брат-ишк(а) 2
брат-ок 2
брат 4
брат-иц(а) 1
брат-ств(о) 3

Признание равноправия семантического и морфемного словообразования может и должно привести к появлению нового типа словообразовательных словарей, учитывающих не только формальную структуру производящего и производного слова, которые во многом условно соотносены по значению, но словарей, составленных в первую очередь на основе развития семантических связей слова. Слово, обнаруживающее актуальные связи со своими морфемными и семантическими дериватами, есть, по сути, фрагмент языковой картины мира. Такой словарь наряду с ассоциативным поможет выявить наполнение семантического пространства какого-либо концепта. Вероятно, в этой плоскости и лежит одно из решений проблемы «лингвистичности» и «нелингвистичности» построения образов-концептов и моделирования языковой картины мира. Частично этот вопрос решён в «Толковом словообразовательном словаре» И.А. Ширшова [14], выявляющем в словообразовательном гнезде отношения полимотивированности и поликоррелятивности.

У производных слов сема «связь с производящим словом» является основной. Эта ассоциативная связь определяется как внутренняя форма слова (концепция и термин А.А. Потебни). Семантический дериват *отец 2* «основоположник» и морфемный дериват *отечество* обязательно содержат в семантической структуре сему «связанный с *отцом 1* «родителем»». Но и значение производящего слова дополняется словообразовательными связями, возникшими в процессе морфемной и семантической деривации, так как на далёкой периферии семантической структуры всегда содержатся ассоциативные семы «связь с производным словом». Так, слово *отец* «родитель», являясь производящей базой для деривата *отечество* с одной стороны и для деривата *отец 2* «основоположник» с другой стороны, содержит на периферии своей семантической структуры ассоциативные семы «связанный с отечеством» и «связанный со словом отец-основоположник», как и семы связи с другими своими дериватами. Человек, перед которым поставлена задача образовать все возможные слова от слова *отец*, препарирует значение слова, примеряя известные ему словообразовательные модели. Выявляемые при этом словообразовательные связи закреплены в сознании говорящего и не существуют отдельно от значения производящего слова. Безусловно, эти семы связей не играют определяющей роли в лексическом значении слова, тем не менее, место слова в словообразовательной системе, его реальные и потенциальные связи, вероятно, входит как компонент в лек-

сическое значение и, как следствие, могут привести к развитию значения.

Косвенно на это указывает и возможность диахронического изменения направления словообразовательных связей. В древнерусском языке слово *мужь* означало любого мужчину, от него существовал семантический дериват *мужь 2* «супруг».

МОУЖЬ – 1. Человекъ (свободный человек, почтенный человек). 2. Супругъ. [15, II-1, с. 190].

Слово *мужь 2* имело внутреннюю форму, в его значении присутствовала сема «связано с / образовано от *мужь 1*». У слова *мужь 1* внутренней формы не было, сема «является производным для *мужь 2*» находилась на периферии. С течением времени происходит изменение направления словообразования. В МАС у слова *муж* зафиксировано два значения (или выявлено два омонима *муж 1* и *муж 2*):

МУЖ, -а, м. 1. Женатый мужчина по отношению к своей жене. 2. *Устар.* и *высок.* Мужчина в зрелом возрасте [3, II, с. 308].

Основным значение признаётся исторически вторичное, производное.

В словообразовательном словаре семантические дериваты не указаны, однако морфемные производные *мужчина* и *мужик* от *муж* «мужчина» даны как вершины в отдельных гнездах, то есть как непродуцируемые, но с указанием «*ср. муж*» [13, I, с. 622].

Таким образом, в современной структуре значения производящего слова *муж 1* «супруг», диахронически производного, присутствует сема «деривационная связь со словом *муж 2* «мужчина», но при этом затруднительно определить, существует ли у него внутренняя форма.

Итак, словообразование – морфологическое и семантическое – является не только средством образования новых связей членов лексико-семантической группы (ЛСГ) и, как следствие, средством развития самой группы, но и средством

формирования, уточнения и расширения лексического значения каждого члена ЛСГ. Лексико-семантическая группа – это один из способов организации семантического поля, репрезентирующего в языке ментальный лексикон человека, выявляющего особенности организации когнитивных структур. Анализ словообразовательных связей даёт, в том числе, и возможность построения когнитивных моделей, концептов, то есть становится средством описания языковой картины мира.

В этом отношении особую роль играет словообразование семантическое, так как наличие общей, абсолютно не меняющейся, формы у производящего и производного слов предполагает наиболее тесную связь между их значениями. Иными словами, внутренняя форма семантических дериватов выявляется более чётко по сравнению с внутренней формой морфемных дериватов. С другой стороны, семантическая деривация подразумевает обязательную утрату и/или значительную перестановку сем производного слова по сравнению с производящим, в то время как при морфемном словообразовании обычно происходит приращение семантической структуры, без значительного изменения уже существующей (иногда меняется только грамматическая соотнесённость, например: *бегать* – *бег* и *красивый* – *красиво* в семантическом отношении отличаются мало). Исключением является метафорическая мотивация типа *отец* «родитель» - *отечество* «страна, где родился человек и гражданином которой является» [3, II, с. 667], однако и тут можно предположить, что метафорическая мотивация является следствием утраты одного из словообразовательных звеньев – *отечество* «страна, где жил отец».

Для наглядности сравним семантическую структуру производящего слова *отец 1* «родитель мужского пола по отношению к своим детям» и его семантических и морфемных дериватов.

Изменение семной структуры при морфемном словообразовании

| отец 1 «мужчина по отношению к своим детям» | отцовский «принадлежащий, свойственный отцу» |
|---|--|
| 1) человек 2) родственник 3) мужской пол 4) родитель 5) по прямой линии 6) кровный 7) в первом поколении 8) старший по возрасту 9) глава семьи 10) соотносимый с матерью 11) уважаемый 12) проявляющий заботу 13) сохраняющий традиции 14) передающий опыт 15) духовно близкий 16) имеющий наследников, продолжателей 17) сильный 18) похожий 19) выполняющий мужскую сексуальную функцию 20) ... и т. д. (ряд факультативных сем может быть продолжен) | 1) <u>признак</u> 2) <u>принадлежность</u> далее те же семы, что и у отец 1 : 3) <i>человек</i> 4) <i>родственник</i> 5) <i>мужской пол</i> 6) <i>родитель</i> 7) <i>по прямой линии</i> 8) <i>кровный</i> 9) <i>в первом поколении</i> ряд может быть продолжен факультативными семами, они будут теми же, что и у отец 1 10) <i>старший по возрасту</i> 11) <i>глава семьи</i> 12) <i>соотносимый с матерью</i> 13) <i>уважаемый</i> 14) <i>проявляющий заботу</i> 15) <i>сохраняющий традиции</i> 16) ... и т. д., однако могут появиться и новые семы: 17) <u>большого размера</u> 18) <u>поношенный</u> 19) <u>ценный</u> 20) и т. д. |

Таким образом, при морфемном словообразовании все семы производящего слова сохраняются в производном, однако при этом обязательно появляются новые основные семы и, возможно, факультативные. Развитие морфемного словообра-

зования предопределено тем, в какие существующие в языке словообразовательные модели вписываются слова с заданным значением в качестве производящей базы. Поэтому семантическая структура производящего слова представляется как

некое целое, следовательно, для анализа лексико-семантического поля морфемное словообразование от отдельных его элементов-слов имеет весьма условное значение.

Изменение семной структуры при семантическом словообразовании

| отец 1 «мужчина по отношению к своим детям» | | отец 2 «родоначальник, основоположник, основатель чего-либо» | |
|--|--|---|---------------------------------------|
| 1) | человек | 1) | человек |
| 2) | родственник | 2) | - |
| 3) | мужской пол | 3) | мужского пола |
| 4) | родитель | 4) | - |
| 5) | по прямой линии | 5) | - |
| 6) | кровный | 6) | - |
| 7) | в первом поколении | 7) | - |
| 8) | старший по возрасту | 8) | старший по возрасту |
| 9) | глава семьи | 9) | - |
| 10) | соотносимый с матерью | 10) | - |
| 11) | уважаемый | 11) | уважаемый |
| 12) | проявляющий заботу | 12) | - |
| 13) | сохраняющий традиции | 13) | - |
| 14) | передающий опыт | 14) | передающий опыт |
| 15) | духовно близкий | 15) | духовно близкий |
| 16) | имеющий наследников, продолжателей | 16) | имеющий наследников, продолжателей |
| 17) | сильный | 17) | - |
| 18) | похожий | 18) | - |
| 19) | выполняющий мужскую сексуальную функцию | 19) | - |
| 20) | | 20) | |
| (ряд факультативных сем может быть продолжен) | | (ряд факультативных сем может быть продолжен) | |

При семантическом словообразовании производящее и производное слово формально равны друг другу, поэтому определение словообразовательного типа базируется на анализе путей изменения лексического значения. Минимальный компонент значения – сема, которая является лингвистическим знаком, следовательно, подвержена действию закона об асимметричном дуализме, то есть одна сема или группа сем потенциально может быть синонимом и омонимом. Однако, так как сема материально выражается в целой лексеме, синонимом и омонимом будет являться всё слово. В семантическом деривате будут присутствовать только те семы, на основании которых совершён перенос значения. Как видно из сравнения, ни одной новой семы в структуре семантического деривата не появилось. Не появляются они и у деривата *отец 3* «обращение к пожилому мужчине», *отец 4* «покровитель». В исключительных случаях происходит замещение сем: у деривата *отец 5* «самец по отношению к своим детёнышам» гиперсема «человек» меняется на сему «животное» и т. д. Часть сем исчезает. На основании подобного анализа можно

сделать вывод о наиболее устойчивых и наиболее подвижных семах в структуре слова. При семантическом словообразовании также актуализируются семы периферийные, они перемещаются в ядро, то есть наличие этих факультативных сем в производящем слове становится очевидным. Таким образом, анализ семантических дериватов является одним из способов выявления факультативных сем в производящем слове. Перемещение, актуализация и нейтрализация отдельных сем являются отражением движения границ когнитивной структуры, репрезентирующей в слове.

Признание равноправия семантического и морфемного словообразования и выявление механизма их взаимодействия может быть ключом к лингвистическому решению проблемы анализа возможностей репрезентаций подвижных и пересекающихся когнитивных структур, существующих в сознании человека, вербальными средствами разного типа. Механизм выбора способа производства нового слова демонстрирует динамику речевой и мыслительной деятельности индивида и всего языкового коллектива.

Библиографический список

1. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
2. Виноградов, В.В. Вопросы современного русского словообразования // Исследования по русской грамматике: Избранные труды. – М.: Наука, 1975.
3. Словарь современного русского языка / под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1985-1988. (МАС)
4. Когнитивный анализ слова. – Иркутск: Изд-во ИГЭА, 2000.
5. Шанский, Н.М. Очерки по русскому словообразованию. – М.: МГУ, 1968.
6. Марков, В.М. О семантическом способе словообразования в русском языке. – Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1981.
7. Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики. – М.: УРСС, 2004.
8. Еселевич, И.Э. Словообразовательный тип при семантическом словообразовании: учебные материалы по проблеме синонимии. – Ижевск, 1982. – Вып. 2.
9. Щербакова, Н.Н. Словообразовательные особенности русской просторечной лексики XVIII века. – Омск, 2006.
10. Бутакова, Л.О. Природа семантической деривации: когнитивный аспект // Семантическая деривация и её взаимодействие с морфемной: Межвузовский сборник научных трудов / отв. ред. Б.И. Осипов. – Омск: ОмГУ, 2003.
11. Апрессян, Ю.Д. Избранные труды. Лексическая семантика: Синонимические средства языка. – М.: РАН, 1995. – Т. 1.
12. Семантическая деривация и её взаимодействие с морфемной: Межвузовский сборник научных трудов / отв. ред. Б.И. Осипов. – Омск: ОмГУ, 2003.
13. Тихонов, А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1990.
14. Ширшов, И.А. Толковый словообразовательный словарь русского языка. – М., 2004.
15. Срезневский, И.И. Словарь древнерусского языка. – М.: Книга, 1989.

Статья поступила в редакцию 25.05.10

УДК 7.03(571.12)

Н.И. Сезева, канд. искусств., заведующая отделом художественной культуры и искусства края в ГУК ТО «Музейный комплекс», Тюменский музей изобразительных искусств, соискатель АГУ, E-mail: log:sezevani@yandex.ru

ПРОИСХОЖДЕНИЕ ТЮМЕНСКОГО НАРОДНОГО КОВРА. БУХАРСКАЯ ГИПОТЕЗА

Предметом специального рассмотрения является вопрос происхождения тюменского народного махрового ковра – одного из самых самобытных промыслов Западной Сибири.

Ключевые слова: Бухарская гипотеза, тюменский махровый ковер, архивно-документальные источники, ковровый промысел, техника и технология изготовления ковра, исследователи, Н.Л. Скалозубов, И.Я. Слобцов, Н.М. Чукмалдин, С.А. Давыдова, Л.К. Зубова, Западная Сибирь.

Тюменский народный ковер – один из самых ярких и самобытных промыслов Западной Сибири, имеет богатые традиции, уходящие корнями в глубь веков, в XVII столетие.

«Летопись» тюменского народного коврового промысла богата фактами не только отечественной, но и мировой значимости. Однако ответы на многие вопросы, связанные с этим художественным феноменом, найти так же сложно, как и сто лет назад. Когда возник этот уникальный сибирский промысел? Каковы истоки, сформировавшие его неповторимые художественные особенности? Большинство исследователей придерживались достаточно устойчивой и наиболее распространенной на протяжении XIX–XX столетий версии: сибирский ковровый промысел возник в результате восточного (бухарского и татарского) влияния, как результат торговых и культурных контактов русских переселенцев с местным населением.

В конце XVI века, после похода Ермака, в Сибирь хлынул массовый поток «охочих людей» из различных мест Русского государства: крестьян, мастеровых, ремесленников, торговцев. Как отмечал известный сибирский историк – краевед И.А. Завалишин, коренные сибиряки – это потомки древних новгородцев с Волхова, переселенцев с Двины, Вычегды, Сухоны, с поморских земель, из Устюга, толпами бежавших в Сибирь после разгрома Новгорода Иваном Грозным, в смуты междуцарствий.

Тюмень – первый город Сибири, основанный русскими. Он был построен в 1586 г. на пересечении древних караванных путей и Великой Сибирской водной магистрали, открывающей дорогу к «Студеному» морю (Северному Ледовитому океану). С проведением новой Бабиновской дороги (1597) значение Тюмени как важнейшего транспортного узла особенно возрастает. Теперь никто из идущих и едущих в Сибирь и из Сибири не мог миновать город. Для перевозки пассажиров в экипажах на лошадях была введена ямская гоньба, а в 1605 году недалеко от Тюмени основана Ямская слобода.

В течение всего года через Тюмень тянулись бесконечные обозы с товарами, направлявшиеся как на запад (в основном на Ирбитскую ярмарку), так и на восток. Население города быстро росло: за стенами острога, слободами и посадами селились ремесленники и торговцы – выходцы из северорусских и поморских районов.

В те времена Тюмень вела оживленную торговлю с Бухарой. Среднеазиатским купцам разрешалось «безпошлинно торговать с русскими людьми и татарами, жить на посаде до полной распродажи товаров, оставаться на зиму («годовать»), если в этом будет необходимость» [1, с. 150]. Русский город унаследовал торговые связи Сибирского ханства со Средней Азией.

Учитывая важность налаживания торговых связей с восточными странами, в конце XVI в. был издан царский указ: Привлекать для торговли в Сибири бухарцев и оказывать им ласковость и никаких пошлин с них не брать» [2, с. 150].

С 1596 г. в Тюмень ежегодно стали приходиться среднеазиатские торговые караваны. Постепенно часть бухарцев осели здесь на постоянное жительство. Уже в начале XVII в. против города, за рекой Турой, появилась Бухарская слобода. В течение двух столетий иноземные купцы находились в привилегированном положении по сравнению с местным населением. «В это время, – писал А.Н. Радищев, – почти вся Си-

бирь ходила в белье и платьях из бухарских и китайских тканей; жители ходили в...фанзовых рубахах; в них наряжались солдаты, крестьянки шили сарафаны и чепцы, обшитые позументами» [3, с. 22].

В 1698 г. государевы чиновники отмечали: «Бухарцы живут многие годы на льготе и землями владеют, и промыслами всякими промышленяют» [4, с. 446].

Иностраный путешественник, посетивший в конце XVII в. стольный град Сибири Тобольск, писал: «В своих домах сидят они (бухарские женщины. – Авт.) за красивым ковром, прилежно работают над шитьем и вышиванием шелком, серебром и золотом» [5, с. 351].

В материалах Тюменского земского суда за 1785 г. находим свидетельство того, что бухарские женщины «имеют рукоделие, прядут, ткнут ковры, холсты и сукна для своей надобности, и при том многие из них весьма искусны» [6, с. 21].

Из архивно-документальных источников известно, что местное население, в том числе бухарское, занималось ремесленным производством не только для собственных нужд, но и для продажи на торжках и ярмарках.

В последующие столетия Тюмень укрепляет свой статус крупного торгового и ремесленного центра, связывающего рынки Европы и Востока.

В любой сезон на этом оживленном перекрестке многочисленных водных и сухопутных дорог можно было выгодно продать или купить разнообразные кустарные изделия, необходимые для обслуживания, прежде всего, ямского промысла: телеги, кошевки, обозные сани, колеса, дуги, а также гарусные вожжи, тканые узорные ямщицкие пояса, махровые санные ковры и попонки деревенских мастериц. Эти товары пользовались большим спросом как среди местного населения, так и у приезжающих.

Центром торговой жизни купеческой Тюмени была ежегодная ярмарка, а также оживленные субботние торжки и базары. Известно, что сюда привозили товары купцы из пятидесяти городов России. Оживленная торговля, проводилась в специально отведенных местах: на гостином дворе и в торговых рядах. В ярмарочные дни, на обширный торг стекалось большое количество народа: по древнему обычаю крестьяне из окрестных деревень и сел, ремесленники, приезжие богатые купцы и торговцы, ямщики и извозчики, «заморские гости» из Китая, Бухары, Самарканда. Наряду с русскими мануфактурными товарами: арзамаскими полостями, ярославскими холстами, костромской пестрядью, владимирскими льняными полотенцами, на ярмарке можно было купить и разнообразные восточные ковровые изделия: бухарские длинноворсовые ковры – джужьхирсы, кошмы, войлоки, паласы, а также дорогие шелковые ткани.

Многолюдная, шумная ярмарка позволяла местным кустарям и торговцам быстро усваивать те новшества, которые появлялись в промыслах, ремеслах других местностей и умело использовать их опыт. Она также создавала условия для более близких торговых и культурных контактов русских переселенцев, прибывших в Сибирь из различных районов Московского государства, с коренным населением – татарами, бухарцами, поселившимися в Тюмени задолго до появления здесь русских. Как показывают исследования ученых, взаимопонимание различных культурных традиций накладывало отпечаток на развитие, характер, особенности тех или иных

ремесел и промыслов. Наиболее яркий результат симбиоза восточной и русской культуры на сибирской земле - рождение такого оригинального художественного явления, как тюменский народный махровый ковер.

Во многих печатных источниках середины и второй половины XIX в. - газетных статьях, статистических обозрениях, памятных книжках - нередко можно найти свидетельства того, что ковроткачество было перенесено в Сибирь из Средней Азии. В «Памятной книжке для Тобольской губернии за 1864 год» читаем: «...Нельзя также не упомянуть еще об особом роде промышленности в Тюмени, которой занято большое количество рук, - это выделка ковров, известных под именем тюменских. Всего вероятнее, что первоначально выделка ковров занесена была в Тюмень, также и кожевенное дело, бухарскими переселенцами, у которых этот род промышленности значительно распространен» [7, с. 79].

Один из первых исследователей тюменского коврового промысла А.А. Крылов, редактор «Сибирской торговой газеты», издававшейся в Тюмени в 90-е годы XIX в., пытался ответить на подобный рода вопросы. Однако автор с сожалением вынужден был констатировать, что ему не удалось найти ответы на эти вопросы, так как «об этом нет никаких данных, и среди самих крестьян не сохранилось об этом никаких преданий». А.А. Крылов также высказал предположения, что «учителями тюменских мастериц в ковровом производстве могли быть бухарцы, часто приезжавшие в Тюмень в прошлом столетии для торговли и впоследствии оставшиеся тут даже на жительство, как и в других местностях губернии. Эти переселенцы до сего времени не слились окончательно с местными татарами и составляют оседлые, иногда довольно большие бухарские волости» [8].

Годом раньше известный сибирский историк-краевед П.М. Головачев в статье «Торгово-промышленное развитие Тюмени до половины XIX века» писал: «В ближайших окрестностях Тюмени (селе Каменском)...видим один специальный, укрепившийся и до нашего времени промысел - приготовление ковров и попон. Несомненно, что каменные старобрядцы (а их было так много, что в 1687 г. 400 человек из религиозного фанатизма предали себя самосожжению) заимствовали это искусство у бухарцев. Это доказывает, по мнению крупного ученого, директора Тюменского реального училища И.Я. Словоца, «и самый способ тканья - среднеазиатским «замком», и азиатский рисунок, азиатский орнамент, который можно встретить на старинных тюменских коврах» [9]. Среди тех, кто склонялся к версии о бухарском влиянии на происхождение тюменского махрового ковра, был и Николай Мартемьянович Чукалдин (1836-1901) - известный тюменский купец-меценат, уроженец села Кулаково, одного из крупнейших центров тюменского ковроткачества. «Способ работы ковровщиц, рисунки, манера сочетать пеньку и шерсть - все те же старые, традиционные, заимствованные когда-то у бухарцев, а может быть, занесены бухарцами, населяющими и теперь видные села около Тюмени» [10, с. 12].

В конце XIX в. новые материалы о тюменском ковровом промысле, истории его возникновения были собраны крупным исследователем русского народного искусства С.А. Давыдовой. «Местные жители в Тюменском округе не могли выяснить, когда и при каких обстоятельствах у них возникло производство ковров. Сами же коверщицы убеждены в том, «что из века веков ковры ткались у них на краснах», - сообщает нам автор [11, с. 288]. И далее делится своими размышлениями: «Некоторые намеки на заимствование коврового дела тюменскими ткальями у восточных народов мы находим в пояснениях мастериц относительно составления рисунков для ковров. Так, коверщицы говорят, что «из головы они выдумывают большие «персидские» узоры «в пешку» или «в разброску», а с рисунков все могут выткать». Это позволяет исследовательнице сделать следующий вывод: «Таким образом, можно предполагать, что русские поселенцы переняли у бухарских выходцев тканье ковров с ворсом «мохровых» (в Европейской России ковры с ворсом называются «мохровыми» от слова «мохор», обозначающего у крестьян «кисть» (мохры-

кисти); в Тюмени же ковры с ворсом продолжают называть по-старинному «мохровыми» от слова «мохр» - ворс бархатной материи (по местному) бухарского и персидского происхождения, а у татар изготовление гладких ковров - «паласов» [12, с. 289].

В середине XX в. версия о бухарском происхождении тюменского махрового ковра была поддержана старшим художником ковровой лаборатории Московского НИИ художественной промышленности Л.К. Зубовой. В 1946 году ею было проведено комплексное исследование тюменского коврового промысла: изучены документально - изобразительные материалы в местных архивах и музеях, сделаны акварельные зарисовки с наиболее характерных образцов различных ковровых изделий в местах их бытования (Каменка, Кулаково, Кулига, Тюмень). Собранные сведения были систематизированы, в том числе впервые обстоятельно описаны основные группы и виды ковровых изделий, восстановлены все этапы производства ковров паласной и махровой техники, представлена классификация их художественного оформления. Характеризуя тюменский ковер как «один из самых ярких и самобытных художественных явлений народного искусства Западной Сибири», Л.К. Зубова отмечает, что «исток тюменских ковров является восточный ковер... Быстро освоив, как полагаем, благодаря врожденной любознательности и предприимчивости все технические навыки работы и в то же время запечатлев в своей памяти образцы ковров Востока, мастерица Сибири начала фантазировать, то есть привносить свое в новое для нее ремесло» [13, с. 8].

Возможное влияние восточного (татарского, бухарского) ковроткачества на происхождение тюменского народного ковра (безворсового и махрового) отмечалось многими исследователями. Но при этом ни одним из них не рассматривался вопрос о степени этого влияния, не проводился сравнительный анализ тюменских ковров, выполненных в безворсовой и махровой технике, с аналогичными изделиями бухарского происхождения. Вот почему автор статьи особенную важность придает восполнению этого пробела.

С коврами были связаны все основные, главные жизненные этапы и бытовые нужды бухарцев. Он являлся главной и самой существенной деталью интерьера жилища: коврами украшали стены, застилали пол, в них хранили вещи. Однако из всех видов ковровый изделий, широко использовавшихся в быту у бухарцев, наиболее убедителен джухльхирс как возможный прототип тюменского махрового ковра. Эти изделия занимают особое место среди среднеазиатского ковроткачества: они совершенно оригинальны, обладают присущим только им художественным языком, своими средствами художественной выразительности.

Джухльхирс - это длинноворсовый ковер, не цельнотканый, а состоящий из двух или трех полос дорожек, сшитых между собой по длине. Джухльхирсы, имевшие небольшие размеры (длина от 2 до 2,5 метра, ширина от 1 до 1,4 метра), служили постилкой на пол около очага или сандала. Создавались ковры на простейших горизонтальных станках из довольно грубой, рыхло спряденной, овечьей (иногда с добавлением верблюжьей) шерсти. Красили шерсть сами мастерицы, используя естественные красители.

Техника, применяемая бухарцами при выделке джухльхирсов, значительно отличалась от техники ковроткачества соседних народов. Ворс джухльхирсов вязали двойным узлом на всей плоскости ковра, причем лишь на нитях верхнего ряда основы, поэтому узор лицевой изнанки не проступает. Нити нижнего ряда вплетали в ткань только посредством одинарного или двойного прогона утка. Этот способ значительно ускорял процесс работы. Подобный способ коврового ткачества встречается у других народов Средней Азии крайне редко. Ткань джухльхирса рыхлая, на 1 квадратный дециметр приходится лишь 240-250 узлов. Высота ворса, оправдывая название «медвежья шкура», достигает 15-20 миллиметров. Это показатель совершенно исключительный и уникальный, так как максимальная длина ворса во всех остальных восточных коврах не превышает 10-11, а минимальная - 3-4 миллимет-

ров. Ворсовые нити джужльхирса, обрезанные ножом, не подрезаются затем ножницами, отчего джужльхирсы имеют неровную, клочковатую поверхность. Отметим также, что при выделке ковра несколько первых рядов выполнялись неворсовой (паласной) техникой, образуя гладкую полосу различной ширины. Заканчивали его точно такой же полосой, между ними находилось бархатное ворсовое поле. На обоих концах ковра после срезания его со станка остаются свободные нити основы, которые завязывались мелкими узлами, образуя бахрому.

В основе декоративного оформления джужльхирсов лежит крупный орнамент геометрического типа. Он производит впечатление скорее живописного, чем графического. Его огуленные очертания объясняются, по-видимому, особенностями самой ткани (очень длинный и неровный ворс), ограничивающими изобразительные средства. Колорит джужльхирсов характеризуется общим сдержанным, несколько мрачноватым цветовым строем и орнамента и фона. Расцветка ворсовых нитей орнамента полихромна, но всегда темных оттенков. Темный (нередко черный) фон оживляется введением натуральной белой и светло-коричневой шерсти (напомним также знаменитые чернофонные узбекские вышивки типа сузани).

Что же касается вопроса зарождения этого старинного бухарского ковра, то крупнейший специалист в этой области В.Г. Мошкова предполагает, что «комплекс архаичных технических приемов, использованных при изготовлении джужльхирсов, проливает свет не только на один из ранних этапов развития коврового искусства в Узбекистане, но и на историю

ворсового ковроделия вообще. Джужльхирс... несомненно, архаический тип ковроткацких изделий ... и ареал распространения их был когда-то довольно широким» [14, с. 255].

Выдвинув научную гипотезу о происхождении тюменского махрового ковра от бухарского джужльхирса, автор статьи подтверждает ее сравнительным анализом. Действительно, тюменский махровый ковер имеет сходство с бухарским ковром-джужльхирсом практически по всем показателям, включая: материал (овечья или коровья шерсть с применением растительных, позднее - анилиновых красителей), технические приспособления (горизонтальный станок), технику ткачества (форму ворсового узла, способ прогона уточной нити, вид боковых кромок, систему завязывания бахромы, высоту ворса (2,5 -3 см., в современных коврах до 6 см.), плотность ковровой ткани), общность орнаментального строя (простой геометрический орнамент на старинных тюменских коврах) и цветового решения (черный фон, сдержанный колорит), а также размер и функциональное назначение (использование для утепления пола у бухарцев и саней и кошевок - у сибиряков) [15].

Приведенные сравнительные данные позволяют сделать вывод: бухарский длинноворсовый джужльхирс предопределил рождение такого уникального художественного явления, как тюменский махровый ковер, получивший на сибирской земле сугубо местную и оригинальную трактовку, неповторимый индивидуальный стиль.

Библиографический список

1. Миллер, Г. Ф. История Сибири: в 2 т. – М; Л., 1937. - Т. 2.
2. Там же.
9. Ядринцев, Н.М. Кустарные промыслы в Сибири и значение их // Русская мысль. – 1881. – Кн. 10.
4. ПСЗ РИ. - СПб., 1830. – Т. III.
5. Алексеев, М.П. Сибирь в известиях западно-европейских путешественников и писателей. X III – XVII вв. – Иркутск, 1941.
6. Рукописный фонд Тобольского историко-архитектурного музея – заповедника. - Инв. № 30800.
7. Памятная книжка для Тобольской губернии на 1864 год. – Тобольск, 1864.
8. Ковровое производство в Тюменском округе // Ирбит. ярмар. листок. – 1894. – 25 февр.
9. // Сиб. листок. – 1893. – 14 февр.
10. Чукмалдин, Н.М. Письма из Москвы и Нижегородской городской ярмарки. – Тюмень, 1898.
11. Давыдова, С.А. Очерк производства ковров в Тюменском округе Тобольской губернии // Кустарная промышленность в России. Женские промыслы. – СПб., 1913.
12. Там же.
13. Зубова, Л.К. Ковры Сибири (рукопись) (М., 1946) // Архив НИИХП. **Ф. Оп. Д.**
14. Мошкова, В.Г. Ковры народов Средней Азии конца XIX – начала XX века. – Ташкент, 1970.
15. Для проведения сравнительного анализа автором были использованы материалы из фундаментального исследования В.Г. Мошковой «Ковры народов Средней Азии конца XIX – начала XX века» (Ташкент, 1970), а также сведения – содержащиеся в рукописи «Ковры Сибири» художника ковровой лаборатории НИИ художественной промышленности Л.К. Зубовой, в которой впервые приводятся точные технико-технологические и образно-стилевые параметры, позволяющие реконструировать облик тюменского махрового ковра второй половины XIX – XX века.

Статья поступила в редакцию 14.05.10

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 378

Ю.В. Кремлева, асп. АлтГТУ им. И.И. Ползунова, г. Барнаул; Лазренко И.Р. д-р пед. наук, E-mail: kremlevajuliya@mail.ru

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

В работе автор предлагает и исследует модель развития иноязычной речевой деятельности на основе личностно-ориентированного подхода и даёт теоретическое обоснование её применения для обучения иностранному языку студентов технического вуза.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, иноязычная речевая деятельность, педагогическая поддержка, ситуация успеха, индивидуализация, мотивация.

Знание не только одного, а нескольких иностранных языков становится необходимым условием образованности в информационном (постиндустриальном) обществе. Оно рассматривается как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки студентов любой специальности в техническом вузе. В настоящее время в педагогике доминирует положение о том, что цели и содержание современного образования должны рассматриваться с позиции концепции человека.

Радикальный поворот к человеку как самоценности остро поставил проблему изменения технологии изучения иностранного языка. Сегодня объективно требуется создание личностно-ориентированной среды в процессе изучения иностранного языка в технических вузах, разработка инновационных моделей образовательного процесса и соответствующих педагогических технологий.

Переориентация системы обучения иностранному языку на личность студента как субъекта учебной деятельности, способствует личностно-ориентированный подход, отличительной чертой которого является его ярко выраженный индивидуальный характер, предполагающий многообразие и взаимосвязь всех сторон деятельности и индивидуальных особенностей обучаемых [1].

Исследование существенных характеристик личностного подхода в образовании, в частности при изучении иностранного языка, позволило нам разработать модель развития иноязычной речевой деятельности студентов в техническом вузе на основе личностно-ориентированного подхода. В.А. Штофф под моделью понимает мысленно или практически созданную структуру, воспроизводящую или иную часть действительности в упрощенной или схематизированной и наглядной форме [2].

Эффективность использования модели зависит от степени определенности, изученности, реализации принципов ее построения. Опираясь на результаты проведенного нами исследования, мы выделили наиболее важные принципы нашей модели.

Принцип индивидуализации является ведущим, так как личностно-ориентированный подход к обучению исходит из признания индивидуальности, самобытности, самоценности каждого студента. Под индивидуализацией обучения иностранным языкам в техническом вузе, мы будем понимать такую организацию учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения иноязычной речевой деятельности учитывает индивидуальные различия студентов, уровень их способностей к обучению иностранного языка и осуществляется на всех этапах процесса усвоения и закрепления знаний, формирования умений и навыков.

Принцип диалогичности предполагает, что только в условиях субъект – субъектных отношений, равноправного сотрудничества и взаимодействия - возможно успешное развитие иноязычной речевой деятельности студентов. Этот принцип нацеливает на персонализацию взаимодействия преподавателя и студента, отвергает его субординационное положение, превращает в партнера, самостоятельно развивающуюся личность. Принцип диалогичности является ядром и сущностью педагогического взаимодействия преподавателя и студентов.

С помощью принципа положительного эмоционального фона реализуется эмоциональность обучения, которая выражается в создании на занятиях психологически комфортной обстановки, атмосферы творчества, сотрудничества. «Преподаватель иностранного языка, - пишет А.А. Леонтьев, - больше, чем преподаватель любого другого предмета обязан активно вмешиваться в эмоциональную атмосферу урока и обеспечивать по возможности возникновение у учащихся эмоциональных состояний, благоприятных для их учебной деятельности» [3, с. 94].

Благодаря положительным эмоциям у студентов, преодолевается негативный чувственный настрой на неприятие информации и боязнь произносить речь, появляется желание выразить мысль на иностранном языке.

Целью принципа профессиональной направленности является формирование профессиональной личности специалиста. Наличие профессиональной направленности обеспечивает эффективное саморазвитие личности, позволяет исправлять или преодолевать возникшую ситуацию, ориентироваться в ней.

Разработанная нами модель может быть успешно реализована при соблюдении следующих педагогических условий:

- педагогическая диагностика индивидуально-типологических особенностей обучаемого. В рамках нашего исследования целью педагогической диагностики являлось выявление, анализ и оценка индивидуальных особенностей студентов;

- педагогическая поддержка. Целью педагогической поддержки является устранение препятствий, мешающих успешному самостоятельному продвижению личности в обучении. Под препятствием мы понимаем те помехи и преграды, которые отдаляют и отделяют личность от достижения желаемого результата;

- согласование целей, содержания обучения, методов, приёмов. Обучая иностранному языку, в рамках вуза, мы четко сопоставляли цели педагогические с личностными целями обучаемых, помогали им в профессиональном самоопределении, учитывали особенности обучения иноязычной речевой деятельности студентов в техническом вузе;

- ситуация успеха является важным педагогическим условием обучения иноязычной речевой деятельности студентов в техническом вузе. Переживание успеха внушает студенту уверенность в собственных силах. Ощущение успешности является катализатором общения на иностранном языке;

- опора на субъективный опыт обучающегося предполагает учет прошлого лингвистического и образовательного опыта студента, что позволяет отбирать, организовывать, представлять и закреплять учебный материал наиболее оптимальным способом для конкретного национально-языкового контингента студентов;

- развитие внутренней мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Интерес к процессу обучения иностранному языку держится именно на внутренних мотивах, присущих каждой конкретной личности. Чтобы быть эффективной, любая деятельность должна сначала стать лично значимой. Е.Я. Горюдская отмечает, что личный опыт, контекст деятельности, интересы и склонности, эмоции и чувства, мировоззрение, статус в коллективе являются теми параметрами, которые позволяют вызвать у обучающихся истинную мотивацию. В этом случае работает не стимуляция, а внутреннее побуждение; мотивация оказывается не привнесённой в обучение извне, не навязанной, а является прямым порождением самого метода обучения [4].

Процесс использования модели развития иноязычной речевой деятельности на основе личностно-ориентированного подхода рассматривается нами как сложная система, состоящая из определенных взаимосвязанных компонентов, которые нашли отражение в сконструированной нами модели. Рассмотрим каждый из перечисленных компонентов модели более подробно.

Выделение целевого компонента модели связано с детальным рассмотрением целей обучения. Цель связывает воедино все компоненты модели. Целью в нашей модели является повышение уровня иноязычной речевой деятельности студентов, при этом внимание преподавателя направлено не просто на правильность вербальных реакций студентов, а на их личность, интересы, устремления – все, то, что побуждает их в каждый конкретный момент к говорению на иностранном языке. Цель, в свою очередь, раскрывается через комплекс задач, каждая из которых решает локальную проблему развития речевой активности:

1. Формирование внутренней мотивации к изучению иностранного языка.

2. Формирование профессионально-ценностного отношения к иностранному языку.

3. Развитие иноязычных умений и навыков.

Целевой компонент рассматриваемой модели тесно связан с мотивационным моментом, поскольку принятие целей, осознание их важности и профессиональной значимости оказывает большое влияние на мотивацию учебной деятельности студентов.

Мотивационный компонент включает в себя потребности, мотивы, познавательный и профессиональный интерес к изучению иностранного языка, которые стимулируют на систематическое пополнение иноязычных умений и навыков, а также умений мотивирования своей деятельности. Ильин Е.П. считает, что целенаправленное формирование мотивационной сферы – это и есть формирование самой личности. Оценка особенностей мотивационной сферы имеет большое значение для прогнозирования успешной деятельности [5].

Особенно остро проблема мотивации встает в технических вузах, где язык выступает как непрофилирующая дисциплина.

Мотивационный компонент тесно связан с диагностическим компонентом, так как последний включает в себя диагностику исходных уровней развития мотивации к изучению иностранного языка, диагностику исходных уровней развития иноязычных умений и навыков, а также диагностику индивидуальных особенностей студентов, наиболее существенных при обучении иноязычному общению. Диагностическое исследование студентов позволило получить комплексную характеристику личности студента, определить уровень развития иноязычной речевой деятельности, выявить проблемы и определить характер, степени затруднений в процессе изучения иностранного языка.

Успешность деятельности учебной группы зависит от взаимодействия и правильно организованных межличностных отношений между преподавателем и студентом, между студентами в учебной группе, а также от психологической атмосферы в учебной группе.

Следующим компонентом сконструированной нами модели является технологический компонент, включающий содержательную, процессуальную, рефлексивно-аналитическую составляющие.

Содержательная составляющая технологического компонента ориентирована на развитие иноязычной речевой деятельности студентов (аудирование, чтение, письмо, говорение). Содержание учебного материала должно отвечать специфике вуза, факультета и отбираться по принципу нарастания степени сложности, по принципу опоры на субъективный опыт студентов, должно максимально согласовываться с потребностями студентов. Актуализация субъектного опыта позволяет студентам найти в учебной дисциплине то содержание, которое выступает основой их творческого и интеллектуального развития, оказывает формирующее развитие на целостный субъективный опыт студентов.

Процессуальная составляющая технологического компонента предусматривает выбор методов, форм, приемов и средств организации учебно-познавательной деятельности в соответствии со спецификой личностно-ориентированного подхода. Она раскрывается через организацию межличностного иноязычного общения (диалога), субъект-субъектных отношений, создания благоприятного эмоционального фона для активизации обучения, созданий ситуаций успеха (самодвижения каждого студента), педагогическую и тьюторскую поддержку, совместно-распределительную деятельность (работа в группах), проявления отношений сотрудничества, взаимопонимания и доброжелательности.

Последней составляющей технологического компонента является рефлексивно-аналитическая, которая состоит в умении соотнести полученный результат с поставленной целью и предполагает развитие самоанализа и внутреннего самоконтроля результатов иноязычной речевой деятельности. Под рефлексией В.А. Металева понимает умение осознавать уровень собственной деятельности и способностей, знание о способах профессионального самосовершенствования, умение

видеть причины недостатков в своей работе, в себе и желание самосовершенствоваться [6].

Субъектный компонент данной модели раскрывает взаимодействие участников образовательной деятельности: пре-

подавателя и учебной группы, преподавателя и каждого студента в отдельности, а также студентов между собой в подгруппах и в общей группе в процессе освоения новых знаний и приобретения иноязычных коммуникативных навыков.

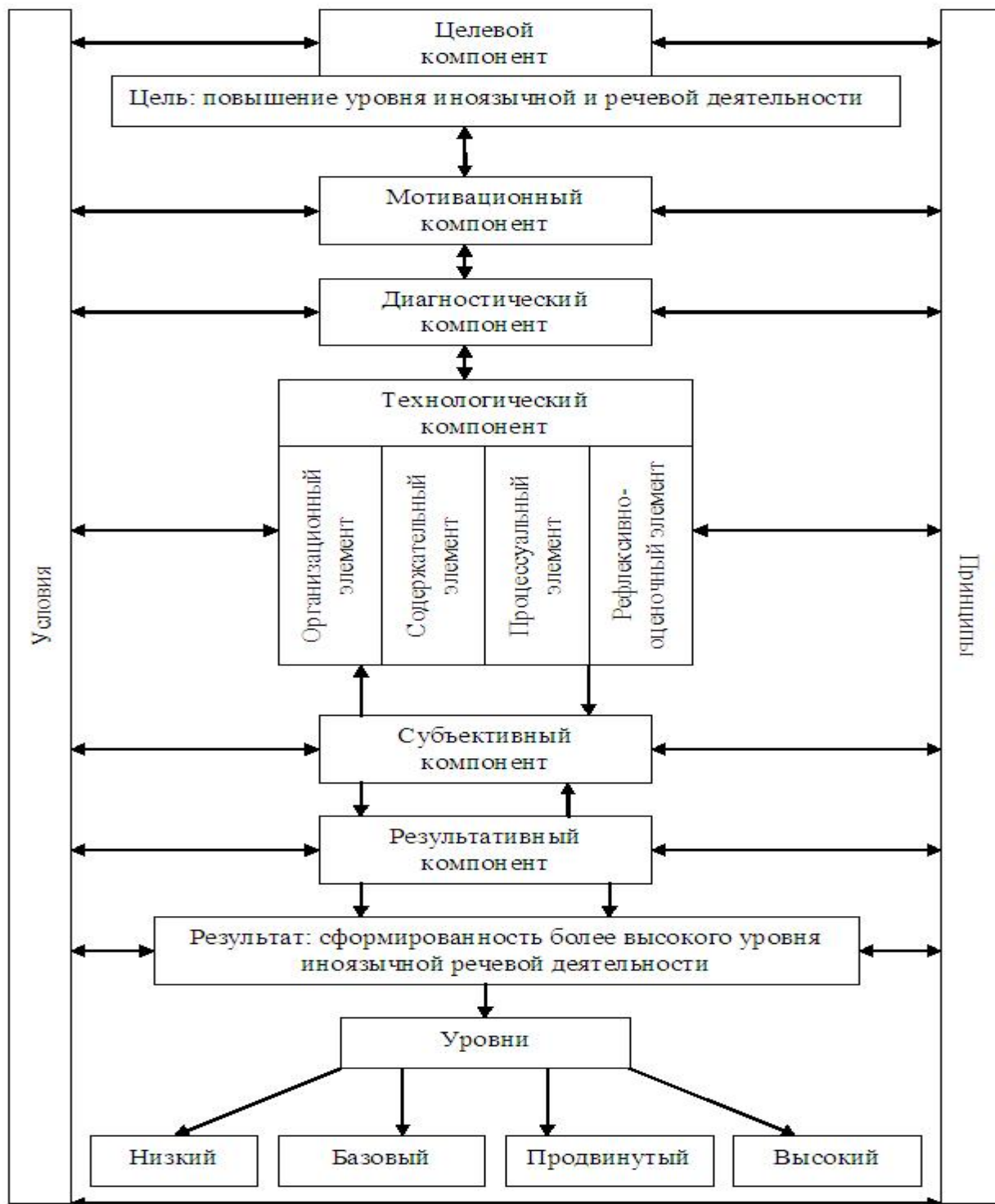


Рис. 1. Модель развития иноязычной речевой деятельности

Результативный компонент отражает достигнутые результаты, которые зафиксированы с помощью критериев оценивания и показывает степень эффективности сконструированной нами модели. Для диагностики уровня иноязычной речевой деятельности студентов мы сформировали систему необходимых и достаточных критериев оценки качества обучения: мотивационно-целевой, результативный критерий

сформированности иноязычных умений и навыков, результативный критерий сформированности профессионально-личностной значимости знаний иностранного языка. Исходя из поставленной ранее цели, в качестве результата выступает повышенный уровень иноязычной речевой деятельности студентов. Нами было выделено четыре уровня результативности

использования модели: низкий, базовый, продвинутый, высокий.

Низкий уровень характеризуется низкой потребностно-мотивационной сферой, негативными эмоциями по отношению к учебному материалу, преобладанием вынужденных мотивов, отсутствием рефлексии, несформированностью всех критериев, несформированностью коммуникативных навыков, отсутствием навыков поисковой деятельности. Деятельность носит ярко выраженный приспособленческий характер. Полное отсутствие умений использования методов самостоятельной деятельности, умений, самоконтроля.

Базовый уровень отличается слабой познавательной активностью. Мотивация носит в основном утилитарный и частично познавательный характер. В основе учебно-познавательной деятельности находятся мотивы внешнего характера или узко личные. Студент осознает важность иностранного языка для личностного роста и профессиональной деятельности, но не испытывает желания к изучению иностранного языка, плохо ориентируется в языке. Степень сформированности коммуникативных умений и навыков недостаточна для осуществления иноязычной речевой деятельности, наблюдаются трудности в выражении собственных мыслей. Умения самоконтроля развиты слабо. Интерес носит результативный характер (зачет, экзамен).

Продвинутый уровень отличается наличием познавательной потребности в изучении иностранного языка, развитостью и устойчивостью таких положительных мотивов как

осознание важности и необходимости приобретаемых знаний, умений и навыков для будущей профессиональной деятельности. Присутствует личностный смысл в овладении языком и уверенность в его применении. Характерные признаки этого уровня: устойчивость знаний, средняя степень овладения содержанием обучения, наличие умений оценивать собственную познавательную деятельность, активность и собранность на занятиях, инициативность слабо выражена. Данный уровень характеризуется достаточной степенью развития навыков иноязычной речевой деятельности.

Высокий уровень характеризуется прочной положительной мотивацией к изучению иностранного языка, ярко выраженной познавательной активностью и готовностью практического применения иностранного языка в профессиональной деятельности, твердой убежденности в необходимости знаний иностранного языка и его практическом применении в будущем. Навыки иноязычной речевой деятельности хорошо развиты. Студенты отличаются высокой степенью развития интеллектуальной активности и самостоятельности в изучении иностранного языка, любознательностью, познавательным интересом, умением систематизировать знания, умением работы с учебным материалом. Можно отметить стремление совершенствовать речевые навыки и речевые умения. Хорошо развито умение самоконтроля.

Все названные выше положения, компоненты, критерии, уровни можно представить в виде нижеследующей модели [рисунок 1].

Библиографический список

1. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. - М.: Сентябрь, 1996.
 2. Штофф, В.А. Моделирование и философия. - М.: Наука, 1966.
 3. Леонтьев, А.А. Эмоционально-волевые процессы в овладении иностранным языком // Иностранные языки в школе. - 1975. - № 6.
 4. Городецкая, Е.Я. Гуманитаризация как педагогическая проблема // Альма Матер. - 1993. - № 3.
 5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы - СПб.: Питер, 2003.
 6. Металева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность // Педагогика. - 2006 - №3.
- Статья поступила в редакцию 04.05.10

УДК 378

*Józef Podgórecki, Full Professor, Head of the Chair of Social Communication at Opole University, Poland,
E-mail: podgorecki@uni.opole.pl*

ATTEMPTS TO APPLY CONTEMPORARY COMMUNICATION THEORIES IN EDUCATION

New technologies made mankind enter the universal communication époque. Neutralizing the distance, they contribute to the creation of the societies of the future, none of which, because of these technologies, had equivalent in the past. The most detailed and up-to-date information is quickly available to anybody in the entire world. Not only will interaction enable societies to receive information but it will also allow them to conduct a dialogue, discussion, information & knowledge transfer with no time or space limitations. Yet, one cannot forget that the evolution shall not include the unprivileged population of the less developed areas, still quite numerous, particularly inhabitants of the regions lacking electricity. It needs to be reminded that yet half of the world population does not have access to various services provided by telephone network.

Being the portent of the future world, this unconstrained world's flow of images and words, including its inconveniences has changed both international relations and also the individual understanding of the world. What is more, this flow is one of the key factors accelerating the globalization process. Nonetheless, it also has its negative aspects. Information systems are still relatively expensive and inaccessible to many countries. Access to highly complex technologies gives the superpowers and individuals real advantage in cultural and political terms, particularly over the people, who lacking education are not capable of analysis, interpretation and validation of the acquired data. Cultural industry monopoly, restricted to a few countries, allows them to distribute their products in the entire world for the widest audiences and is a

significant factor of cultural specificity erosion. That false "world culture", weakly uniformed and often content-poor, is yet a carrier of hidden norms and may evoke the feeling of identity-loss and being deprived of population specific values.

If education is to be controlled, it should, by no means play a crucial role in the communication network development. Making the world capable of listening to itself, communication network actually creates one, enormous neighborhood.

Communication Theories Guide

Theories are the maps of reality. The truth that is presented in their form may constitute of objective facts that are embedded in the reality or, subjective meanings created in people's minds. In both cases, a theory is needed to enable to maneuver in the unknown territory. Based on that, the article reviewing the communication theories resembles an illustrated atlas listing the venues that should necessarily be visited. The atlas becomes a traveling guidebook presenting images of each destination. Once the guidebook is used, there may appear a desire for further acquaintance with a particular theory. First step, however, always means looking around and appreciating the view.

Our theories' atlas depicts the key characteristics of the communication process. It is composed of texts resembling the satellite Earth photographs, giving panoramic view of communication process.

The theories are grouped on the basis of their application. Theories are attempts to find answers to questions posed by people wondering about particular communication situations. Because of

that, it appears to be reasonable to group theories into various categories depending on distinct communication circumstances in which basic questions occur.

Not only do the theories, I decided to discuss, differ in approaches to how communication in various circumstances should be conducted, but they also deal with miscellaneous reasons for behaving according to certain rules.

Communication theories must have some common features; however their main differences cannot be neglected. Understanding the theories will enable the reader to find their similarities and differences. It should not be assumed that one of the approaches is true while others false. All of them help explain communication process. Just as there exist alternative ways of giving the same speech, every issue concerning communication may have a number of interpretations.

I have been trying to link a given theory to its author's presentation in this article. A lot of wisdom and courage is needed to set a new theory path. No sooner a communication theorist makes a new theory public than numerous critics make attempts to violate it. So be it, the truth can only be recognized if the rivalry among concepts is persevered. The ideas which won the competition deserve to be linked to their creators.

There is also another reason for combining the theories with their authors' presentations. Numerous readers will make the effort to study communication further and learn the names such as Deetz, Burgoon, Delia, Berger, Fisher and Burke. This will enable them to become rightful participants of the dialogue.

There are students who fear taking risk. Just like travelers gazing fearfully at the road atlas, such students grow their phobia towards the theories dealing with the recognition of human intentions and behavior. Their inhibitions and doubts evoke my compassion, still, I have to openly state that the theories I describe have neither emptied nor complicated my life. Quite contrary, they gave my life brightness and provided me with the sense of competence, so useful in communication. Hopefully, the readers will benefit in a similar way.

Contemporary Communication Theories

The boundaries of the communication theories have not been determined. It stems from the fact that researchers have different understanding of the communication notion. It is difficult to elaborate a map of a given area if the opinions concerning its size, shape and location are conflicting. Substantial discrepancies in the communication research result in lack of methodology discipline.

Robert Craig, communication professor of Colorado University, approves of the opinion that the field image is blurred, especially if we are interested in the thorough picture including all the aspects of communication that is specific perception from the bird's eye view or satellite photograph. Craig suggests however, that communication theory takes the form of a cohesive discipline if communication is to be treated as a practical field.¹ This author is convinced that we should start searching different theory types, where real people truly deal with every day life problems and practical communication conditions. Craig explains that "(...) all communication theories refer to the common world life practice, in which the communication term has a variety of meanings"². From this "down to earth" perspective, the communication theory does not resemble the language of the uninhabited globe. Quite contrary, it is a systematic & well thought reaction of communication researchers to the questions posed with regard to interactions between people. And this is the reaction of the most efficient professionals engaged in this practical discipline.

Craig maintains that provided that temporary approaches to research regarding problems and interactions' practices are considered, treating communication theory as a branch is by no means justified. Consideration in this respect means distinguishing seven traditions rooted in communication theories, which, in turn, allow for the achievement of this branch's theorists. These traditions, long-established in a so far research, offer "separate, alternative terminologies" describing various "means of setting the communication problems and practices terms".

Socio – Psychological Tradition

Communication as interpersonal influence

Socio-psychological tradition is embodiment of scientific or objective perspective. Its researchers believe that detailed and systematic observation makes it possible to discover the truth of communicative phenomena. Cause and effect relationships are sought so that the anticipation of victory and failure of communicative behaviors is possible. The discovery of cause and effect relationships leads to the assumption that we are approaching the answer to ever returning question posed by persuasion practitioners – What else can be done to make people change their mind?

The scientists searching for universal communication laws have been trying to concentrate on what there is rather than what there should be. As empiricists, they apply the warning of a certain skeptical journalist "Do you think that your Mum loves you? Check it out in at least two different sources." For the communication theorists relying on the socio-psychological tradition, the test boils down to the preparation and controlled experiment conduct.

Carl Hovland, a psychologist, one of the pioneers in the experimental research has been working on communication effects³. He led a team of thirty Yale University researchers. This group has been trying to establish "a set of primary empirical theses regarding relationships between communicative stimuli, addressees' predispositions and opinion changes" and to create "initial framework for theory development"⁴.

Yale researchers, based on the formula "who says what to whom and with what effect", conducted a thorough review of three main reasons of persuasion diversity:

Who – a source of communication (competence, credibility)

What – communication content (fears, arguments' order)

Whom – addressees' characteristics (personality, influence sensitivity)

The main measurable effect is opinion change, apparent in approach difference before and after receiving the message. Yale approach studies set new research directions, however, the notion of source credibility suggested in the program attracted the attention of a number of scholars.

Hovland and his group discovered that the higher source credibility, the bigger opinion shifts. For example, an article on anti-flu medicine was more powerful provided it was written by a doctor in *The New England Journal of Medicine*. The same article published in *Life* magazine and presented as a material of a reporter tended to be perceived as less reliable. Having proved that link unquestionably, the Yale researchers moved on to test the remaining variables.

The Yale team discovered two types of credibility: the one resulting from the competence of the sender reliability. Competent are the people who make the impression that they know well what they are talking about. Whereas the message receivers evaluate the message sender's reliability, depending on whether they perceive him or her as sincere. The competence of the sender was usually more influential with regard to addressee opinion shift than his or her reliability. Nonetheless the persuasion effect was not permanent. The difference between less reliable source and more reliable source faded away over time. Hovland and his colleagues called this phenomenon "the sleepy head effect". Many tests were conducted to find out why the above mentioned effect appeared and how it could be counteracted. They found out that people forget where they had heard or read about something over time and what is more, only after the link between the source and the message was established might the source reliability be of significance. These conclusions are not the only reason why the Yale Approach Study deserves attention. The research was important for socio – psychological tradition because the scientists involved had not taken anything for granted. All the theses underwent systematic testing.

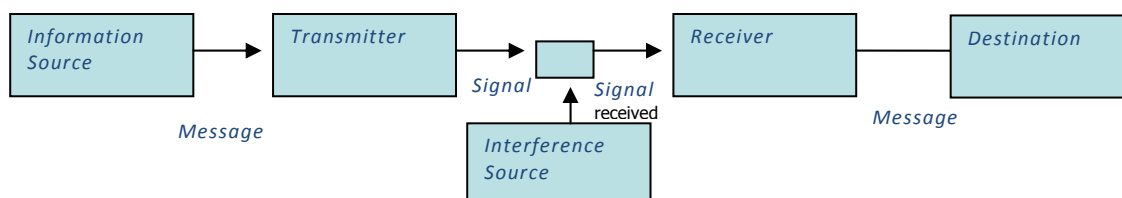
Cybernetic Tradition

Communication as Information Processing

Norbert Wiener, MIT scientist, coined the word cybernetics in order to characterize artificial intelligence⁵. The term is a transliteration of the Greek word meaning controller, ruler and illustrates the way in which feedback enables information processing in minds and computers. During World War II, Wiener developed anti-aircraft defense systems. These systems were able to allow for

the future trajectory of an enemy flight based on the earlier taken measures regarding its movement. The term of feedback, proposed by Wiener, enabled cybernetic tradition to be embedded in the belief assuming that communication is a link between separate parts of any system, i.e. computer, family, institution, media systems.

The vision of communication as information transfer was strengthened by Claude Shannon, the Bell Telephone Company scientist, who developed mathematical signals transmission theory.



According to Shannon you yourselves are the source of information. You send a signal to a microphone which transmits the signal further through phone lines/wires. On its way the signal becomes slightly distorted to be restored to sound in the loudspeaker of the telephone receiver at its destination. Information losses occur at every stage of the process. Therefore the initial message differs from the final one. The final purpose of communication theory is to maximize the amount of information which the system can transmit.

The declaration stating that information is simply “something significant, or something that has some meaning” is sufficient for majority of people. Whereas, Shannon maintains that information refers to the uncertainty diminution. The message informative content can be modified to the extent which still makes it possible to counteract chaos. The less predictable is the content of the message, the more information it gives. A lot of very positive news can be transmitted via the communication channel. The telephone conversation piece, like “I just called to tell you again how much I love you”, does not necessarily have to be classified as information. If the interlocutor does not have to doubt in this feeling, the words function not as information transfer but rather as the ritual reflecting the feelings’ depth. If the addressee knows the message content in advance, the message informative value is next to nothing.

The noise is the enemy of information. It limits the capacity of the channel connecting the transmitter with the receiver. Shannon describes that interrelationship by means of a simple equation.

$$\text{Channel capacity} = \text{information} + \text{noise}$$

Every channel is limited by the number of information items it can transfer. Even if a person speaks at the fastest possible pace, he or she could ultimately say six hundred words in three minutes at most. Whereas the interferences of the transmission line, noise and information hum ever present in the receiver’s mind impose securing a part of transmission potential capacity for repeating key message particles, which otherwise could be lost. On the other hand, if repetition occurs too often, communication redundancy leads to boredom of interlocutors as well as to channel capacity potential waste. Shannon views communication as applied science aiming at establishing and maintaining balance between predictability and uncertainty. Shannon’s transmission theory is the engineer’s answer to problems resulting from communicative systems overload, complications in their functioning or even complete breakdown.

The popularity of Shannon’s information flow model stands from the fact that it is usually combined with Warren Weaver’s text in which the latter tries to apply the notion of informative losses in interpersonal communication analysis. Feedback was not an inseparable element of communication model proposed by Shannon & Weaver. It was rather other scientists, referring to cybernetic tradition, who introduced the notion of interactivity and emotional instability.

Rhetorical Tradition

The practical art of discourse

His objective was achieving a maximum capacity of transfer line accompanied by a minimum signal distortion. Shannon was neither interested in the meaning of the message nor in the effect it exerted on the receiver. His theory was only aimed at solving technical problems of non interfered sounds transmission.

As Bell laboratories covered all Shannon’s research cost, an example of the telephone conversation can be presented to explain the communication model.

Greek-Roman rhetoric has been the main source of knowledge regarding communication till the twelfth century. In the fourth century before Christ, Demosthenes used to give speeches on the seaside with his mouth full of little stones to improve pronunciation. Cicerone, improved and implemented the system allowing for identifying key ideas in legal disputes, several hundred years later. Martin Luther King, in 1963, gave a famous speech starting with the words “I had a dream”⁷, using such style figures as visualization, repetition, alliteration and metaphor. These three speakers and thousands of followers, cultivated Greek-Roman rhetoric tradition started by the sophists of ancient Mediterranean cities-countries. This tradition is yet alive. No matter whether the speakers addresses wide audiences, participate in legal disputes, court sessions, media discussions, they always seek for practical directions to present their views in the best possible way.

Several characteristics of this important tradition of rhetoric communication can be listed:

The belief that speech differentiates a man from an animal. As far as verbal communication goes, Cicerone asks what else could concentrate the dispersed mankind in one place to establish a society

The belief that public speech given in a democratic forum is more effective means for political problems solving than ruling based on decrees and resorting to violence. Within the framework of this tradition it would be unreasonable to state that something has “only rhetorical” value.

A situation in which an individual orator tries to influence wide audience through persuasive, open discourse. Public speaking is, as a matter of fact, one way communication.

Rhetoric training as a basis of the leader’s education. The orators learn to formulate persuasive arguments and give speeches with a loud voice reaching to the audience edges with no electronic amplifiers support.

The stress on the power and beauty of the language capable of moving emotions and pushing into actions. Rhetoric is rather an art than science.

Public speaking as men’s domain. Till the beginning of the nineteenth century women did not actually have a chance to speak in public. Therefore a key characteristic of the American feminist movement fought for the right to speak in public.

Some rhetoric teachers maintain that nothing can replace shaping the public rhetoric skills, saying that only “practice makes a master”. Others believe that practice can solely strengthen the acquired capabilities. These opposing view points simply prove that both factors are significant in public rhetoric.

Semiotic Tradition

Communication as Process of Sharing Meaning through Signs

Semiotics is a discipline investigating signs. A sign is any element capable of representing something else. A high body temperature is a sign of infection. Birds flying south are a sign of winter. Possessing an expensive car is a sign of richness.

Words are signs too. They are symbols. Contrary to previously mentioned examples they do not link naturally to any object

or phenomenon for which description they serve. No sounds or letters of which a word is composed, says anything about the word's meaning.

I.A. Richards, one of the pioneers of the semiotic tradition has elaborated a systematic description of how words function. According to Richards words are arbitrary symbols which mean nothing on their own. He warns against the misconception that words have precise definitions. The meanings are found in people's intentions.

Richards and C.K. Ogden suggested a semantic triangle. It shows direct relations between symbols and their assumed references. Such a reference is illustrated in the figure below, where the word a dog is analyzed.

The figure represents a supposed link between the word "dog" and the real dog which has to be fed and walked out every day.

The top of the triangle shows a thought which appears in one's mind when he or she is looking at the puppy in the down right corner. The picture of the puppy evokes thoughts about warm and faithful friendship. Since a direct or cause and effect relation occurs, Richard matches them with a continuous line.

The symbol of a dog placed in the left down corner provokes some thoughts. Naturally, the word dog is used to symbolize the thoughts. This cause and effect relation is also marked by Richards with a continuous line.

However, the link between the word dog and the animal itself hardly exists. Richards illustrates it with a dashed line. Two different people might use the same word with reference to two completely distinct animals.

Though Richards and Ferdinand de Saussure (a Swiss linguist who coined the term semantics, were fascinated with the language, a large number of researchers representing semiotic tradition, concentrated on non-verbal emblems and picture descriptions. These scholars have always been interested in how signs convey meaning and how they can be used to avoid misunderstanding in communication.

Socio-Cultural Tradition

Communication as creating and acting out social reality

Socio-cultural tradition based on a conviction that interlocutors form and act out culture. It is common that interlocutors form and act out culture. It is common to assume that words reflect what truly exists. Still, the theorists assume that words reflect what truly exists. Still, the theorists representing the above tradition imply that this process is reverse.

Our perception of reality is largely influenced by the language we use from our early childhood.

As we have already seen, in accordance with the semiotic theory, the majority of words is not connected in any logical or predictable way with the ideas they represent. For example, the relation between the black signs on paper which together constitute the sequence g-r-e-e-n with the color of the lawn in front of the library building is exclusively a matter of convention for English speakers. Although the theorists of socio-culture agree that the term green is arbitrary, they claim at the same time that the ability to see green as a separate color depends on whether there exists a specific word denoting the band in the range of 510-560 nm in the electromagnetic wave spectrum¹³. There is such a word in English, but in many American Indian languages – there is not. In these cultures, yellow is perceived as a color directly turning into azure. Given the above, we could be tempted to interpret such situations as a kind of color-blindness. However, reality is different. Linguists referring to the socio-cultural tradition would say that the users of this language inhabit a world different from ours.

Edward Sapir, a linguist from the University of Chicago, and his student Benjamin Lee Whorf, were the precursors of the socio-cultural tradition. The linguistic relativity hypothesis of Sapir-Whorf says that the language structure of a given culture strongly affects human thoughts and actions¹⁴. The "real world" is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group¹⁵. Their theory of linguistic relativism rejects the view that all languages are similar and that words are only neutral conduits of meaning.

Let us consider the English pronoun in the second person singular, which is used by English speakers to address other people regardless of their status. That is obviously you. In similar contexts, speakers of German have to use either the pronoun stressing the formal character of the relationship (Sie) or indicating a certain intimacy (du). A special ceremony has even been established (Bruderschaft) after which people can switch from one pronoun to the other. Japanese requires the user to choose from an even greater number of alternative pronouns, offering in total ten possibilities, all of which are translated into English as you. However, only one pronoun is suitable for a given context, depending on such factors as gender, age or status of interlocutors.

While the majority of researchers assume that the vocabulary of English, German and Japanese reflect the cultural differences between models of interpersonal relations, the Sapir-Whorf hypothesis suggests that it is also possible to reverse this relationship. Language shapes our perception of reality. When learning to speak, children learn at the same time what to look for in their environment. The majority of manifestations of the world remains unnoticed because we are literally unable to say anything about them.

Contemporary theorists of socio-cultural research claim that it is exactly by means of a communication process "[...] that reality is created, preserved, repaired or transformed"¹⁶. Or, in other words, persons-in-conversation co-construct their own social worlds¹⁷. When these perceptual worlds collide, the socio-cultural tradition lends support in bridging the cultural gap dividing "us" from "them".

Critical Tradition

Communication as a reflexive challenge of unjust discourse

The very notion of critical theory derives from publications of a group of German researchers known as the Frankfurt School, because they worked in an independent Institute for Social Studies at the University of Frankfurt. The Frankfurt School, originally established to critically examine the views of Karl Marx, rejected the economic determinism of orthodox Marxism, at the same time keeping the Marxist tradition of social criticism.

The most eminent representatives of this school – Max Horkheimer, Theodor Adorno and Herbert Marcuse – were convinced that "all previous history has been characterized by an unjust distribution of suffering"¹⁸. They recognized the same pattern of inequality in modern western democracies in which the owners still exploit those devoid of property. Researchers from the Frankfurt School proposed an in-depth analysis of the discrepancies between the liberal values of liberty and equality propagated by political leaders and the unjust concentration of power in their hands as well as of the abuse of political power leading to the transformation of these values into a myth. Such criticism did not apologize for the sullen tones but for pessimistic conclusions. As Marcuse noted, "Critical theory preserves obstinacy as a genuine quality of philosophical thought"¹⁹. When Hitler came to power in Germany, it was this obstinacy which forced the emigration of the members of the Frankfurt School first to Switzerland and then to the United States.

Which types of communication research and practice do critical theorists oppose? Although there is no single list of practices which would be criticized by all, critical theorists consistently condemn the following three features of modern civilization:

The control of language to perpetuate power imbalances

Critical scholars also condemn each use of words which hinders emancipation. For example, feminists argue that women as a group usually do not speak in full voice because men control language. As a result, the public discourse is full of war and sport metaphors, masculine domains with their own internal jargon. Such a vision of groups devoid of the right to voice their opinions is not new at all. Marcuse claimed that "[...] the avenues of entrance are closed to the meaning of words and ideas other than the established one – established by the publicity of powers that be, and verified in their practices"²⁰.

Role of mass media in dulling sensitivity to repression

Marx described religion as opium for the people. He claimed that religion only diverts the attention of the working classes from

their “real” interests. According to the critics, today this role is often taken over by some elements of television, films, CDs and printed publications. Adorno hoped that people would rise in protest as soon as they become aware of the unjust repression they are subjected to. He also noted that “[...] as communities submitted more and more to the power of mass communication, the preformation of minds became so strong, that practically no room remained left for realizing the state of affairs”²¹. Marcuse was even more pessimistic about the prospects for social changes initiated by ordinary citizens, who, under the influence of mass media, became indifferent to everything. He claimed that any hopes for changes in the society are connected with “[...] those rejected and alienated, exploited and oppressed, belonging to other human races and having a different skin color, with those jobless and those who will never find a job”²².

Blind reliance on the scientific method and uncritical acceptance of empirical findings

Horkheimer argued that “[...] naivety and bigotry are demonstrated by thinking and speaking only in the language of science”²³. Naivety, because science, contrary to what is propagated by scientists, is not a disinterested pursuit of knowledge. Bigotry, because using opinion polls, scientists assume that a sample of public opinion is a true representation of reality. According to Adorno “[...] a cross-section of opinions stands not for an approximate depiction of truth but for a cross-section of social illusion”²⁴. These scholars are especially critical about government, economy and education leaders who are using the empirical appearances of social sciences to vindicate the existing unjust state of affairs, obviously to the benefit of their own interests.

Critical theorists are less eloquent about what they support. Their writings are full of appeals for liberation, emancipation, transformation and enhancement of awareness, but these banners only vaguely suggest how to achieve these respectable goals. Nevertheless, they have a common ethical goal which is the solidarity with suffering people, solidarity which is our minimum moral responsibility. That is why Adorno declared: “Writing poetry after Auschwitz is barbaric”²⁵. The majority of critical theorists try to move beyond the feeling of sympathy propagating some more demanding ethical behavior which Craig termed praxis. He defines the word as a “theoretically reflexive social behavior”²⁶. Many thinkers discussed in *Ethical Reflexions* in this book follow similar goals.

Phenomenological Tradition

Communication as the experience of self and others through dialog

Although phenomenology can strike us as an impressive philosophical term, in reality it is about analyzing everyday life from the viewpoint of its participant. Therefore, the phenomenological tradition emphasizes the interpretation of one’s own subjective experiences. Individual experiences gain particular importance, become more authoritative than research hypotheses or communication axioms. Psychologist Carl Rogers claims that “Neither the Bible nor the prophets, neither Freud nor research neither the revelations of God nor man can take precedence over my own direct experience”²⁷.

The problem is that two different people cannot have identical life experiences. If we cannot experience the experiences of others, we tend to depart from them during a conversation, only to lament later that “Nobody really understands me”. Can two people overcome superficial impressions to build stronger relationships with each other? As an experienced consultant, Carl Rogers became convinced that both personal and relational development of his patients was really possible.

Rogers thought that his clients’ health was improving only when he was able to create conditions for them to speak safely. He described three conditions necessary and sufficient for changing the personality of his clients and their relations with others. Those clients who became convinced about (1) the appropriateness of the behavior of their counselor, (2) his unconditionally positive attitude to them and (3) emphatic understanding, were really feeling better²⁸.

Congruence is a match between the internal feelings of an individual and their external manifestations. A counselor whose behavior is appropriate is authentic, real, integrated and transparent. A person whose behavior is incongruent tries to impress others, acts out roles, puts on masks, hides behind pretenses. “In my relations with patients” writes Rogers, “I have learnt that in the long term it does not pay to behave like someone I really am not”²⁹.

Unconditional positive regard means acceptance which does not depend on the behavior of the patient. Rogers asked himself a question: “Can I let myself experience positive attitudes toward this other person - attitudes of warmth, caring, liking, interest, and respect?”³⁰. If the answer was positive, both Rogers and his client were reaching a higher degree of human maturity. Moreover, they truly liked each other.

Accurate emphatic understanding is a caring ability of temporarily putting aside of one’s own views and values in order to enter someone else’s world in an unbiased manner. It is an active process of making efforts to hear the thoughts, feelings, moods and opinions of another person as if they were our own. Rogers treated suspiciousness as a waste of time. He claimed that the question “What does she really mean by it?” is not worth considering. He was convinced that we can be more helpful if we take the words of our clients for what they are. We must assume that [the patients] are trying to describe their worlds exactly as they see them.

Although Rogers formulated the necessary and sufficient conditions for understanding in the context of therapy, he was completely convinced that they are equally important in all interpersonal relations. A Jewish philosopher and theologian Martin Buber came to a similar conclusion. He propagated the possibility of achieving authentic interpersonal relations through dialog, an intentional process, whose only aim is mutual understanding. The views of Rogers, Buber and other representatives of the phenomenological tradition can be found in the handbooks and in the teaching of interpersonal communication.

LIMITATION OF THE SCOPE OF COMMUNICATION THEORY

The above-discussed traditions are deeply rooted in the communication theory. Obviously the theorists, researchers and practitioners subscribing to a given tradition often listen to critical opinions saying that their approach is groundless. But in order to defend their right to cultivate their selected plots of land they can refer not only to their own arguments but also to the fact that their predecessors had already set out the field and had established the right to farm it. Taking this agricultural metaphor seriously, in Fig. 3.3 I have presented seven traditions in the form of seven separate plots of land, which together constitute a larger field of research. Some explanations are due here.

A map of traditions in communication theory

Firstly, the seven plots marked in Fig. 3.3 do not necessarily have to include all approaches to the communication theory. Craig considers the possibility of defining additional traditions such as feminist tradition, aesthetic tradition, economic tradition, spiritual tradition or media tradition³¹. Although eventually he concludes that the best solution is to include them in the seven traditions mentioned above, the very readiness to extend the list proves that some amendments can be introduced to our map.

Secondly, it is possible to join different traditions. This chapter helps to understand that each tradition defines communication in its own way. Therefore, the lines on the map separating individual plots of land from each other can be seen as fences designed to stop the inflow of foreign ideas. But researchers are individualists; they jump over fences, they read periodicals and attend exotic conferences. Sometimes such “cross-pollination” gives rise to approaches drawing from two or three traditions. In Annex C I have tried to assign each theory to one of the seven traditions. At least one-third of them sit astride the fence.

Lastly, we should remember that the location of the traditions on the map is not accidental. The reason why I have located them in the figure in the way I did is the split, proposed in earlier chapters, into objective and interpretive theories. In connection with the criteria discussed in chapters 1 and 2, the socio-psychological tra-

dition should be seen as the most objective one and that is why it has been placed next to the left edge of the map. Moving to the right, we come across traditions which are increasingly more interpretive and less objective. The phenomenological tradition seems to rely on interpretation the most and therefore it has been placed on the far right. The order in which individual traditions were discussed in this chapter was also based on this principle: gradual moving from objective traditions to interpretation-oriented traditions. It is easier for scholars developing theories in adjacent traditions to appreciate the achievements of their neighbors. On the map, their plots have a common boundary. In the professional sense, they are closer to each other in terms of their main premises.

The above-described framework will help us better understand the great diversity of communication theories. When reading about a theory dealing with media effects one should not forget that it may originate from the same source as the theory learned earlier presented in the part of the book devoted to the development of bonds. I will draw the attention of the readers to such interrelations and I will systematically connect theories with their respective traditions if only I am convinced that the theories themselves are clear. I hope that when you reach that stage you will be ready to take up discussion with the words of the piece by 10cc: "Communication is the problem to the answer". Each of the seven traditions of the communication theory gives us its own solution to the problem.

Table 1

Craig, R. T. (1999). Communication theory as a field. *Communication Theory*, 9(2), 199-161.
Seven Traditions of Communication Theory

| | Rhetorical | Semiotic | Phenomenological | Cybernetic | Socio-Psychological | Socio-Cultural | Critical |
|--|---|--|---|--|---|---|---|
| Communication theorized as: | The practical art of discourse | Intersubjective mediation by signs | Experience of otherness; dialogue | Information processing | Expression, inter-action, & influence | (Re)production of social order | Discursive reflection |
| Problems of communication theorized as: | Social exigency requiring collective deliberation and judgment | Misunderstanding or gap between subjective viewpoints | Absence of, or failure to sustain, authentic human relationship | Noise; overload; underload; a malfunction or "bug" in a system | Situation requiring manipulation of causes of behavior to achieve specified outcomes | Conflict; alienation; misalignment; failure of coordination | Hegemonic ideology; systematically distorted speech situation |
| Metadiscursive vocabulary such as: | Art, method, communicator, audience, strategy, commonplace, logic, emotion | Sign, symbol, icon, index, meaning, referent, code, language, medium, (mis)understanding | Experience, self & other, dialogue, genuineness, supportiveness, openness | Source, receiver, signal, information, noise, feedback, redundancy, network, function | Behavior, variable, effect, personality, emotion, perception, cognition, attitude, interaction | Society, structure, practice, ritual, rule, socialization, culture, identity, co-construction | Ideology, dialectic, oppression, consciousness-raising, resistance, emancipation |
| Plausible when appeals to metadiscursive commonplaces such as: | Power of words; value of informed judgment; improbability of practice | Understanding requires common language; omnipresent danger of miscommunication | All need human contact, should treat others as persons, respect differences, seek common ground | Identity of mind and brain; value of information and logic; complex systems can be unpredictable | Communication reflects personality; beliefs & feelings bias judgments; people in groups affect one another. | The individual is a product of society; every society has a distinct culture; social actions have unintended effects. | Self-perpetuation of power & wealth; values of freedom, equality & reason; discussion produces awareness, insight |
| Interesting when challenges metadiscursive commonplaces such as: | Mere words are not actions; appearance is not reality; style is not substance; opinion is not truth | Words have correct meanings & stand for thoughts; codes & media are neutral channels | Communication is skill; the word is not the thing; facts are objective and values subjective | Humans and machines differ; emotion is not logical; linear order of cause and effect | Humans are rational beings; we know our own minds; we know what we see. | Individual agency & responsibility; absolute identity of self; naturalness of the social order | Naturalness & rationality of traditional social order; objectivity of science & technology |

Table 2

Topoi for Argumentation across Traditions

| | Rhetorical | Semiotic | Phenomenological | Cybernetic | Socio-psychological | Socio-cultural | Critical |
|-------------------------------|---|--|--|--|---|--|---|
| Against rhetoric | The art of rhetoric can be learned only by practice; theory merely distracts. | We do not use signs; rather they use us. | Strategic communication is inherently inauthentic & often counterproductive. | Intervention in complex systems involves technical problems rhetoric fails to grasp. | Rhetoric lacks good empirical evidence that its persuasive techniques actually work as intended. | Rhetorical theory is culture bound & overemphasizes individual agency vs. social structure. | Rhetoric reflects traditionalist, instrumentalist, & individualist ideologies. |
| Against semiotics | All use of signs is rhetorical. | Langue is a fiction; meaning & intersubjectivity are indeterminate. | Langue-parole and signifier-signified are false distinctions. Linguaging constitutes world. | "Meaning" consists of functional relationships with-in dynamic information systems. | Semiotics fails to explain factors that influence the production & interpretation of messages. | Sign systems are not autonomous; they exist only in the shared practices of actual communities. | Meaning is not fixed by a code; it is a site of social conflict. |
| Against phenomenology | Authenticity is a dangerous myth; good communication must be artful, hence strategic. | Self & other are semiotically determined subject positions & exist only in/as signs. | Other's experience is not experienced directly but only as constituted in ego's consciousness. | Phenomenological "experience" must occur in the brain as information processing. | Phenomenological introspection falsely assumes self-awareness of cognitive processes. | Intersubjectivity is produced by social processes that phenomenology fails to explain. | Individual consciousness is socially constituted, thus ideologically distorted. |
| Against cybernetics | Practical reason cannot (or should not) be reduced to formal calculation. | Functionalist explanations ignore subtleties of sign systems. | Functionalism fails to explain meaning as embodied, conscious experience. | The observer must be included in the system, rendering it indeterminate. | Cybernetics is too rationalistic; e.g. it underestimates the role of emotion. | Cybernetic models fail to explain how meaning emerges in social interaction. | Cybernetics reflects the dominance of instrumental reason. |
| Against socio-psychology | Effects are situational and cannot be precisely predicted. | Socio-psychological "effects" are internal properties of sign systems. | The subject-object dichotomy of socio-psychology must be transcended. | Communication involves circular causation, not linear causation. | Socio-psychological theories have limited predictive power, even in laboratory. | Socio-psychological "laws" are culture bound & biased by individualism. | Socio-psychology reflects ideologies of individualism, instrumentalism. |
| Against socio-cultural theory | Socio-cultural rules etc. are contexts & resources for rhetorical discourse. | Socio-cultural rules etc. are all systems of signs. | The social life-world has a phenomenological foundation. | The functional organization of any social system can be modeled formally. | Socio-cultural theory is vague, untestable, ignores psychological processes that under-ly all social order. | Socio-cultural order is particular & locally negotiated but theory must be abstract and general. | Socio-cultural theory privileges consensus over conflict & change |

| | | | | | | | |
|-------------------------|--|------------------------------------|---|--|---|--|---|
| Against critical theory | Practical reason is based in particular situations not universal principles. | There is nothing outside the text. | Critique is immanent in every authentic encounter with tradition. | Self-organizing systems models account for social conflict & change. | Critical theory confuses facts & values, imposes a dogmatic ideology. | Critical theory imposes an interpretive frame, fails to appreciate local meanings. | Critical theory is elitist & without real influence on social change. |
|-------------------------|--|------------------------------------|---|--|---|--|---|

Bibliography

1. Podgórecki, J. Atrybucje komunikacji społecznej we współczesnej pedagogice / J. Podgórecki, W.M. Ggrebennikowa, Wydawnictwo: Wydział Pedagogiki i Komunikatywistyki Kubańskiego Państwowego Uniwersytetu. – Krasnodar: Rosyjska Akademia Nauk, Ministerstwo Nauki Rosyjskiej Federacji, 2008.
2. Podgórecki, J. Атрибуты социальной коммуникации в процессе непрерывного образования учителей / J. Podgórecki, A. Zubko, 2008.
3. Atrybucje komunikacji społecznej w procesie kształcenia nauczycieli, Wydawnictwo: Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy, Južno Ukrainiński Instytut Podplomowego Kształcenia Kadr Pedagogicznych - Herson (Ukraina), 2008.
4. PODGÓRECKI J. Psychological principles of communication Ivanofrankiwsk Ukraina. - Nowa Zorya, 2008.

Статья поступила в редакцию 10.06.10

УДК (159.923.2)

О.И. Лаптева, доц. КубАГС, г. Новосибирск, E-mail: lapteva_r@rambler.ru

РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ

При рассмотрении вопроса о формировании антикоррупционной устойчивости личности необходимо учитывать многие психологические феномены. В данной статье рассмотрена характеристика рефлексии как механизма формирования антикоррупционной устойчивости личности.

Ключевые слова: рефлексия, механизм рефлексии, антикоррупционная устойчивость личности.

Одним из основных направлений антикоррупционной подготовки специалистов является общая гуманитарная подготовка, в рамках которой формируются нравственные принципы, способствующие формированию антикоррупционной устойчивости как противодействию коррупционным проявлениям.

Устойчивость - особое свойство системы, характеризующее ее способность противостоять разрушающим факторам. Устойчивость личности зависит от ее нравственных качеств: чем больше человек способен подчинять личные интересы интересам общества, тем выше его устойчивость к трудностям. Устойчивые в поведении сотрудники отличаются серьезным отношением к вопросам поддержания порядка и организованности в работе, к соблюдению правовых и нравственных норм, установками на следование социальным ценностям (честность, аккуратность, добросовестность, порядочность, человечность и др.).

Одним из свойств коррупции является латентность, поэтому поступать нравственно в реальных условиях воздействия коррупциогенных факторов бывает не просто. Чтобы выбраться из возникающих трудностей и кризисных положений, некоторые люди становятся на путь обмана, мошенничества, лжи, измены, предательства, правонарушений.

Почему люди совершают те или иные поступки, даже сознавая, что поступают при этом неправильно? Дело в том, что люди стремятся к успеху, который у них обычно выражается в финансовых достижениях и высоком социальном статусе. Многие считают, что при этом им приходится выбирать между успехом и нравственной устойчивостью. Нравственная устойчивость, по их мнению, ограничивает выбор и возможности человека, ухудшает перспективы успеха в его деятельности. Когда человек может выбирать лишь одно из двух: либо добиться успеха любой ценой, чего бы это ни стоило, либо не отступать от позиции нравственности и потерпеть крах. В действительности немногие людей желают быть безнравственными, однако потерпеть неудачу не хочет никто. В такой ситуации этической дилеммы, когда встает выбор между «правильным» и «неправильным», необычайно важна способность к рефлексии.

Рассмотрим феномен рефлексии как механизма формирования антикоррупционной устойчивости личности. Понятие «рефлексия» (лат. *reflexio* – обращение назад) первоначально возникло в философии и означало процесс размышления че-

ловека обо всем происходящем в его собственном сознании. Иными словами, это деятельность самопознания, раскрывающая человеку содержание его внутреннего мира [1, с. 683].

Сократ считал важнейшей задачей человека познание своей внутренней активности в ее познавательной функции. Платон указывал на важность самопознания в связи с воспитанием такой добродетели, как благоразумие, которое он определял как знание самого себя. Аристотель признавал за рефлексией свойство разума, который способен обнаружить единство предмета знания и знания, т. е. мыслимого и мысли.

С течением времени понятие рефлексии расширилось. Так, Декарт отождествлял рефлексию со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, отвлекаясь от всего внешнего [1, с. 229]. Полученное в результате знание о самом себе - есть единственно достоверное знание, которое становится основанием для последующих размышлений о свойствах физического мира. Локк рассматривал рефлексию как внутренний опыт, являющийся основным источником знаний, в отличие от опыта внешнего, основанного на восприятии окружающего мира органами чувств. Локк впервые выделил рефлексию как особую психическую реальность. Он определял ее как действие ума над самим собой, «...наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности» [1, с. 230].

В немецкой классической философии рефлексия понималась как анализ наукой собственных средств познания или особый вид теоретической ретроспекции. Кант выделил логическую рефлексию, при которой представления об окружающем мире просто сравниваются друг с другом, и трансцендентальную рефлексию, при которой сравнимые представления связываются с той или иной познавательной способностью – чувственностью или рассудком [2]. Гегель признавал рефлексию как необходимый момент познавательного процесса. В рефлексии он видел движущую силу развития внутреннего мира человека.

В философии Западной Европы в XIX-XX вв. начал развиваться рефлексивный подход так, в феноменологии Гуссерля рефлексия трактуется как универсальный способ познания сознания, при котором «поток переживания со всеми его разнообразными событиями <...> становится ясно постигае-

мым и анализируемым» [3, с. 501]. Современная герменевтика (Г. Гадамер, П. Рикер, К. Ясперс) усматривает основную функцию рефлексии в интерпретации и обосновании смысла, определяя рефлексиию как отношение между смыслом и «Я».

Философия экзистенциализма (Ж. Сартр, М. Хайдеггер, С. Франк) открывает в рефлексии новое содержание: она приобретает этическое свойство, становясь голосом совести человека и обретая контролируемую функцию. «Рефлексия как «осмысляющее мышление» будит в человеке чувство вины, побуждает его оценить свою нравственную позицию, определить назначение своего бытия» [4, с. 19]. В философии понятия совести и рефлексии тесно соотносились. Известная фраза Канта подтверждает это: «Закон, живущий в нас, называется совестью. Совесть есть, собственно, соотношение наших поступков с этим законом» [2, с. 312].

Для отечественной философии рефлексивный подход активно реализуется в таких направлениях, как рефлексия о содержании знания, представленного в формах культуры (искусстве, языке, науке и других), рефлексия о самом процессе мышления (как мышление о мышлении), например, анализ путей и способов формирования этических норм.

В условиях информационного общества, в связи с нарастающей дифференциацией и интеграцией знаний, особенно активно развивается методологическая функция рефлексии. В этой роли рефлексия привлекается для решения таких методологических проблем, как организация междисциплинарных научных исследований, повышение эффективности управления большими системами.

Другим перспективным направлением реализации рефлексивного подхода в современной философской науке является изучение саморефлексии науки. Саморефлексия науки проявляется как осмысление ею своего места в нравственной жизни общества, моральных принципов, определяющих саму допустимость исследования и его возможных последствий (например, проблема клонирования), как анализ языковых средств описания научных изысканий.

В науке рефлексия имеет научную, социальную, этическую и эстетическую направленность (например, анализ соответствия научного исследования принципу гармонии и простоты). Такой подход способствует развитию научного поиска, повышает его продуктивность [5].

Развитие знаний о рефлексии способствует ее дифференциации. В современной философии принято выделять три основных вида рефлексии: элементарная рефлексия, приводящая к рассмотрению и анализу знаний, мышлению об их границах и значении; научная рефлексия как анализ и критика теоретического знания на основе методов и приемов, которые свойственны данной области научного исследования; философская рефлексия как осознание и осмысление предельных оснований бытия и мышления, человеческой культуры в целом [6, с. 579-580].

В современной мировой философской науке пределы категории рефлексии расширились. Помимо традиционной, ретроспективной функции рефлексии – критического анализа накопленного наукой знания – активно применяется ее конструктивная, творческая функция: разработка ценностей, целей, программ и средств научной деятельности. Рефлексия широко используется не только на философском, но и на общенаучном уровне, выступая в качестве методологического средства междисциплинарных разработок, объяснительного принципа для социальных и гуманитарных дисциплин (искусствоведение, социология, лингвистика и др.). Понятие рефлексии перестало быть только философским. Оно является и специально-научным, в частности психологическим, понятием. Психологическая наука на протяжении последних десятилетий активно исследует проблематику рефлексии. Проанализируем психологическое содержание феномена рефлексии.

Впервые механизм рефлексии как способ самопознания был применен в психологии интроспекционизма. Интроспекция (что означает смотреть внутрь) использовалась как процесс исследования собственного психического опыта и как отчет о таком внутреннем взгляде на психическое содержание собственного сознания.

С течением времени рефлексия завоевала прочное место в категориальном и методическом аппарате научной психологии. Философ и психолог Джон Дьюи в работе «Как мы думаем» (1910), дал определение рефлексивному мышлению: «Активное, настойчивое и внимательное рассмотрение какого бы то ни было мнения, или предполагаемой формы знания, при свете оснований, на которых оно покоится, и анализ дальнейших выводов, к которым оно приводит» [7, с. 5]. Некоторые рассуждения Д. Дьюи о рефлексивном мышлении имеют практическую ценность: о факторах, которые способствуют возникновению рефлексии: «Потребность в разрешении сомнения является постоянным и руководящим фактором во всем процессе рефлексии» [7, с. 20]; о механизме рефлексивного мышления: «...начало мышления находится в каком-то затруднении, смущении или сомнении. Мышление не является случаем самовозгорания» [7, с. 21]; о самой сущности рефлексивного мышления и его отличии от прочих видов мышления: «...рефлексия подразумевает, что мы уверены (или не уверены) в чем-либо, не только в зависимости от него самого, но и благодаря чему-то другому, что является свидетельством, очевидностью, доказательством, гарантией, т.е. причиной уверенности. <...> Обдумывать вещь, размышлять, значит искать добавочные данные, новые факты, которые разовьют мысль, и, как было сказано, или подтвердят ее, или сделают очевидной ее нелепость...» [7, с. 22]; об эмоциональной стороне рефлексивного мышления, которое «всегда более или менее беспокойно, так как заключает в себе нарушение инерции, склонной принимать мысль по ее внешнему достоинству; оно заключает согласие перенести состояние умышленного беспокойства и тревоги. Короче, рефлексивное мышление означает приостановку суждения на время дальнейшего исследования; а приостановка может быть несколько мучительной»; об условиях развития рефлексивного мышления, главное из которых состоит «в приобретении способности задерживать заключение и в обладании различными методами подыскивать новый материал, чтобы подтвердить или отвергнуть первые пришедшие в голову мысли. Поддерживать состояние сомнения и вести систематическое и неспешное исследование...» [7, с. 22].

В дальнейшем рефлексивные процессы исследовались в метакогнитивизме, направлении научной психологии, изучающем особые психические механизмы, которые управляют ходом текущей интеллектуальной деятельности [8].

Метакогнитивные процессы обеспечивают организацию и регуляцию интеллектуальной деятельности, формируясь на основе синтеза и координации аналитических (когнитивных) процессов и проявляют себя в виде способности к целеобразованию, планированию, прогнозированию, принятию решений и др.

Интеллектуальное развитие предполагает совершенствование когнитивных механизмов переработки информации и формирование метакогнитивных механизмов интеллектуальной саморегуляции. Среди данных процессов важное место занимает интеллектуальная рефлексия как способность думать об основаниях собственного мышления [5; 9].

Рефлексия является предметом исследования в когнитивной и гуманистической психологии, где она рассматривается как один из действенных факторов интеллектуального и личностного развития человека [10].

Ж. Пиаже, изучая этапы становления мышления, исследовал особенности развития рефлексивных свойств (в частности способность ребенка к рефлексивной абстракции). Он полагал, что онтогенез рефлексивного мышления у ребенка в целом соотносится с периодизацией его интеллектуального развития [11].

В отечественной психологии периоду экспериментальных исследований рефлексии предшествовал этап теоретического осмысления ее психологической природы. Теоретические вопросы рефлексии обсуждались в работах Б.Г. Ананьева, П. П. Блонского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна. Здесь рефлексия рассматривалась в качестве одного из объяснительных принципов организации и развития психики человека и, прежде всего, ее высшей формы – сознания.

В исследованиях была выявлена интегративная функция рефлексии по отношению к разным психологическим предметам и областям практики. Так, изучение особенностей формирования рефлексивных механизмов саморегуляции мышления позволило исследовать мышление как включенное во все виды деятельности и общение [12].

В экспериментальных исследованиях рефлексия выступает как неотъемлемый компонент какого-либо психологического феномена, например творчества, и как самостоятельный предмет специального психологического изучения. Анализ научных работ, посвященных экспериментальному изучению рефлексии, показал, что она исследуется в следующих аспектах: кооперативном, коммуникативном, личностном и интеллектуальном [5].

В кооперативном аспекте рефлексия трактуется как выход субъекта из процесса совместной деятельности во внешнюю по отношению к ней позицию с целью анализа ее процессуальных и результативных особенностей. Психологические знания о кооперативном аспекте рефлексии позволяют более эффективно проектировать коллективную деятельность с учетом координации и кооперации совместных действий субъектов.

Коммуникативный аспект рефлексии понимается как процесс отражения одним человеком внутреннего мира другого человека. Рефлексия здесь выступает и как осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнерами по общению. В данном направлении исследований рефлексия рассматривается как важный фактор эффективного общения и оптимизации межличностных отношений.

Исследование личностного аспекта рефлексии расширяет представление о самосознании личности, о возможностях регулятивных механизмов личностного роста. Личностная рефлексия рассматривается как процесс переосмысления себя, дифференциации в каждом развитии и уникальном «Я» его различных подструктур: «Я» – физическое тело, «Я» – социальное существо, «Я» – субъект творчества и др., а также интеграции «Я» в неповторимую целостность [13].

Интеллектуальный аспект рефлексии наиболее активно исследуется в сфере рефлексивной проблематики психологии. Здесь рефлексия понимается как способность интроспективно просматривать и отслеживать ход своей интеллектуальной деятельности: выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия по решению задачи. Исследование рефлексии в данном направлении расширяет представление о психологических механизмах развития интеллекта и позволяет реализовывать их в психологии [14].

В изучении рефлексии кроме аспектного подхода реализуется системный подход, при котором исследуется взаимодействие отдельных типов рефлексии в условиях одной ситуации. Так, в исследовании динамики и продуктивности творческого процесса выявляют *интегральную* рефлексивную экзистенциального типа. По мнению исследователей, такая рефлексия возникает в кульминационные моменты, которые имеют кризисный для личности характер, и влечет за собой радикальные изменения «Я» субъекта как целого. После преодоления такой ситуации рефлексия вновь дифференцируется на предшествующие ей типы рефлексивных процессов, но протекающие уже на основе функционально новой структуры личности [13].

Современная психологическая литература научного и прикладного характера, насыщена понятием рефлексии: рефлексивный подход, рефлексивное управление, рефлексивные игры и т. п. Однако несмотря на такое широкое признание этого феномена нет однозначного определения понятия рефлексии. Объем и полифоничность психологического содержания рефлексии, ее полифункциональность, богатый спектр свойств и признаков сложно объединить в одном понятии. Анализ исследовательских работ по психологии рефлексии дает возможность выделить ряд наиболее важных аспектов в ее современном понимании [9; 13; 15].

Рефлексия в теоретическом, концептуальном понимании выступает как форма активного переосмысления человеком тех или иных содержаний индивидуального сознания, дея-

тельности, общения. В практическом смысле рефлексия рассматривается как способность человека к самоанализу, осмыслению и переосмыслению своих предметно-социальных отношений с окружающим миром и представляет собой необходимую составную часть развитого интеллекта. Рефлексия близко соотносится с самосознанием личности и рассматривается как процесс самопознания субъекта, направленный на раскрытие содержания своего внутреннего мира.

Рефлексия как метакогнитивный процесс раскрывается как принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок, критический анализ содержания, методов и результатов познания, или как способность думать об основаниях собственного мышления [1].

Рефлексия в коммуникативных процессах понимается как процесс отражения одним человеком внутреннего мира другого человека. Но это только одна сторона отражения, рефлексия – это еще и осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнерами по общению. То есть рефлексия – не просто знание и понимание другого, но знание того, как другой понимает «рефлексирующего» индивида.

«В этом смысле рефлексия – это своеобразный удвоенный процесс зеркального отражения индивидами друг друга. Это взаимоотражение, содержанием которого является субъективное воспроизведение внутреннего мира партнера по взаимодействию, причем в этом внутреннем мире, в свою очередь, отражается внутренний мир первого индивида» [15, с. 48].

Процессы рефлексивного взаимоотражения реализуются не только в общении. Способность человека занять рефлексивную позицию по отношению к себе есть результат интериоризации личностью социальных отношений между людьми. Лишь на основе взаимодействия с другими, когда человек старается понять мысли и действия другого и когда он оценивает себя глазами этого другого, он оказывается в состоянии рефлексивно отнестись и к самому себе.

Роль другого «Я» в самосознании человека заметна в саморегуляции им своих действий и поведения. Как отмечал М.М. Бахтин, «другой» всегда имеет некий «избыток видения» и, прежде всего, он, со своей точки зрения, может меня увидеть так, как это принципиально недоступно мне самому. Вот почему, поступая по-своему, человек предвидит, предчувствует мнение на этот поступок «другого», имея его в себе [16].

Рефлексия как психологическая основа саморегуляции человеком своей деятельности находит свое выражение в том, что человек выступает для себя и как объект управления (как «Я» – исполнитель) и как субъект управления (как «Я» – контролер), который планирует, организует и анализирует собственные действия.

Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская отмечали, что в обычной ситуации взаимодействия с объектом в сознании человека отражены лишь собственно исполнительские действия. Процессы контроля и оценки своих действий в данный момент человеком не осознаются, хотя они и реально функционируют. Осознание личностью своего «Я» («Я» – исполнителя) существенно меняет позицию человека по отношению к собственной деятельности. Человек становится не просто субъектом своей деятельности, но и субъектом управления своей деятельностью.

Обсуждая вопрос о содержании понятия рефлексии, нельзя не коснуться еще одного вопроса: «Всё ли, что я думаю «про себя», есть рефлексия?». Д. Дьюн объяснял различие между разными видами мышления следующим образом: «В самом широком смысле мышление обозначает все, что, как говорится, «придет в голову» или «взбрдет на ум» <...> Часть нашего бодрствования проводится в бесплодном занятии смутными мыслями и беспредметными мечтаниями. Рефлексия подразумевает не ряд идей, но их последовательный порядок, чтобы каждая определяла последующую, как свое следствие, и в то же время основывалась на предыдущей. Последовательные части рефлексивного мышления вырастают друг из друга и поддерживают друг друга; они приходят и

уходят, не смешиваясь. Каждая часть является ступенью от одного к другому. Поток или течение превращается в связь, в цепь, в нить» [7, с. 12].

Д. Дьюи определяет также и сущность рефлексивного мыслительного процесса: «Мышление начинается в положении, которое достаточно ясно может быть названо положением на распутье, положение двойственное, представляющее дилемму, предлагающее альтернативы. Пока наша деятельность медленно переходит с одного предмета на другой, пока мы позволяем фантазии по желанию забавляться мыслями, рефлексии еще нет. Затруднение или остановка на пути к образованию мнения приводит нас к размышлению. При этой остановке в недоумении, мы, говоря метафорически, влезает на дерево; мы стараемся найти точку зрения, откуда бы мы могли видеть добавочные факты и, приобретя более общий взгляд на положение, решить, в каком отношении факты находятся друг к другу».

Потребность в разрешении сомнения является постоянным и руководящим фактором во всем процессе рефлексии. <...> Вопрос, на который надо ответить, затруднение, из которого надо выйти, ставит определенную цель и направляет течение мыслей по определенному каналу. Каждое возникающее заключение оценивается по отношению к регулирующей цели, по его соответствию данной проблеме. Эта потребность распутать затруднение контролирует предпринимаемое исследование. Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления» [7, с. 20].

Таким образом, рефлексия – это исследовательский процесс, обращающий сознание индивида на самого себя. Рефлексируя, человек занимает по отношению к себе позицию исследователя, который вступает во внутренний диалог с собой по поводу самого себя как личности, партнера по общению или субъекта какой-либо деятельности.

Широта представленности категории «рефлексия» в научных исследованиях, несущая с собой неоднозначность в толковании самого термина, может быть объяснена универсальностью механизма ее действия, в основе которого лежит принцип обратной связи. Этот принцип проявляется на разных уровнях саморегуляции индивида: от нейрофизиологического до личностного [16].

На уровне высшей нервной деятельности данный принцип реализует себя в виде функционального образования, названного в теории П.К. Анохина акцептором действия. Согласно этой теории, роль акцептора действия состоит в том, чтобы оперативно оценивать степень соответствия совершаемого действия «заданному» эталону. Механизм акцептора действия позволяет нам корректировать и совершенствовать наши движения, речь, письмо в соответствии с тем внутренним образцом того, как это «должно быть» [17].

Специфику поведения человека как существа разумного объясняет швейцарский ученый Э. Агацци. Он считает, что «разумность» человека проявляется прежде всего в том, что каждое его действие сопровождается наличием некоторого субъективного эталона «как должно быть». За исключением действий, которые человек производит произвольно, автоматически, во всех действиях, обязательно присутствует это самое «как должно быть», пронизывающее всю сложную иерархию человеческой деятельности [18].

Этот механизм особенно нагляден в действиях, связанных с моралью. Оценивая свой поступок как порядочный или непорядочный, мы опираемся на имеющееся у нас представление «как должно быть», которое в данном случае есть результат усвоения существующих социальных норм. «И эта постоянная оценка действий представляет собой непрерывную, хотя и не всегда осознаваемую рефлексии <...> как процесс общения человека с собой в целях специальной психологической и физиологической самообработки, самомобилизации к преодолению предстоящих трудностей» [19, с. 15].

Как считают ученые, на уровне самосознания принцип обратной связи находит воплощение в так называемой «нормальной двойственности» человеческого «Я»: «Я» как субъект, осознающий и регулирующий свои действия; «Я» как объект, осуществляющий свои действия [15].

Современные психологические исследования показывают, что нормальная двойственность человеческого самосознания основана на определенных нейропсихологических механизмах. Согласно исследованиям А.Р. Лурия, процессы критической оценки действий зависят от нормального функционирования лобных долей коры головного мозга. Поражение лобных долей приводит к импульсивности действий, к потере контроля и критичности [20].

Исследования Ф.Д. Горбова обнаружили органическое взаимодействие между исполнительной и контролирующей системой психики в целостной регуляции деятельности личности, что позволяет человеку выступать одновременно «Я» - исполнителем и «Я» - контролером. Так, например, играя шахматную партию, человек играет не только против противника, но и против самого себя, мысленно делая условные ходы «за противника» [21].

Нормальная двойственность сознания была описана еще в конце XIX в. У. Джеймсом: «О чем бы я ни думал, я всегда в то же время более или менее осознаю самого себя, свое личное существование. Вместе с тем ведь это я сознаю, так что мое самосознание является как бы двойственным – частью познаваемым и частью познающим, частью объектом и частью субъектом» [22, с. 80].

Как человек «входит» в рефлексии? «Мышление не является случаем самовозгорания; оно не возникает на почве «общих принципов». Есть нечто специфическое, что производит и вызывает его. Начало мышления находится в каком-то затруднении, смущении или сомнении» [7, с. 21].

По мнению С.Л. Рубинштейна, по психологической природе рефлексия связана с разрывом и выходом за пределы непосредственного, «автоматически» текущего процесса или действия. Поэтому в соответствии со структурой рефлексивного акта, разработанного Н.Г. Алексеевым, одним из первых условий его разворачивания является полная остановка, прекращение непрерывного, «естественного» хода какого-либо процесса. Уже само это условие может оказаться основой первичного различия субъектом «себя» [23].

В практическом смысле для выхода в рефлексии достаточно задать себе вопрос типа: «Что происходит? Что со мной? Что я делаю и почему?». Такой же эффект произведет и осознание человеком проблемности ситуации, в которой он оказался. Невозможность поступать прежним образом вызовет остановку текущего психического процесса, и человеку будет представлена возможность отрефлексировать себя и ситуацию.

Более высокий уровень рефлексии связан с необходимостью фиксации случившейся остановки и самого остановленного процесса с целью выделения проблемы. Фиксация реализует отношение субъекта к предмету рефлексии. Именно фиксация осуществляет раздвоение, поляризацию рефлексивного процесса и ведет к более полному осознанию проблемы [24].

Н.И. Гуткина определяет рефлексии как исследовательский акт, направленный человеком на себя, и выделяет в его структуре два компонента: интроспекцию и децентрацию. Интроспекция подразумевает сосредоточенность индивида на своих психических процессах и переживаниях, в результате которых он может отмечать изменения в их протекании. Нового знания о себе путем интроспекции человек не получает. В интроспекции автор усматривает лишь одно из составных условий выхода в собственную рефлексивный процесс [25].

Децентрация подразумевает выход индивида в стороннюю позицию по отношению к текущей психической активности. Сплав интроспекции с децентрацией и есть начало рефлексивного процесса. В этом смысле механизм рефлексии созвучен идее С.Л. Рубинштейна, который определял ее как способность человека мысленно выводить себя за пределы непосредственного процесса жизни, занять позицию вне ее для суждения о ней [23].

Мы рассмотрели рефлексии как с точки зрения ее внутреннего принципа действия (принцип обратной связи), так и с точки зрения механизма ее практической реализации.

В психическом развитии человека рефлексия позволяет стать не просто более проницательным по отношению к себе и

другим, но и во многом способствует его взрослению. Познавая себя, глубже понимая других людей, человек освобождается бездумного следования требованиям и ожиданиям окружающих, от случайных импульсивных поступков. Чем глубже развита у человека рефлексия, тем большую ответственность он испытывает перед собой и другими, ориентируясь на сознательно поставленные конструктивные цели. Способность человека к рефлексии – это фактор и средство формирования его антикоррупционной устойчивости.

Наблюдая себя в разных ситуациях и оценивая свои возможности и способности, сравнивая себя со значимыми другими людьми, человек лучше осознает свои сильные и слабые стороны, индивидуальные особенности своей личности. Приобретаемый в рефлексии опыт самопознания обогащает и расширяет представление человека о самом себе. Человек, практикующий рефлексивный анализ своих планируемых поступков (тот, кто «просчитывает все шаги»), как правило, демонстрирует более рациональное поведение и скорее достигает намеченной цели. В случае неудачи человек делает выводы из случившегося («отрефлексирует ситуацию») и поставит новые задачи. В этом проявляется самопознавательная и самоорганизующая функция рефлексии.

Рефлексия способствует целостности и динамизму внутренней жизни человека, помогает стабилизировать и гармонизировать эмоциональный мир, мобилизовать его волевой потенциал. В случае внутренней растерянности именно внут-

ренний диалог с собой, заканчивающийся самоприказом, позволяет мобилизовать себя и начать действовать.

Благодаря умению рефлексировать свое поведение и поступки других людей, человек развивает в себе такие личностные качества, как честность, пронзительность, отзывчивость, терпимость, тактичность, которые позволяют ему выстраивать доверительные взаимоотношения с людьми.

Особо значимая сфера рефлексии – мыслительные процессы. Человек понимает что-то, но и не понимает, что он понимает, или понимает, что он не понимает, или не понимает, что именно он не понимает. Это уже начало рефлексии. Человек прибегает к рефлексии, когда оказывается в проблемной ситуации. Именно рефлексивный обзор всех составляющих данную задачу и своих собственных действий позволяет ему, заняв иную умственную позицию, отыскать недостающее звено в данных задачи или осознать собственное заблуждение. Механизмом, опосредующим и связывающим операционально-предметную сторону мышления и личностные смыслы субъекта, включенные в мыслительный процесс, является рефлексия.

Таким образом, ключевым механизмом в формировании антикоррупционной устойчивости личности может выступать ее способность к рефлексии. Практическим следствием этого будет являться возможность рефлексивной активизации процесса формирования антикоррупционной устойчивости личности через культивирование различных форм рефлексивности.

Библиографический список

1. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. - М.: Сов. энцикл., 1983.
2. Кант, И. Критика практического разума // Соч.: В 6 т. - М., 1965. - Т.4. - Ч.1.
3. Философская энциклопедия. «Наука логики» – Сигети / гл. ред. Ф.В. Константинов. – М.: Сов. энцикл., 1967. - Т. 4.
4. Хайдеггер, М. Разговор на проселочной дороге: избр. ст. позднего периода творчества. - М.: Высш. шк., 1991.
5. Ладенко, И.С. Формирование творческого мышления и культивирования рефлексии / И.С. Ладенко, И.Н. Семенов, С. Ю. Степанов. - Новосибирск: ИИФФ, 1990.
6. Митюшин, А.А. Рефлексия // Филос. энцикл. слов. - М.: Сов. энцикл., 1983.
7. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления. - пер. с англ. Н.М. Никольской. – М.: Совершенство, 1997.
8. Flavell, J.H. Metamemory. In: Kail R. V., Hagen J. W./Eds./: Perspectives on the Development of Memory and Cognition. Hillsdale / J.H. Flavell, H.M. Wellman. - N.Y.: Erlbaum, 1977.
9. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002.
10. Rogers, C.R. Freedom to learn for the 80's. — N.Y.: Toronto-Sydney, 1983.
11. Piaget, J. The moral judgement of the child. – London, 1977.
12. Матюшкин, А.М. Основные направления исследований мышления и творчества // Психол. журн. - 1984. - Т.5. - № 5.
13. Семенов, И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопр. психологии. - 1983. - № 2.
14. Кулюткин, Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. - М., 1979.
15. Кулюткин, Ю.Н. Личность: внутренний мир и самореализация / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб.: Изд-во «Гускарора», 1996.
16. Бахтин, М.М. К философии поступка // Философия и социал. наука и техника. - М.: Наука, 1986.
17. Анохин, П.К. Эмоции. - М., 1964.
18. Агаши, Э. Моральное измерение науки и техники: пер с англ / науч. ред. В.А. Лекторский. – М.: Моск. филос. фонд, 1998.
19. Гримак, Л.П. Как жить в гармонии с собой. Начала психологии активности. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2000.
20. Лурия, А.Р. Этапы пройденного пути. – М., 1982.
21. Кулюткин, Ю.Н. Культура групповых дискуссий. - СПб.: С.-Петерб. гос. ун-т пед. мастерства, 1997.
22. Джеймс, У. Многообразие религиозного опыта. - М.: Наука, 1993.
23. Семенов, И.Н. Психология рефлексии в научном творчестве С.Л. Рубинштейна // Психол. журн. – 1989. - Т. 10. - № 4.
24. Митина, Л.М. Психология развития конкурентноспособной личности. – М.: Моск. психол.-социал. ин. – Воронеж: Изд. НПО «МОДЕК», 2002.
25. Гуткина, Н.И. Психологический анализ рефлексивных ожиданий // Пробл. психологии личности. - М.: НИИОПП АПН СССР, 1982.

Статья поступила в редакцию 06.05.10

УДК 378

В.В. Базелюк, проф.; Е.А. Гнатышина, проф.; Е.В. Гнатышина, доц., Л.И. Дудина, доц., ЧГПУ, г. Челябинск,
E-mail: beat@cspru.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье проанализирована категория «информационная компетентность руководителя», представлена разработанная автором технология развития информационной компетентности руководителя, реализуемая в системе повышения квалификации. Особенностью технологии является ее ориентация на активизацию самостоятельной работы слушателей курсов.

Ключевые слова: система повышения квалификации кадров, профессиональное образование, информационная компетентность, информационная компетентность руководителя, самостоятельная работа.

В странах мирового сообщества сложилась четкая направленность на информационную ориентацию системы образования. Современное образование должно давать человеку не только знания о быстро возрастающих возможностях современной информационной инфраструктуры общества, но также и умения эффективно пользоваться этими возможностями в своей жизни и профессиональной деятельности. Именно информационные навыки зачастую определяют успех работы образовательного учреждения. Получение информации – новая область деятельности организации: из эры недостатка информации мы перешли в эру избытка информации, специалисты различных отраслей знания постоянно испытывают огромное напряжение, пробираясь через массивы данных в поисках конкретной, нужной именно в эту минуту информации. Информационная компетентность в структуре профессиональной компетентности руководителя образовательного учреждения занимает одну из ключевых позиций: в ней проявляется способность к овладению новыми технологиями и понимание их применения, аналитическое отношение к слабым и сильным сторонам инноваций в образовании, а также критическое суждение в отношении информации, распространяемой по каналам средств массовой информации.

Однако в системе начального и среднего профессионального образования мы наблюдаем недостаточное освещение вопросов информационной компетентности и информационной культуры педагогов профессионального обучения, чья профессиональная деятельность носит специфический характер. Синтезируя выявленные тенденции, можно сказать, что целями профессионального образования в современных условиях становятся:

- подготовка будущих специалистов к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной деятельности в условиях информационного общества;

- увеличение степени доступности образования за счет развития средств телекоммуникаций и системы дистанционного обучения;

- интеграция национальной системы образования в научную, производственную, социально-общественную и культурную инфраструктуру мирового сообщества и др.;

- формирование новой парадигмы образования, основанной на совершенствовании информационной среды, разработке и внедрении в педагогическую практику современных информационных и телекоммуникационных средств, а также передовых технологий обучения.

Одной из острых проблем системы начального и среднего профессионального образования является проблема адаптации руководителей и преподавательского состава к работе в условиях информационного общества.

Система повышения квалификации работников образования выполняет важную миссию адаптации педагогических работников к постоянно меняющимся социальным и профессиональным условиям деятельности. Поэтому важно формировать у каждого руководителя образовательного учреждения потребность и готовность к непрерывному образованию и самообразованию в течение всей жизни. Каждому педагогу профессионального обучения необходимо знать особенности информационных потоков своей образовательной области, уметь самостоятельно вести информационный поиск, извлекать информацию из различных источников, представлять ее в доступном ученикам виде и эффективно использовать в образовательном процессе. Руководитель в системе профессионального образования не только должен сам владеть особыми информационными знаниями и умениями, но и уметь организовывать обучение, формируя особый тип культуры – информационную культуру личности.

В настоящее время на теоретическом уровне сложилась достаточная база, которая при определенных условиях может способствовать разрешению представленной проблемы. Мы имеем в виду исследования ученых в области инновационных процессов в профессионально-педагогическом образовании, а именно работы А.Ф. Батышева, Э.Ф. Зеера, Г.М. Романцева, Е.В. Ткаченко, В.А. Федорова и др. Актуальные проблемы

информатизации общества и образования исследуются в работах А.А. Андреева, Б.С. Гершунского, А.П. Ершова, В.А. Извозчикова, С.Д. Каракозова, Ч. Кларка, К.К. Колина, М.П. Лапчика, С.В. Монахова, Е.С. Полат, А.И. Ракитова, И.В. Роберт, А.Ю. Уварова и др. Проблемы определения понятия «информационная компетентность», его объема и содержания, исходя из основного вида деятельности личности рассмотрены в работах А.А. Ахаяна, А.С. Белкина, В.Г. Былинкиной, Е.С. Полат, А.Ю. Уварова, А.В. Хуторского и др. Психолого-педагогические проблемы повышения квалификации педагогов и управленческих кадров представлены в трудах В.В. Базелюка, И.В. Гришиной, Р.С. Димухаметова, Л.И. Дудиной, М.Д. Махлина, Э.М. Никитина, Т.С. Панина, В.И. Подобед, К.Д. Ушаков, И.А. Чекина и др.

Несмотря на накопленный теоретический опыт в научной среде нет единства подходов к определению понятия «информационная компетентность». В.А. Сластенин в структуре профессиональной компетентности выделяет информационные умения, которые характеризуются умениями и навыками работы с печатными источниками и библиографированию, умения добывать информацию из других источников и дидактически ее преобразовывать [1]. А.С. Белкин под информационной компетентностью можно понимает систему знаний и умений информационного поиска, отбора, анализа, а также умения преобразовывать, сохранять и транслировать информацию при помощи современных информационных технологий [2]. Различные авторы включают в информационную компетентность такие составляющие как знания и умения в области основ информатики; ориентацию в основных типах документов и видах изданий; владение формализованными методами аналитико-синтетической переработки информации; владение способами информационного поиска в соответствии с профессиональными информационными потребностями; умения изложения учебной информации; умения, связанные со сбором, обработкой, поиском, хранением и представлением информации с использованием новых информационных технологий и сети Интернет и др. Мы понимаем *информационную компетентность как необходимый компонент информационной культуры, предполагающий информационные знания, информационные умения, опыт информационной деятельности и наличие личностных ориентаций на развитие этих качеств.*

Определяя информационную компетентность руководителя, мы опирались на структуру информационной компетентности специалиста, предложенную А.А. Ахаяном и включающую совокупность профессиональных знаний, умений, профессионально важных качеств личности:

- знание специальной терминологии информационной деятельности;
- умение пользоваться информационными технологиями для повышения продуктивности управленческой деятельности;
- формирование определенного стиля мышления: наличие способности к моделированию, воображению, распределению внимания, вербальной памяти;
- наличие качеств личности: мотивационной направленности на использование в профессиональной деятельности массивов информации, доверие к технике, установки на соблюдение этикета электронного общения.

Компетентность в информационной деятельности выражается также в способности преодолеть такие негативные последствия использования информационных технологий как отрыв от реальности, компьютерофобия, дегуманизация труда за счет снижения общения, деперсонализация и т.п.

По мнению А.А. Ахаяна «природа компетентности такова, что она может проявляться только в единстве с ценностями человека, т.е. при условии глубокой личной заинтересованности в данном виде деятельности» [3]. Поэтому помимо когнитивного (знания) и операционально-технологического (умения, опыт) компонентов информационная компетентность предполагает наличие у руководителей внутренней мотивации к качественно осуществлению информационной деятельности, присутствия отношения к этой деятельности как ценно-

сти. В данном контексте информационная компетентность рассматривается как часть профессиональной культуры руководителя.

Факультет переподготовки и повышения квалификации Челябинского государственного педагогического университета на базе Профессионально-педагогического института организует повышение квалификации руководителей и педагогического состава образовательных учреждений начального профессионального и среднего профессионального образования по направлениям «Инновационная деятельность», «Современные педагогические технологии», «Воспитательная деятельность», «Педагогика и психология», «Информационно-коммуникационные технологии», «Управление качеством образования».

Информационная компетентность, как структурный компонент информационной и профессиональной культуры, успешно развивается в системе повышения квалификации в процессе реализации направления «Информационно-коммуникационные технологии», предлагаемого для преподавателей и руководителей учреждений профессионального образования Челябинской области факультетом переподготовки и повышения квалификации Челябинского государственного педагогического университета. Исходя из целей нашего исследования, нами была разработана и апробирована технология развития информационной компетентности руководителя в системе повышения квалификации. Представленная технология носит междисциплинарный характер и может быть реализована в ходе освоения руководителями образовательных учреждений и других направлений повышения квалификации, потому что связана с развитием ценностно-мировоззренческого аспекта информационной деятельности руководителя.

Особенностью технологии является специфика организации процесса повышения квалификации с помощью активизации самостоятельной работы слушателей и ориентацию их на проектно-поисковую деятельность в ходе освоения основных дисциплин курсов.

В основе технологии лежат два основных блока: содержательный и процессуальный, состоящие из равнозначных компонентов. Особое значение играет *концептуально-мировоззренческая основа*, представляющая собой философско-мировоззренческое начало деятельности по развитию информационной компетентности. Мировоззренческая основа включает в себя знание об информационных процессах современного общества, о значении информации в процессе профессиональной деятельности, о способах ориентации в современном информационном обществе. Исходя из понимания информационного мировоззрения как системы взглядов человека на мир информации и место человека в нем, включающей убеждения, принципы познания и деятельности, выраженной в ценностях образа жизни личности, социальной группы и общества в целом. Мировоззренческая основа носит сквозной характер и объединяет все составляющие технологии.

Содержательный блок состоит из двух определяющих содержание технологии компонентов. *Целевой компонент* формирует цели различных этапов формирования информационной компетентности и непосредственно связан с основными ее составляющими. Предполагает иерархию целей в процессе планирования организации процесса обучения. *Содержательно-информационный компонент* отражает непосредственно формы и средства развития информационной компетентности. В системе повышения квалификации кадров мы акцентируем внимание особенностях системы профессионального образования, специфике подготовки специалиста-профессионала, на освещение проблем профессионально-педагогического образования, систематизацию экономической, финансовой, маркетинговой информации, путем организации межпредметных коллоквиумов, мастерских, лабораторий, научных конференций по проблемам современного профессионального образования. Здесь же определяется круг

информационных ресурсов, внутри которых происходит поисковая и аналитическая деятельность. Круг этот может быть неограничен, наиболее эффективно предлагать слушателям самостоятельно определять его. Самым обширным по содержанию и объему является процессуальный блок, связанный с непосредственной организацией деятельности и управлением ею.

Организационный компонент определяется формами, методами, средствами и методическими приемами. В предлагаемой технологии развитие информационной компетентности происходит в процессе самостоятельной работы слушателей и защиты творческих информационных проектов. Организуя деятельность в условиях самостоятельной работы, мы ориентировались на следующие положения:

- самостоятельная работа дает процессу развития информационной культуре практическую направленность;
- навыки восприятия, отбора и поиска, анализа, преобразования и использования информации в процессе самостоятельной работы формируются и закрепляются быстрее;
- самостоятельная работа является максимально приближенной к реальным условиям профессиональной деятельности руководителей, в которой необходимо будет решать информационные задачи самостоятельно и в кратчайшие сроки.

Организационный компонент характеризуется деятельностью по развитию основных составляющих элементов информационной компетентности (навыков восприятия информации, отбора и поиска информации, анализа информации, преобразования и использования информации), которая осуществляется в процессе самостоятельной работы.

Контрольные мероприятия предлагалось организовать на принципах *проектного метода обучения*. К примеру, группе предлагается результаты поисковой деятельности при работе над проектом выполнить и представить в виде презентации, выполненной при помощи программы Microsoft PowerPoint, или публикации, выполненной с использованием редактора Microsoft Publisher. В процессе развития информационной компетентности предлагались следующие виды информационных продуктов: проект, web-сайт, бизнес-план, видеofilm, видеоклип, выставка, газета, журнал, коллекция, учебное пособие, экскурсия и т.д.

Инструментальный компонент связан с комплексом средств для ведения различных видов информационной деятельности. Средства обучения должны объединять всю совокупность информационных ресурсов разного вида: это и каталоги библиотеки, и разнообразие печатных информационных ресурсов, и поисковые системы в сети Интернет, а также средства мультимедиа для оформления результатов поисковой деятельности.

Представленная технология развития информационной компетентности руководителя обладает следующими особенностями: концептуальность; системность (соответствие всем признакам системы); целостность (взаимосвязь всех частей); управляемость; совместимость с условиями повышения квалификации; воспроизводимость.

Проблема развития информационной компетентности руководителя в системе повышения квалификации требует дальнейшего осмысления. Исследование может быть продолжено по следующим направлениям:

- поиск, разработка и внедрение нового комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективность развития информационной компетентности руководителя образовательного учреждения в системе повышения квалификации;
- разработка вариативных учебных программ и методик активизации информационной деятельности в системе повышения квалификации кадров.

Таким образом, проблема развития информационной компетентности руководителя в системе повышения квалификации актуальна в связи с современными тенденциями в реформировании профессионального образования. Разработанная технология развития информационной компетентности

позволяет практически разрешить поставленную проблему исследования и повысить уровень информационной компе-

тентности руководителя учреждения начального и среднего профессионального образования.

Библиографический список

1. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000.
2. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. – Челябинск: Южно-урал. книжн. изд-во, 2004.
3. Ахаян, А.А. Структура, диагностика и средства развития информационной компетентности учащихся. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008.

Статья поступила в редакцию 06.05.10

УДК 159.9:316.37

Т.В. Бескова, доц. Института социального образования (филиал) Российского государственного социального университета, г. Саратов, E-mail: tatbeskova@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ЗАВИСТИ В ФИЛОСОФСКО-ЭТИЧЕСКИХ ТРУДАХ¹

В работе проведен обстоятельный анализ трудов философов и моралистов, начиная со времен античности, в которых, так или иначе, обсуждается проблема зависти, раскрывается ее социально-психологическая сущность, выявляются ее внешние и внутренние детерминанты, механизмы актуализации и фундаментальные предпосылки.

Ключевые слова: философия, зависть, ненависть, соперничество, ревность, справедливость.

Стремление понять природу чувств и страстей присуще человеку с тех пор как его стали волновать вопросы познания собственной сущности. К числу таких страстей – структурных элементов морального зла – относится и зависть. Несмотря на то, что зависть входит в число наименее признанных чувств и почти не упоминается при объяснении собственных поведенческих проявлений, мы не можем отрицать распространенность и неизбежность этого социально-психологического феномена в современной жизни.

Как отмечает А.Ю. Согомонов, современный мир «как никогда ранее, способствует усилению этого чувства у людей. Ориентация на потребительство не может не сопровождаться завистью, которая со все прогрессирующей силой засасывает человека в «гонку потребления». С другой стороны, постепенное стирание социально-классовых различий между людьми, по крайней мере, во внешнем их проявлении, стимулирует дух конкуренции и чувство соперничества, что неизбежно приводит к столкновению честолюбивых личностей, активизирует зависть к людям «счастливой судьбы», к обладающим большим богатством и «власть имущим»» [1, с. 107].

На наш взгляд, начинать изучение социально-психологической сущности зависти необходимо с глубокого и обстоятельного анализа трудов философов и моралистов, хотя бы потому, что психология, как и многие другие науки, выделилась из лоно философии, которая для нее выступает своеобразной основой и имеет, прежде всего, теоретико-методологическое значение.

Таким образом, в настоящей статье предпринята попытка обзора и анализа философско-этических работ, в которых каким-либо образом обсуждается проблема зависти и понятий с ней сопряженных, с целью выявления ее внешних и внутренних детерминант.

Стоит отметить, что проблема зависти в целом, как и проблема влияния зависти на человеческие отношения затронута многими мыслителями. Еще в VIII – VII вв. до н.э. древнегреческий поэт и первый европейский моралист Гесиод говорил о том, что «зависть – посреди всех людей, достойных сожаления, – громко кричащая, с полными ненависти глазами, ходит, радуясь злomu» [2, с. 114]. Он был первым из тех, кто выделил два вида зависти: зависть благую и зависть порочную, разъясняя разницу между ними в поэме «Труды и дни» [3, с. 11-26]:

Знай же, что две существуют различных Эриды на свете,
А не одна лишь всего. С одобрением отнесся б разумный
К первой. Другая достойна упреков. И духом различны:
Эта – свирепые войны и злую вражду вызывает,
Грозная. Люди не любят ее. Лишь по воле бессмертных
Чтут они против желанья тяжелую эту Эриду.
Первая раньше второй рождена многосумрачной Ночью;
Между корнями земли поместил ее кормчий всевышний,

Зевс, в эфире живущий, и более сделал полезной;
Эта способна принудить к труду и ленивого даже;
Видит ленивец, что рядом другой близ него богатеет,
Станет и сам торопиться с насадками, с севом, с устрой-

ством

Дом. Сосед соревнует к соседу, который к богатству
Сердцем стремится. Вот эта Эрида для смертных полез-

на.

Зависть питает гончар к гончару и к плотнику плотник;
Нищему нищий, певцу же певец соревнует усердно.

Демокрит, говоря о зависти, отмечал ее негативное влияние на взаимоотношения людей: «Зависть – начало раздора среди людей», а также акцентировал внимание на то, что в первую очередь от зависти страдает сам ее субъект: «Завистливый человек причиняет огорчение самому себе словно своему врагу».

Аристотель в своем известном труде «Риторика» трактует зависть через печаль: «зависть есть некоторого рода печаль, являющаяся при виде благоденствия подобных нам людей, наслаждающихся выше указанными благами – [печаль], не имеющая целью доставить что-нибудь самому завидующему [человеку], но имеющая в виду только этих других людей» [4, с. 93]. Человек, которому свойственна зависть, по мнению Аристотеля, *честолюбив* и *малодушен*.

Кроме того, в «Риторике» он высказывает мысль, которая в настоящее время стала своеобразной аксиомой для исследователей, а именно, то, что зависть возникает среди людей близкого социального положения: «Зависть будут испытывать такие люди, для которых есть подобные или кажущиеся подобными. Подобными – я разумею, по происхождению, по родству, по возрасту, по дарованиям, по славе, по состоянию. <...> люди завидуют тем, кто к ним близок по времени, по месту, по возрасту и по славе, откуда и говорится: «родня умеет и завидовать» [5, с. 93-94].

Далее Аристотель анализирует соперничество, чувство, которое, по его мнению, часто путают с завистью. Он пишет: «<...> соревнование есть нечто хорошее и бывает у людей хороших, а зависть есть нечто низкое и бывает у низких людей. В первом случае человек, под влиянием соревнования, старается сам о том, чтобы достигнуть благ, а во втором, под влиянием зависти, – о том, чтоб его ближний не пользовался этими благами» [6, с. 94]. Как утверждает А.Ю. Согомонов, в этом и есть суть «золотого правила» зависти [7, с. 111], которое можно выразить более кратко и афористично следующим образом: «не желай другому того, что желаешь себе».

Если в «Риторике» Аристотель соотносит зависть с соперничеством, то в «Никомаховой этике», говоря о моральном негодовании, противопоставляет его двум порокам – зависти и злорадству: «Негодование (nemesis) – середина между завистью и злорадством. И то, и другое чувство заслуживает по-

рицания, негодующий же достоин одобрения. Негодование – это скорбь о том, что блага принадлежат недостойному; негодующий – тот, кого огорчают такие вещи. Он же огорчится и тогда, когда увидит, что кто-то страдает незаслуженно. <...> Завистливый же ведет себя противоположным образом. Его будет огорчать благоденствие любого человека, будь оно заслуженное или незаслуженное. Так же и злорадный будет рад беде любого человека, заслуженной и незаслуженной. Негодующий же не таков, он как бы некая середина между ними» [8, с. 322].

Близкое к Аристотелю определение зависти дает и Платон в «Диалогах»: «зависть – огорчение по поводу благ, имеющих у друзей в настоящем или бывших у них в прошлом» [9]. Для него зависть всегда остается важнейшим людским пороком, препятствующим в продвижении к истинной добродетели. Платон также разделяет понятия «зависть» и «соперничество», но, несмотря на это, предполагает, что эти чувства могут трансформироваться друг в друга: «Когда же наступил мир и город пребывал в расцвете своей славы, случилась напасть, обычно выпадающая среди людей на долю тех, кто процветает, – соперничество, которое затем перешло в зависть» [10, с. 105]. В интерпретации же современных философов для Платона свойственно диалектическое представление о природе зависти – он проводит границу «между «зловредной» завистью и завистью, благотворительно действующей на людей, а именно соревновательностью» [11, с. 132].

У Ксенофонта в «Воспоминаниях о Сократе» зависть определяется как огорчение, вызванное не неудачами близких или преуспеванием врага, а, как это ни парадоксально, именно успехами друзей [12], что опять-таки постулирует факт возникновения зависти именно среди равных.

Значительный вклад в понимание социально-психологической природы зависти внес Фрэнсис Бэкон в девятом эссе «О зависти» [13]. С самого начала он различает два типа зависти: зависть в общественной и частной жизни. «Что касается зависти в общественной жизни, – пишет автор, – то в ней есть и хорошие стороны – чего никак не скажешь про зависть личную. Ибо зависть в жизни общественной есть род *остракизма*, поражающего тех, кто чрезмерно вознесся, и служит поэтому уздой для облеченных властью». Считаем необходимым отметить, что *остракизм*, представляющий собой почетную ссылку и просуществовавший в Афинах с 487 по 417 год до н.э., был задуман не столько для физического уничтожения личности, сколько для того, чтобы единовременным и внешне демократическим актом свести на нет амбициозные планы особо возвысившейся личности [14, с. 125]. Много лет спустя Ф. Ницше счел возможным расценить его как проявление «молчаливой зависти толпы».

На наш взгляд, отождествляя общественную зависть с недовольством, Бэкон несколько ограничивает ее. Однако все же больше внимания в своем эссе он уделяет личной зависти, которая является элементом общественной и, вероятно, играет более важную роль во всех обществах.

Бэконом не дается определение личной зависти, но он совершенно отчетливо показывает ее деструктивный характер: «<...> кто не надеется сравняться с ближним в достоинствах, старается сквитаться с ним, нанося ущерб его благополучию»; «зависть <...> есть гнуснейшая из страстей – недаром является она главной принадлежностью дьявола: он и есть тот завистник, который, "когда люди спали, пришел, и посеял между пшеницею плевелы, и ушел"».

Стоит отметить, что Бэкон весьма виртуозно выделил ведущий механизм актуализации зависти – социальное сравнение, говоря о том, что «в зависти всегда таится сравнение; а где невозможно сравнение, нет и зависти – вот почему королям завидуют одни короли»; а также ее фундаментальную предпосылку – превосходство другого человека («зависть, как солнечный луч, сильнее бьет по возвышенности, чем по ровным местам») и осознание в связи с этим своего более низкого положения («люди знатного рода замечены в зависти к людям новым при их возвышении; ведь расстояния при этом меняются, а им, как это бывает при обманах зрения, кажется, будто

они сами идут назад, потому только, что другие ушли вперед»).

Характеризуя субъекта зависти, он выделяет свойственные ему особенности: *отсутствие добродетели* («человек, лишенный достоинств, неизменно завидует им в других, ибо душа человеческая питается либо собственным благом, либо чужим несчастьем»); *праздность* («человек любопытный и докучливый обычно также и завистлив <...>. И напротив, кто знает лишь свои дела, мало находит пищи для зависти. Ведь зависть – зевака; она бродит по улицам, а дома ей не сидится»); *тщеславие* («неизменно завистливы те, кто из прихоти и тщеславия желает преуспеть во всем сразу»).

Кроме того, Бэкон называет единственным на его взгляд «противоядие» против личной зависти – жалость: «Менее завидуют тем, кому почести достались ценой тяжелых трудов, забот или опасностей; ибо эту цену люди считают высокой и склонны таких пожалеть, а жалость исцеляет от зависти».

К теме зависти обращался и Р. Декарт, выделяя извинительную и порочную зависть. Извинительная зависть, по мнению автора, становится таковой «если злоба человека относится лишь к несправедливому распределению благ, которым завидуют, а не к тем, кто ими обладает <...>». Однако сам Декарт впоследствии уточняет, что «очень мало таких справедливых и великодушных людей, которые не питали бы ненависти к получившим какое-либо благо, которое нельзя распределить среди многих и которого они и сами желали, хотя те, кто его получил, столь же или даже в большей мере достойны этого блага» [15, с. 564]. Данная постановка вопроса свидетельствует о том, что в основе извинительной зависти лежит «естественная любовь к справедливости», а вектор злобы направлен не на объекты зависти, а лишь на предметы, которые несправедливо распределены. На наш взгляд, этот тезис является достаточно спорным, дабы любовь к справедливости – это то «красивое» оправдание человеком самого себя, которое безгранично расширяет границы действия зависти и делает ее вседозволенной и даже поощряемой, а «невинное» желание перераспределения благ ведет к тому, что объект ими обладающий лишается их или же их части.

В этой связи считаем необходимым процитировать Е.В. Золотухину-Аболину, которая пишет: «Зависть нередко рядится в тогу справедливости, борьбы за истину, драпируется принципиальностью. И иногда ее бывает трудно отличить от этих прекрасных человеческих качеств. Критерий тут один: идут ли на пользу делу обличительные речи и тома заявлений? Или, быть может, вся соль здесь в неудовлетворенных амбициях обвинителя?» [16, с. 53]. По мнению же ряда современных психологов (В.А. Лабунской, К. Муздыбаева, Е.Е. Соколовой и др.), в работах которых анализируются условия, приводящие к возникновению зависти, главным ее фактором является именно ложно интерпретируемый тезис о равенстве людей, установка на «уравнивание» и «выравнивание», в основе которых, вероятно, и лежит любовь к справедливости.

Говоря о порочной зависти, Декарт отмечает ее двунаправленный агрессивно-разрушающий характер, оказывающий негативное влияние, как на объект, так и на субъект зависти: «Нет ни одного порока, который так вредил бы благополучию людей, как зависть, ибо те, кто им заражен, не только огорчаются сами, но и, как только могут, омрачают радость других. У них обыкновенно бывает свинцовый цвет лица, т.е. бледный, смесь желтого с черным, точно при ушибе, почему зависть по-латыни называется *livor*» [17, с. 561].

Декарт определяет этот вид зависти в более резких формулировках, чем анализируемые выше философы: «зависть это «порок, представляющий собой природную извращенность, заставляющую некоторых людей досадовать при виде блага, выпавшего на долю других». Далее он продолжает: «Зависть <...> представляет собой вид печали, смешанной с ненавистью, которую испытывают, когда видят какое-либо благо у тех, кого считают недостойными этого блага» [18, с. 560].

Мыслитель Нового времени Б. Спиноза считает зависть ненавистью: «зависть <...> есть не что иное, как сама ненависть, поскольку она рассматривается располагающей человека таким образом, что чужое несчастье причиняет ему удовольствие, и наоборот, чужое счастье причиняет ему неудовольствие». Далее он продолжает: «поскольку люди питают друг к другу зависть или какой-либо другой аффект ненависти, они противны друг другу, и, следовательно, их должно бояться тем больше, чем они могущественнее других индивидуумов природы» [19]. Как и другие философы, Спиноза выделяет одну из внутренних детерминант зависти, он пишет: «никто не бывает так склонен к зависти, как люди *самоуниженные*», а также обращается к вопросу возникновения зависти среди людей, занимающих сходное положение: «Всякий завидует только добродетели себе равного, одинакового с ним по природе. Если же мы поражаемся мужеством, мудростью другого человека, но воображаем эти добродетели присущими единственно ему, а не общими и нашей природе, то мы будем завидовать ему не более чем высоте деревьев, храбрости львов и т.д.»

Говоря о зависти, на наш взгляд, нельзя оставить без внимания произведение французского писателя семнадцатого века Ф. де Ларошфуко «Максимы и моральные размышления» [20], в котором он в афористической форме изложил философские итоги наблюдений над природой человеческого характера. Говоря о зависти, он соотносит ее с *ревностью* («Ревность до некоторой степени разумна и справедлива, ибо она хочет сохранить нам наше достояние или то, что мы считаем таковым, между тем как зависть слепо негодует на то, что какое-то достояние есть и у наших ближних»), *гордостью* («Гордость часто разжигает в нас зависть, и та же самая гордость нередко помогает нам с ней справиться»), *ненавистью* («Зависть еще непримиримее, чем ненависть»).

Но все же поистине великим стало наблюдение французского писателя характеризующее тот факт, что зависть входит в число наименее признанных чувств и почти не упоминается при объяснении собственных установок и реакций: «Люди часто похваляются самыми преступными страстями, но в зависти, страсти робкой и стыдливой, никто не смеет признаться». Комментируя эту, наверное, не требующую комментариев фразу, отметим, что причиной сокрытия собственной зависти является вполне устоявшееся убеждение людей в том, что сообщить о своей зависти, значит, практически согласится с тем, что другой человек лучше тебя. Однако многочисленные примеры из жизни, демонстрирующие легкость произнесения фразы: «Как я тебе завидую!», входят в явное противоречие с высказыванием Ларошфуко, что приводит нас к мысли о том, что человек открыто говорящий о своей зависти, ее вовсе не испытывает. Эмоции могут быть весьма разнообразными, однако, все они не ведут к понижению (потере) самоуважения, самооценки и других составляющих самоотношения. В этот момент человек может испытывать радость за другого, восхищение им, уважение к нему и его достижениям (приобретениям), желать добиться того же (без ощущения самоунижения), что рождает соперничество, соревновательность и конкуренцию. Признаться же в зависти, которая не дает покоя, мучает и глохнет, бесспорно, тяжелее.

И. Кант в своей поздней работе «Метафизика нравов» (1797) анализирует зависть и относит ее к «отвратительному семейству пороков» наряду с неблагодарностью и злорадством, называя их «пороком человеческой ненависти – полной противоположности человеческой любви». Кант указывает на то, что ненависть эта имеет особенность скрываться и нейтрализоваться: «Ненависть здесь, однако, не открытая и грубая, а тайная и замаскированная, что добавляет к забвению долга перед своим ближним еще низость, и таким образом нарушает также долг перед самим собой» [21, с. 399].

Что же касается самой дефиниции «зависть», то Кант дал ей наиболее полное определение: «Зависть (*livor*) есть склонность воспринимать с неудовольствием благополучие других, хотя оно не наносит никакого ущерба его благополучию; когда она проявляется в поступке (направленном на то, чтобы

лишить блага другого), она называется черной завистью, в остальных же случаях – просто недоброжелательством (*invidentia*); зависть все же представляет собой лишь косвенно злонравный образ мыслей, а именно досаду от того, что мы видим, как чужое благополучие заслоняет наше собственное; потому что мы не умеем оценивать наше благо по его внутреннему достоинству, а делаем эту оценку наглядной, лишь сравнивая наше благо с благом других. <...> Побудительные мотивы зависти заложены, следовательно, в природе человека, и лишь их внешнее проявление превращает ее в отвратительный порок угрюмой страсти, терзающей человека и стремящейся к разрушению счастья других, хотя бы только мысленно; [порок этот], стало быть, противен долгу человека перед самим собой и перед другими» [22, с. 399].

Комментируя последнюю фразу Канта, Г. Шек пишет: «Таким образом, для человека естественно испытывать импульс к зависти. Он всегда будет сравнивать себя с другими, обычно с теми, кто не слишком отдален от него социально, но порок, <...> проявляется только тогда, когда завистливый человек переходит к действиям, или же соответственно бездействует, чтобы причинить вред другому, или как минимум потворствует своей зависти настолько, что причиняет ущерб самому себе» [23, с. 244].

Анализ человеческой порочности, который завершается исследованием зависти, можно найти и у А. Шопенгауэра. Он убежден, что в каждом человеке есть нечто абсолютно порочное и что даже в самых благородных людях иногда будут удивительным образом проявляться приметы зла: «Зависть в человеке естественна и все же она и порок и несчастье» [24]. Шопенгауэр описывает зависть как «душу повсюду процветающего безмолвного соглашения и без переговоров установившегося союза всякой посредственности против всякого единичного отличия в каком бы то не было роде» [25, с. 491].

Большое внимание автор уделяет фундаментальной предпосылке зависти – превосходству другого человека и осознанию в связи с этим своего более низкого положения – «слава, приобретенная человеком, возмущает его над всеми остальными и настолько же понижает каждого другого; выдающаяся заслуга всегда удостоивается славы за счет тех, кто ни в чем не отличился» [26].

У зависти, полагает мыслитель, есть два излюбленных средства – хвалить то, что дурно, или, напротив, замалчивать то, что хорошо: «Всякий может хвалить только за счет собственного значения, всякий, утверждая славу за другим деятелем своей или родственной специальности, в сущности отнимает славу у себя» [27, с. 493-494].

Кроме того, Шопенгауэр дает довольно неожиданный «рецепт» от зависти, который формулируется в «Афоризмах...»: «Следует чаще думать о тех, кому живется хуже нашего, чем о тех, кто кажется счастливее нас. Когда нас постигают действительные несчастья, то лучшее утешение, – хотя оно и истекает из того же источника, что и зависть – доставит нам зрелище чужих страданий, превосходящих наше горе, а после этого – общение с людьми, находящимися в том же положении что и мы – с сотоварищами по несчастью» [28]. Следующий же совет немецкого философа облечен в стихотворную форму:

Ты зависть не заставишь примириться,
Так можешь власть над нею поглотиться.
Успех твой отравляет ей житье,
Потешься же над муками ее.

У Ф. Ницше все его творчество, от начала до конца, содержит ссылки на проблему зависти, но чаще всего они встречаются в середине его творческого пути – в книге «Человеческое, слишком человеческое». Убедительность наблюдений Фридриха Ницше, вероятно, связана с его огромным опытом в качестве объекта зависти. Он исходит из существования постоянной латентной зависти, одной из самых глубоких человеческих склонностей, которая пробуждается, как только человек оказался в обществе. Суть посвященных зависти афоризмов, можно сформулировать следующим образом: «срамные части человеческой души» (зависть и ревность – прим.

автора), скрываются за самыми странными масками. В то время как обычная зависть начинает кудахтать, как только курица, которой она завидует, снесет яйцо, и, таким образом, зависть становится менее острой, существует иная, более глубокая форма зависти: «<...> зависть, которая в таком случае умолкает, желая, чтобы все уста были запечатаны, и воспаляется все больше и больше из-за того, что это желание не исполняется. Молчаливая зависть растет в тишине» [29].

Ф. Ницше выявляет связь между завистью, идеей равенства и представлением о социальной справедливости, а в емком афоризме указывает на связь зависти и нигилизма: «Когда некоторым людям не удастся исполнить то, чего они желали, они раздраженно восклицают: “Пусть погибнет весь мир!” Эта отглаголивающая эмоция – высшая точка зависти, подразумевающая: “Если я не могу иметь чего-то, то никто не должен иметь ничего, никто не должен быть никем!”» [30].

У Ницше в труде «Так говорил Заратустра» мы находим мысль, которая схожа с рассуждениями Бэкона о том, что жалость является практически единственным «противоядием» от зависти: «Как они могли бы вынести мое счастье, если бы я не наложил несчастий, зимней стужи, шапок из белого медведя и покровов из снежного неба на мое счастье» [31, с. 126].

Однако, как нам видится, Ницше в своем творчестве не рассматривал возможность возникновения зависти в случаях, когда различия между субъектами сравнения минимальны, его занимали значительные различия – различия между великим и малым, высоким и низким. Это, возможно, и не позволило ему заметить, что на интенсивность зависти влияют не столь объективно существующие различия, сколь субъективно так воспринимаемые.

В «Генеалогии морали» [32] Ницше пристальное внимание уделяет рессентименту. В современных философских словарях мы находим, что рессентимент (фр. *ressentiment* – злопамятность, озлобление) трактуется как новое переживание прежнего чувства, благодаря которому прежнее чувство усиливается; в частности, чувство вражды, возмездия, мести, чувство бессильной злобы, которое человек, стоящий ниже на социальной и духовной лестнице, испытывает по отношению к знатному и власть имущему, дохода в конце концов до ненависти к самому себе. Рессентимент является более сложным понятием, чем зависть или неприязнь. Феномен рессентимента заключается в *сублимации чувства неполноценности в особую систему морали*. Согласно же словарю иностранных слов рессентимент также означает «тягостное сознание тщетности попыток повысить свой статус в жизни или в обществе» [33].

Ницше рассматривал многие формы рессентимента, а также его физиологические проявления как реактивного и устойчивого типа поведения. Рессентимент овладевает теми людьми, которые лишены нормальной позитивной реакции и которые могут безнаказанно предаться лишь воображаемой мести. Такой рессентимент – это рабская мораль, и восстание рабов в морали начинается тогда, когда сам рессентимент становится креативным и рождает ценности [34, с. 497]. Ницше разделяет три главных рессентимента: зависть, обиду и вину.

Также как и Ницше, Кьеркегор проявлял поистине исключительный интерес к зависти – размышления о ней пронизывают практически все его творчество. По мнению Г. Шека данному философу принадлежит один из самых глубоких подходов к раскрытию темы зависти. Кьеркегор достаточно часто использует мотив зависти в качестве самоочевидного объяснения некоторых типов поведения людей, в особенности для объяснения внезапной перемены чувств.

Подобно Ницше, он постоянно указывает на мотив зависти, скрытый во внешне безобидных и широко распространенных оборотах речи. Фраза Кьеркегора: «Зависть – это скрытое восхищение», в настоящее время стала афоризмом, но дальнейшее продолжение этой мысли известно отнюдь не всем, а далее следует: «Поклонник, предчувствующий, что его поклонение не принесет счастья, предпочтет избрать зависть к тому, чем он восхищается. Он станет говорить на ином языке, и на этом языке он объявит, что, то, чем он на самом деле

восхищается – ерунда, глупость, иллюзия, извращение и порхание. Восхищение – это радостное самозабвение, зависть – горькое самоутверждение» [35, с. 197]. Таким образом, Кьеркегор показывает, что внешние проявления зависти могут проявляться и как необоснованная критика того, кому завидует человек, и как его дискредитация, что, в общем, преследуют одну и ту же цель, а именно – понизить достоинства соперника и тем самым защитить свою самооценку

Согласно Кьеркегору, недоверие, злорадство (*schadenfreude*) и низость принадлежат к тому же роду, что и зависть. Он пишет: «И есть зависть; она быстро покидает человека, но она не покидает человека, отпуская его, нет, она торопится помочь его падению. И обеспечив это, зависть поспешит в темный закоулок, где она призвет свою еще более отвратительную кузину, злобную радость, чтобы повеселиться вместе – за собственный счет» [36, с. 197].

Немецкий философ и социолог девятнадцатого века Макс Шелер дал подробный анализ проблемы зависти в своей работе «Рессентимент в структуре морали» [37], в которой он вслед за Ницше, рассматривал завистливого человека, как человека, испытывающего рессентимент. Г. Шек отмечает, что, по мнению Шелера, рессентимент возникает, когда человека принуждают – другие люди или обстоятельства – оставаться в положении, которое ему не нравится и которое он считает несоизмеримым со своей самооценкой [38, с. 263]. Однако стоит заметить, что подход М. Шелера являлся несколько ограниченным в силу того, что он руководствовался гипотезой о рессентиментальных типах, к которым, по его мнению, относятся женщины (по причине того, что они всегда подчинены мужчине). Кроме того, в произведение Шелера явно прослеживается его несогласие с универсальной ролью зависти в человеческой жизни.

В отличие от Ницше, который считал, что французское слово *ressentiment* не поддается переводу, и превратил его в термин, Шелер дает ему определение: «*Ressentiment* подразумевает переживание снова и снова определенной эмоциональной реакции по отношению к другому, в процессе которого эта эмоция постепенно углубляется и интровертируется в ядро личности, одновременно дистанцируясь от сферы выражения и деятельности данного индивида» [39, с. 36]. Вслед за Ницше Шелер подчеркивает, что рессентимент – это форма самоотравления, которая достигает высшей точки в мстительном побуждении. В этом участвует группа эмоций: ненависть, недоброежелательность, зависть, ревность и злоба.

Что касается непосредственно зависти, то Шелер определяет ее как продукт чувства беспомощности: «Простое недовольство тем, что у другого есть желанная мне вещь, не является завистью; на самом деле оно служит мотивом, чтобы как-то приобрести желанный предмет <...>. Только когда попытка получить его не удалась и привела к осознанию собственной беспомощности, действительно возникает зависть» [40, с. 45].

В другом месте он замечает: «Бессильная зависть – это самый ужасный род зависти. В силу этого, тот вид зависти, которая порождает рессентимент в наибольшей степени, – это зависть, направленная против индивидуального и существенного бытия незнакомого человека, экзистенциальная зависть. Ведь эта зависть, так сказать, постоянно бормочет: «Я мог бы простить тебе все, кроме того, что ты есть и каков ты есть; кроме того, что я не такой, как ты, что «я» – не «ты»». Такая зависть с самого начала отрицает само существование другого человека, которое субъект зависти острейшим образом переживает как «угнетение» или как «упрек» [41, с. 45].

Вклад Макса Шелера в понимание сущности зависти, в том числе и социально-психологической, бесспорно заслуживает признания и уважения. Единственное, что, на наш взгляд, вызывает сомнение – это озвученное им мнение, что зависть исчезает, как только имущество, которому завидует человек, станет его. Нами же поддерживается позиция Г. Шека, который считает, что это чрезмерно оптимистичное мнение.

Единственным автором, кто посвятил зависти целую монографию, был Эжен Рега, книга которого вышла в 1932 г. В

историю вошла его фраза, демонстрирующая повсеместность и неизбежность зависти: «Завистливые люди умирают, но зависть остается жить». Так же как и многие, Рега считает зависть пороком, негативной и деструктивной чертой, а также подавляемым и в основном камуфлируемым состоянием психики. По его мнению, она порождает только одну добродетель – *скромность*, вызванную страхом перед завистью, которая дает людям более низкого социального положения иллюзию того, что они не находятся в этом положении вынужденно.

Рега развивает высказанную французским моралистом Риваролем идею о том, что способность ума к сравнению – это источник справедливости для разума и источник зависти для сердца [42, с. 8]. По его определению сама возможность для сравнения обязательно связана с тем, что положение одной из сторон оценивается ниже. При этом он указывает, что это совершенно не зависит ни от абсолютного уровня сравниваемых людей, ни от абсолютного расстояния между ними, утверждая, что *сравнение потенциально представляет собой зависть, если в него не смогли эффективно вмешаться компенсаторные представления и чувства (курсив автора)*.

Кроме того, Рега выделяет два вида зависти: обычную вульгарную зависть – она отвратительна, следовательно, ее обычно скрывают и зависть-возмущение, которую можно извинить и даже оправдать [43, с. 11] («публичная зависть» Ф. Бэкона). Оба эти вида зависти, по мнению автора, имеют одно и то же происхождение. Различие между ними зависит от беспристрастности людей и их представлений о том, что является честным и справедливым. Он указывает, что его концепт зависти-возмущения напоминает концепт негодования, описанного Аристотелем, – чувства, находящегося между завистью и злорадством. За деструктивной и бессильной завистью он распознает то естественное побуждение или ту энергию, без которых многое из того, что называется цивилизацией, никогда бы не родилось. Проблема для человека, который завидует, состоит в том, чтобы узнать, законно ли его возмущение (проблема истинной и ложной легитимации зависти) [44, с. 25].

Рега в своем труде помимо всего прочего акцентирует внимание на различие между ревностью и завистью, считая ревность матерью зависти, и в то же время утверждает, что зависть охватывает большее поле, чем ревность. Он отмечает, что именно зависть и ревность представляют собой наиболее активные и мощные мотивы нашего поведения.

Заканчивая обзор философско-этических воззрений на проблему зависти, более чем очевидно, что, некоторые, а может быть и многие работы авторов, рассматривающих эту

проблему, остались за рамками нашего обсуждения. Однако, несомненно, и то, что основные труды великих философов-моралистов, все же включены в наш обзор.

Подводя итоги, необходимо отметить, что мыслители всех времен не рассматривают зависть как обособленный феномен, а сопрягают его с другими психологическими и социально-психологическими категориями, такими как, соперничество, соревновательность, справедливость, ревность, злорадование, ненависть, негодование, неблагодарность, недоброжелательство, гордость, скромность, а также с философским понятием «рессентимент».

Во многих философских эссе высказывается, а в последствии и довольно убедительно утверждается мысль о том, что зависть в основном возникает среди людей близкого социального положения. Необходимо отметить и то, что современные взгляды на обстоятельства, механизмы актуализации зависти и ее фундаментальные предпосылки основываются на воззрениях философов, начиная со времен античности. Все без исключения авторы в своих работах указывают на деструктивный характер зависти, но в определениях этой дефиниции прослеживаются различия, которые в отдельных случаях имеют весьма принципиальное значение. Диапазон определений зависти достаточно широкий – от ее рассмотрения как печали и огорчения до ненависти и порока («некоторого рода печаль», «огорчение», «склонность воспринимать с неудовольствием благополучие других», «продукт чувства беспомощности», «ненависть», «порок»). Однако, несмотря на признаваемый всеми деструктивный характер рассматриваемого феномена, авторы большинства работ предпринимают попытки выделить «положительную» зависть (соревновательную (Аристотель, Платон), общественную (Ф. Бэкон), извинительную (Р. Декарт), зависть-недоброжелательство (И. Кант) и зависть-возмущение (Э. Рега)), тем самым, постулируя ее двойственную природу (деструктивную и созидательную). В этой связи нам кажется уместным высказывание М. де Унамуну, которое заставляет исследователей задаваться вопросом о конструктивном характере зависти и дискутировать на эту тему: «Люди стыдятся, откровенно бояться быть уличенной в этой «заразе», хотя на словах могут признавать за ней позитивные социальные функции» [45, с. 249].

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Социально-психологические детерминанты зависти как характеристики межличностных отношений», проект № 10-06-00091а

Библиографический список

1. Согомонов, А.Ю. Феноменология зависти в древней Греции // Этическая мысль: науч.-публицист. чтения. - М.: Политиздат, 1990.
2. Там же.
3. Гесиод. Работы и дни. Земледельческая поэма / Гесиод. - М.: Недра, 1927.
4. Аристотель. Риторика // Античные риторика. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1978.
5. Там же.
6. Там же.
7. Согомонов, А.Ю. Указ. соч.
8. Аристотель. Сочинения. В 4 т. (Серия «Философское наследие») / Аристотель. - М.: Мысль, 1983. - Т. 4.
9. Платон. Диалоги / Платон. - М.: Мысль, 1986.
10. Там же.
11. Согомонов, А.Ю. Указ. соч.
12. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе. Серия «Памятники философской мысли» / Ксенофонт. - М.: Наука. 1993.
13. Бэкон, Ф. Великое восстановление наук. Новый Органон. Вторая часть сочинения, называемая или истинные указания для истолкования природы [Э/р] // <http://lib.ru/FILOSOF/BEKON/nauka2.txt>.
14. Согомонов, А.Ю. Указ. соч.
15. Декарт, Р. Страсти души // Соч.: в 2-х т. / сост., ред., вступ. ст. В.В. Соколова. - М.: Мысль, 1989. - Т. 1.
16. Золотухина-Аболина, Е.В. Зависть // Молодой коммунист. - 1989. - № 7.
17. Декарт, Р. Указ. соч.
18. Там же.
19. Спиноза, Б. Этика. - М.-Л.: Государственное социально-экономическое изд-во, 1932.
20. Ларошфуко, Ф. Максимумы и моральные размышления. - М.; Л., 1959.
21. Кант, И. Метафизика нравов // Соч.: в 6-и т. - М.: Мысль, 1965. - Т. 1, Ч. 2.
22. Там же.
23. Шек, Г. Зависть: теория социального поведения. - М.: ИРИСЭН, 2010.
24. Шопенгауэр, А. Афоризмы житейской мудрости [Э/р] // <http://artursh.liferus.ru/>.
25. Schopenhauer, A. Saemtliche Werke. ed. A. Huebscher. - Leipzig, 1939. - Vol. 6.

26. Шопенгауэр, А. Указ. соч.
 27. Schopenhauer, A. Saemtliche Werke. ed. A. Huebscher, - Leipzig, 1939. - Vol. 6.
 28. Шопенгауэр, А. Указ. соч.
 29. Ницше, Ф. Человеческое, слишком человеческое // Соч.: в 2-х т. - М.: Мысль, 1990. - Т. 2.
 30. Там же.
 31. Ницше, Ф. Так говорил Заратустра // Соч.: в 2-х т. - М.: Мысль, 1997. - Т. 2.
 32. Ницше, Ф. Генеалогия морали // Соч.: в 2-х т. - М.: Мысль, 1997. - Т. 2.
 33. Комлев, Н.Г. Словарь новых иностранных слов: (С переводом, этимологией и толкованием) / Н.Г. Комлев. - М.: Изд-во МГУ, 1995.
 34. Ницше, Ф. Генеалогия морали // Соч. в 2-х т. - М.: Мысль, 1997. - Т. 2.
 35. Kierkegaard, S. Sygdommen til Doden (The Sickness unto Death) in Samlede Vaerker. ed. H. O. Lange. - Copenhagen, 1920-1930. - Vol. XI.
 36. Там же.
 37. Шелер, М. Ресентимент в структуре моралей / Пер. с нем. А.Н. Малинкина. - СПб.: Наука, Университетская книга, 1999.
 38. Шек, Г. Указ. соч.
 39. Scheler, M. Probleme einer Soziologie des Wissens // Gesammelte Werke. - Bern-München: Francke, 1980. - 8. Bd.
 40. Scheler, M. Das Ressentiment im Aufbau der Moralen (Gesammelte Werke) 4th Edition. - Bern: Francke, 1955. - Vol. 3.
 41. Scheler, M. Probleme einer Soziologie des Wissens // Gesammelte Werke. - Bern-München: Francke, 1980. - 8. Bd.
 42. Raiga, E. L'Envie. - Paris: Alsan, 1932.
 43. Там же.
 44. Там же.
 45. Унамуно, М. Испанская зависть // Избранное: в 2-т. - Л.: Худож. лит., 1981. -Т. 2.
 Статья поступила в редакцию 06.05.10

УДК 378.147:37.01:800

Н.С. Кузнецова, ст. преп. ДальГАУ, г. Благовещенск, E-mail: kyz1108@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

В статье анализируется соотношение понятий «компетенция» и «компетентность», а также рассматриваются сущность и содержание коммуникативной и языковой компетенции, определяются их сходство и различие, анализируются способы достижения языковой компетентности иностранными учащимися.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, коммуникативная компетенция/компетентность, языковая компетенция/компетентность, уровни владения русским языком как иностранным.

У студентов-иностранцев, поступающих в российские вузы, должны быть сформированы определенные знания, умения и навыки в области русского языка, позволяющие будущим специалистам стать конкурентоспособными.

Существует несколько понятий, с помощью которых пытаются охарактеризовать степень осведомленности о системе того или иного языка. К таким понятиям относятся: коммуникативная компетенция/компетентность, языковая компетенция/компетентность.

Использование различных понятий при обозначении близких явлений, приводит к тому, что возникают вопросы, связанные с определением их содержания, следовательно, необходим теоретический анализ, позволяющий выявить сущность, отличия и взаимосвязь коммуникативной и языковой компетенции/компетентности.

В настоящее время терминами «компетенция» и «компетентность» обозначаются самые разные явления: умственные действия (процессы, функции), личностные качества человека, мотивационные тенденции, ценностные ориентации (установки, диспозиции), особенности межличностного и конвенционального взаимодействия, практические умения, навыки и т.д.

Анализ определений компетентности и компетенции позволяет развести эти понятия. В толковом словаре русского языка под редакцией С.И. Ожегова под компетенцией понимается круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен [1]. Следовательно, под компетенцией можно понимать осведомленность, определенную степень знакомства, знания, какой-либо деятельности личности. Компетентность – слово, образованное от прилагательного компетентный – знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области [1]. Таким образом, под компетентностью можно понимать профессионально сформированное качество личности, и, соответственно, компетенция является основой или базой для дальнейшего формирования и развития компетентности.

В соответствии с рекомендациями макета Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (2007) выделяют два кластера компетенций: универсальные и профессиональные. Универсальные компетенции структурируются на общенаучные, инструментальные,

социально-личностные и общекультурные. Профессиональные компетенции можно объединить в четыре группы: научно-исследовательские, проектные, производственно-технологические и организационно-управленческие [2]. В свою очередь, коммуникативную компетенцию/компетентность и языковую компетенцию/компетентность следует относить к универсальным компетенциям, а именно к компетенциям социально-личностным.

Коммуникативная и языковая компетенция тесно связаны, но как по отношению к коммуникативной компетенции, так и по отношению к языковой компетенции используются различные определения, а как следствие – наличие разных классификаций.

Так как ранее было определено, что частью компетентности является компетенция, следовательно, первоначально необходимо определить суть коммуникативной компетенции, а лишь затем разобраться в том, что входит в состав коммуникативной компетентности.

Коммуникативная компетенция в литературе рассматривается как степень удовлетворительного овладения определенными нормами общения, поведения, как результат научения. Коммуникативная компетенция – это усвоение этно- и социально-психо-логических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладения «техникой» общения [3].

Т.М. Балыхина определяет коммуникативную компетенцию как: «способность решать средствами изучаемого языка актуальные для себя и социума задачи общения в личной сфере (сфера коммуникации, связанная с деятельностью личного характера: домом, друзьями, интересами), общественной (сфера коммуникации, в которой человек функционирует как член общества в целом или конкретной организации), профессиональной (сфера коммуникации сопряженная с работой, специальностью человека), образовательной (сфера коммуникации связанная с организованным обучением как в учебном заведении так и вне его)» [4].

В методической литературе термин «коммуникативная компетенция» включает в себя в настоящее время ряд понятий:

- а) вербально-когнитивная компетенция;

б) лингвистическая компетенция;

в) вербально-коммуникативная;

г) меттакоммуникативная компетенция.

Коммуникативная компетенция предполагает владение лингвистической компетенцией, знание сведений о языке, наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, понимание отношений между коммуникаторами, умение организовывать общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности. Коммуникативная компетентность формируется на основе коммуникативной компетенции.

В статье Ю.Л. Мамедовой [5] указывается, что термин «коммуникативный» и «компетентность» в сочетании «коммуникативная компетентность» впервые был употреблен в 1965 году американским лингвистом Д. Хаймсом. Это понятие было разработано и введено им как альтернативное понятиям «идеальный коммуникант» и «лингвистическая компетентность», предложенным Н. Хомским. При этом введением нового понятия «коммуникативная компетентность» Д. Хаймс придавал особое значение ситуативной обусловленности, которая может повлечь за собой определенные погрешности, оговорки или ошибки в речи человека.

А. Холлидей определяет коммуникативную компетентность как внутреннюю готовность и способность к речевому общению.

Одним из первых ученых России, использовавших в своих трудах понятие «коммуникативная компетентность» стал А.А. Бодалев.

Следует отметить, что коммуникативная компетентность определяется авторами различно, а именно как: способность к ориентации (Г.М. Андреева); коммуникативная гибкость (О.И. Муравьева); система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном кругу ситуаций межличностного взаимодействия (Л.А. Петровская); способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми (Л.Д. Столяренко); ориентированность в различных ситуациях общения (Г.С. Трофимова); владение языком, умение ориентироваться в объекте общения для создания прогностической модели его поведения, эмпатия, личностные характеристики (адекватная самооценка, социальная направленность) самого субъекта общения (М.А. Хазанова) [5].

Развернутое определение коммуникативной компетентности предложил Ю.М. Жуков. В его понимании коммуникативная компетентность – это личностная психологическая характеристика человека, которая проявляется в его общении с людьми или «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми». В состав соответствующим образом понимаемой коммуникативной компетентности включается совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека [5].

Согласно определению Н.В. Кузьминой, коммуникативная компетентность – это комплекс знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения, приобретаемых человеком в ходе естественной социализации, обучения и воспитания [5].

Существуют различные подходы к тому, что включать в состав коммуникативной компетентности. Так, Д. Хаймс объединял этим понятием следующие компоненты:

- лингвистический (правила языка);

- социально-лингвистический (правила диалектной речи);

- дискурсивный (правила построения смыслового высказывания);

- стратегический (правила поддержания контакта с собеседником).

Наиболее подробное описание коммуникативной компетентности принадлежит Л. Бахману. Он использует термин «коммуникативное языковое умение» и включает следующие ключевые компетенции:

- языковую (осуществление высказываний возможно только на основе усвоенных знаний и понимании языка как системы);

- дискурсивную (связанность, логичность, организация);

- прагматическую (умение передать коммуникативное содержание в соответствии с социальным контекстом);

- разговорную (на основе лингвистической и прагматической компетенций, уметь говорить связно, без напряжения, в естественном темпе, без затяжных пауз для поиска языковых форм);

- социально-лингвистическую (умение выбирать языковые формы);

- стратегическую (умение использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения);

- речемыслительную (готовность к созданию коммуникативного содержания в результате речемыслительной деятельности: взаимодействие проблемы, знания и исследования).

В обеих классификациях ученые называют частью коммуникативной компетентности языковую компетенцию.

Опираясь на точку зрения Н. Хомского, под языковой компетенцией следует понимать: «определенную самоорганизационную диспозицию». Под последней Н. Хомский понимает «всеобщность лингвистических знаний языка, которая делает возможным «производить» все важнейшие предложения языка, а также образовывать любые новые, ранее не принадлежавшие предложения, согласно грамматике и правилам» [6, с. 5].

Языковую компетенцию составляет освоение языковой системы и овладение сведениями о языковых единицах как строевых элементах языка.

На базе языковой компетенции у человека формируется языковая компетентность.

Языковая компетентность представляет собой систему знаний о единицах языка и правил их соединения, связи. Языковая компетентность способствует формированию умений восприятия и создания связных текстов, различных по стилистической и жанровой принадлежности, структурно-языковой организации, целенаправленности и точности выражения мысли.

Д.В.Толпа отмечает, что в видении Г.В. Онкович и З.С. Смелковой языковая компетентность состоит из собственно лингвистического, социолингвистического и прагматического компонентов. Лингвистическая компетентность включает фонетические, лексические и грамматические знания и умения, а другие параметры языка, как системы независимо от социолингвистического значения их вариантов и от прагматических особенностей функционирования. Социолингвистическая компетентность касается социокультурных условий использования языка. Прагматическая компетентность связана с реализацией языковых средств в зависимости от интенции говорящего [7].

На основании представленного выше анализа научных источников можно сделать вывод о том, что частью языковой компетентности будет являться языковая компетенция, а языковая компетенция – обязательный структурный компонент коммуникативной компетентности.

Если рассматривать понятия коммуникативная, языковая компетенция/компетентность применительно к иностранному языку, а в нашем случае русский язык выступает как иностранный, то на этом уровне можно рассматривать иноязычную компетенцию/компетентность.

Советом Европы был разработан документ «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», который отражает модернизацию содержания обучения иностранному языку Согласно этому документу в области иностранного языка рассматриваются два вида компетенции: общие компетенции и коммуникативная языковая компетенция. Коммуникативная, в свою очередь, включает:

а) лингвистический компонент – совокупность знаний, умений и навыков, которые позволяют свободно оперировать

речевым материалом для построения осмысленного высказывания;

б) социолингвистический компонент, который рассматривает способность выбирать и использовать языковые формы и средства, адекватные цели и ситуации общения;

в) прагматический компонент, который заключается в умении так строить общение, чтобы добиться поставленной цели, знать и владеть различными приемами получения и передачи информации в процессе общения.

В связи с этим возникает вопрос об иноязычной компетенции, под которой понимаются те иноязычные знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. В настоящее время трактовка данного понятия несколько изменилась, оно стало рассматриваться как способность осуществлять общение посредством языка, а именно передавать мысли и обмениваться ими в процессе взаимодействия с различными участниками общения; правильно использовать систему языковых и речевых норм; способность выбрать коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения. Таким образом, иноязычная коммуникативная компетенция/компетентность формируется в процессе речевого общения на иностранном языке.

В настоящее время в России разработана система уровней владения русским языком как иностранным. Лингвометодическое описание данных уровней в форме государственных образовательных стандартов, а также создание соответствующей системы тестирования имеет определяющее значение для современной теории и практики преподавания русского языка как иностранного. Интеграционные процессы в области языковой политики, происходящие в последнее время в мире, выдвинули задачу установления общих уровней владения для одного языка в разных странах и для разных языков в одной

стране, что создает основу для обеспечения международного признания языковых сертификатов, эквивалентности академических дипломов.

На сегодняшний день создана Российская государственная система сертификационных уровней общего владения русским языком как иностранным:

- базовый уровень (включающий элементарный уровень);
- первый сертификационный уровень;
- второй сертификационный уровень;
- третий сертификационный уровень;
- четвертый сертификационный уровень.

Российская государственная многоуровневая система тестирования включена в европейскую структуру языкового тестирования ALTE. Уровни владения русским языком как иностранным соотносятся с уровнями владения другими европейскими языками.

Минимальные обязательные требования к целям и содержанию обучения на каждом конкретном уровне содержатся в соответствующих российских государственных образовательных стандартах. Так в государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному выделяют коммуникативно-речевую компетенцию и языковую компетенцию. Ее составляют: интенции, а также ситуации и темы общения, речевые умения. Языковая компетенция включает знания фонетики, графики, словообразования и морфологии, синтаксиса, лексики. Соответственно основными задачами преподавателя, работающего с иностранными гражданами, становятся: на начальном этапе обучения – формирование языковой и коммуникативной компетенций, а к концу обучения в вузе – формирование языковой и коммуникативной компетенций, позволяющих выпускникам-иностранцам стать конкурентоспособными как на российском рынке труда, так и на рынке труда своей страны.

Библиографический список

1. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999.
2. Белкина, Ю.А. О компетентно-ориентированном подходе к обучению русскому языку. // Русская речь в современном вузе: мат-лы пятой междунар. науч.-практич. интернет-конф. /отв. ред. Б.Г. Бобылев. – Орел: ОрелГТУ, 2009. [Э/р]. – P/д: <http://clck.yandex.ru/redirect/Aiu>
3. Кабардов, М.К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций / М.К. Кабардов, К.В. Арцишевская // Вопросы психол. – 1996. – № 1.
4. Бальхина, Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие для преподавателей и студентов – М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2007.
5. Мамедова, Ю.Л. Сущность и содержание понятия коммуникативно-языковой компетентности педагога-дефектолога. [Э/р]. – Режим доступа: <http://conference.kemsu.ru>
6. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11.
7. Толпа, Д.В. О средствах формирования профессионально-языковой компетентности. [Э/р]. – P/д <http://library.sibstu.kts.ru / paradigm/3/tolpa.htm>

Статья поступила в редакцию 06.07.10

УДК 378

Д.В. Минаев, ст. преп. ЮГУ, г. Ханты-Мансийск, E-mail: minaev4444@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются содержание и структура педагогической системы, направленной на формирование и развитие профессиональных интересов у студентов инженерных специальностей в процессе вузовского обучения, выполнен анализ элементов структурной схемы предлагаемой педагогической системы. Определена ее значимость в решении задачи по развитию профессиональных интересов в процессе изучения специальных дисциплин.

Ключевые слова: профессиональный интерес, педагогическая система, содержание специальных дисциплин, методы обучения, педагогические условия.

Научно-техническая революция, определяющая темпы совершенствования техники, производственных и информационных технологий требует преобразования содержания, направленности и характера существующих на сегодняшний день педагогических систем.

Одна из самых важных задач педагогической системы высшей школы является обеспечение качества подготовки современных специалистов с развивающимся профессиональ-

ным интересом и потребностью в непрерывном, поэтапном росте профессионального мастерства за время обучения в вузе.

В процессе вузовского обучения под влиянием различных факторов у студентов формируются и развиваются профессиональные интересы. В условиях обучения студентов инженерных специальностей профессиональный интерес выражен расположением к учению, к познавательной дея-

тельности, потребностью к углублению, творческому применению знаний. Анализ условий формирования и развития профессиональных интересов выполнен в трудах ученых-педагогов (Б.Г. Афаньева, А.Г. Здравомыслова, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Г.И. Щукиной, В.А. Сластенина, С.П. Кряжж-де, Л.Х. Мажитовой, С.Д. Шлома, В.Ф. Бесараба, В.В. Маткина).

Понятие «педагогическая система» неоднозначно трактуется в работах ученых- педагогов. Так существует определение педагогической системы как системы профессионального образования в целом и педагогического процесса, включающего в себя систему воспитания и систему обучения как составные части (Н.Н. Никитина, О.М. Же-лезнякова, М.А. Петухов).

П.И. Пидкасистый определяет педагогическую систему как систему более высшего порядка по отношению к дидактической системе. «Дидактическая система – это организационная педагогическая система, которую представляют взаимосвязанные элементы: образовательные цели; содержание образования и обучения; обучающиеся и их личностные характеристики; обучающие и автоматизированные средства; организационные формы совместного труда обучающихся и обучающихся и дидактические процессы (модели обучения) как способы реализации целей и педагогического процесса в целом» [1, с 128].

В работах Г.М. Коджаспировой, Е.Н. Каменской педагогическая система представлена как «совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [2, с 28].

Мы в своем исследовании рассматриваем педагогическую систему, ее структуру, расположение элементов педагогического процесса в логике развития профессиональных интересов и деятельности преподавателя, направленной на поэтапное развитие профессиональных интересов.

Несмотря на различные и неоднозначные определения понятия «педагогическая система», сущность любой педагогической системы определяется наличием в ней структурных элементов: «Микроструктура педагогической системы и ее подсистем отличается наличием и взаимодействием педагогических элементов» [3, с 99].

В нашем исследовании в качестве основополагающей структуры педагогической системы рассматривается структурная схема, принятая в работе Н.Н. Никитиной, где педагогическая система представлена в виде структурной схемы, состоящей из отдельных элементов, в которой «расположение всех элементов выстроено в логике педагогического процесса и деятельности педагога, управляющего им» [4, с. 11].

В отличие от структуры, рассмотренной Н.Н. Никитиной, в нашем исследовании педагогическая система рассматривается как педагогический процесс, включающий в себя систему обучения, направленную на развитие профессиональных интересов студентов, а также как целенаправленная система деятельности преподавателя, включающая в себя организацию педагогических условий, способствующих развитию профессиональных интересов, подбор содержания специальных дисциплин, форм и методов обучения способствующих развитию профессиональных интересов.

Особенностью вузовского обучения является постоянное увеличение от курса к курсу доли занятий по выбору, позволяющих удовлетворить и развить профессиональные интересы студентов [5, с. 97].

Структура рассматриваемой нами педагогической системы состоит из целевого, содержательного, операционально-деятельностного компонентов.

Целевой компонент. Целью реализации системы является подготовка высокообразованных инженеров со сформированной и развитой системой профессиональных интересов, интересов к постоянному профессиональному образованию, к профессиональной деятельности и развитию в процессе этой деятельности собственного творческого потенциала, инжене-

ров, способных реализовать себя в условиях современного производства.

Усвоение образовательной программы студентами в первую очередь зависит от уровня развития профессиональных интересов.

А.М. Столяренко отмечает: «Мало чему можно научить человека, если он пассивен, ленив, недобросовестен, не занимается упорно сам. Успешно овладеть программой вуза можно, лишь если студент проявит себя как личность, обладающая желанием, потребностью стать цивилизованной личностью и подлинным профессионалом, добросовестным, ответственным, волевым, упорным, требовательным к себе и другим. Успехи в познавательной деятельности обучающегося, усвоения им учебного материала прямо пропорциональны характеру и силе его мотивации (личные цели, план, интересы, потребности, мотивы выбора профессии, мотивы отношения к учению и др.)» [3, с. 304].

В нашем исследовании мы пришли к выводу, что усвоение образовательной программы студентами в первую очередь зависит от уровня развития профессиональных интересов.

В определении целей и задач обучения Н.Ф. Талызина отмечает: «Согласно деятельностному подходу, цели должны представляться в виде задач, для решения которых готовится обучаемый» [6, с. 275].

В предлагаемой нами педагогической системе целевой компонент, в основе которого заложена задача развития профессиональных интересов, направлен не только на формирование определенной системы специальных знаний умений и навыков, но и на творческое становление личности, формирование профессионально творческой ориентации.

Задачей преподавателя при обеспечении выполнения этой цели является обучение способам достижения этой цели, проведение цели развития профессиональных интересов через учебные программы, дидактический материал, индивидуальные планы, формы и методы обучения.

Содержательный компонент. Требования к отбору содержания образования сформулированы И.Я. Лернером и В.В. Краевским. Согласно логике системного педагогического процесса наиболее важным из них является требование соответствия содержания образования его целям, определяемым потребностями развития общества, науки, культуры и личности.

Выбор содержания специальных дисциплин в предлагаемой нами педагогической системе заключается в выделении особенностей профессиональной подготовки инженеров, основанной на развитии профессиональных интересов.

В современном понимании инженер – это специалист, который является основным носителем научно-технического прогресса, преобразующим его идеи и законы в конкретные конструктивно-технологические формы и организационные решения, а также организатор их реализации в процессе производства.

Современный инженерный труд, как и всякий другой, имеет характерные индивидуальные особенности, направленные, в частности, на получение и преобразование информации, подготовку и принятие инженерных решений, опираясь при этом на теоретические знания, профессиональные навыки, деловые качества.

Анализируя учебный материал специальных дисциплин и опираясь на исследования И.Я. Лернера, В.В. Краевского, А.П. Беляевой, В.П. Беспалько, В.В. Попова, нами сформулированы принципы отбора содержания специальных дисциплин:

- 1) при отборе содержания материала специальных дисциплин необходимо учитывать наличие сформировавшихся профессиональных интересов и уровней развития профессиональных интересов у студентов группы, курса;
- 2) предлагаемый к изучению материал специальных дисциплин должен содержать современные достижения мировой и отечественной науки, технологии производства, современного информационного обеспечения (такой учебный материал

будет способствовать формированию профессиональной мотивации, широких, устойчивых мотивов деятельности);

3) материал специальных дисциплин должен предусматривать изучение технических определений и классификаций, основных сведений о важнейших технологических процессах производства, изучения производственных и организационных инфраструктур современных мировых и отечественных технических фирм, опыта принятия инженерных решений, способствующих повышению производительности труда и эффективности осуществления технического руководства (такой материал оказывает определенное влияние на развитие личности как профессионала и раскрывает его творческий потенциал, связанный с поисками и нахождением решения проблемных задач, наличием смысла в своей профессиональной деятельности, осмыслением профессиональных установок, перспективами профессионального общения, проявлениями личности в профессии);

4) при отборе содержания специальных дисциплин определяется целевой ориентир в развитии профессиональных интересов, гарантирующий раскрытие творческого потенциала студентов, возможности проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность.

Операционально-деятельностный компонент. В существующих педагогических системах реализованы различные классификации методов обучения: у И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина методы классифицированы по типу познавательной деятельности; у Г.И. Шукиной классификация проведена по дидактическим целям; Ю. К. Бабанский классифицирует методы по целостно-деятельному подходу, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев – по формированию сознания в целостном педагогическом процессе. Операционально-деятельностный компонент в рассматриваемой нами педагогической системе позволяет использовать методы обучения, развивающие профессиональные интересы и переносящие методологические принципы, лежащие в основе диалектики взаимосвязи фундаментальных разработок и прикладных наук на учебный процесс.

В качестве основы нами использован частично поисковый метод (в классификации И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина). Суть метода состоит в том, что поставленная преподавателем задача делится на отдельные этапы решения. Решение каждой задачи предусматривается студентами самостоятельно при планировании и контроле процесса решения преподавателем.

Учитывая направленность профессионального образования инженеров на становление творческого потенциала, на развитие профессиональных интересов, ставящиеся перед студентами задачи в нашем исследовании предлагаются решать в условиях создаваемых производственных ситуаций. Производственная ситуация либо моделируется преподавателем, либо используется конкретный технологический процесс.

Решение каждого этапа ставящейся задачи основывается на использовании научных положений специальных дисциплин по развитию профессиональных умений и навыков.

Используются конкретные технологические процессы и ситуации взаимодействия студентов с объектами профессиональной деятельности, материалами оборудованием, структурой инженерно-технической службы предприятия.

Поскольку условия при проведении аудиторных занятий существенно отличаются от практики производственной деятельности, структура предлагаемой педагогической системы дополнена проведением ряда вводных занятий в условиях производства, проведением экскурсий в производственные организации.

На первом этапе преподаватель обеспечивает подбор мест проведения производственных занятий с учетом возможных педагогических условий, при этом сопоставляется целевой компонент педагогической системы с возможностями технологических процессов, мест проведения производственных занятий.

На втором этапе выполняется совместное определение требований, предъявляемых к профессиональной деятельности и личности специалиста на основе построения различных

производственных ситуаций в условиях конкретного производства. На этом этапе преподаватель организует и координирует учебную деятельность, заключающуюся в разработке технологических процессов, изучении специализированного оборудования и технологий. Также производится уточнение целей и задач на основе возможностей студентов с учетом развития у них профессиональных интересов, определяются этапы и способы реализации целей и задач, производится отбор материала дисциплины. Студенты овладевают приемами и способами учебно-профессиональной деятельности, осуществляют самоанализ и самооценку, производят соотношение выстроенных производственных моделей и своих возможностей и потребностей.

На третьем этапе проводится организация творческой деятельности студентов, направленной на совместный поиск путей и способов решения учебных задач и принятия инженерных решений. На основе принятых студентами инженерных решений преподаватель определяет необходимые требования к учебно-профессиональной деятельности, обеспечивая включение студентов в активную учебную деятельность, при этом возникает профессиональная мотивация, развивается профессиональный интерес. При использовании современных информационных технологий, преподавателем создаются ситуации выбора профессионально правильного решения, при этом происходит переход профессиональных интересов студентов на более высокий уровень, так как процесс обучения становится лично значимым. Осознаётся необходимость получения знаний и умений для профессиональной деятельности.

На четвертом этапе проводится оценка полученных результатов, выявляются уровни развития профессиональных интересов, определяются направления коррекции педагогической системы. Преподаватель определяет производственные задачи раздела, темы, занятия. Создаются ситуации, побуждающие студентов к самостоятельному творческому подходу в решении поставленных производственных задач. На этом этапе студенты понимают, какой объем профессиональных знаний умений и навыков необходимо освоить для их решения.

Педагогические условия, способствующие развитию профессиональных интересов, рассматриваются нами как компонент педагогической системы.

В качестве первого педагогического условия мы выделяем решение учебно-профессиональных задач в условиях типовых производственных ситуаций, задач с различной степенью трудности на основе содержания специальных дисциплин. Теоретическое обоснование данного условия опирается на теории М.Я. Любина, М.Н. Скаткина, Н.Ф. Гальзиной, Г.И. Шукиной, положения, раскрываемые в диссертационных работах О.П. Науменко [7], Л.Х. Мажитовой [8], С.Д. Шлома [9], о формировании интереса с помощью средств, обеспечивающих разнохарактерную, познавательную деятельность путем постепенного нарастания их сложности от занимательных действий по образцу, через воспроизводящую деятельность к творческой.

В качестве второго педагогического условия принята реализация в образовательном процессе педагогических методов, приемов и средств, направленных на развитие профессиональных интересов. Использование методических разработок, состоящих из специально подобранного материала специальных дисциплин, объединенных содержанием и направленностью на развитие профессиональных интересов студентов. Теоретическое обоснование данного условия базируется на идеях А.А. Вербицкого, И.П. Подласого, В.А. Сластенина и рассмотрено в диссертационных работах Э.Н. Истратовой [10], Н.П. Костюшиной [11].

В качестве третьего педагогического условия принята реализация возможности изучения передовых технологий, методов принятия производственных и управленческих решений, изучения технологических, нормативных документов в условиях современного профильного производства.

Библиографический список

1. Пидкасистый, П.И. Педагогика: учеб. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2006.
2. Каменская, Е.Н. Педагогика: учеб. пособие. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006.
3. Столяренко, А.М. Психология и педагогика: учеб. пособие / А.М. Столяренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТА-ДАНА, 2007. – 527 с.
4. Никитина, Н.Н., Железнякова, О.М., Петухов, М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб. пособие / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
5. Успенский, В.Б., Чернявская, А.П. Введение в психолого-педагогическую деятельность: учеб. пособие / В.Б. Успенский, А.П. Чернявская. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕС, 2003. – 176 с.
6. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. / Н.Ф. Талызина. – 4-е изд. стер. М.: Издательский центр «Академия» 2006. – 288 с.
7. Науменко, О.П. Развитие интереса к профессиональной деятельности у студентов колледжа: дисс.... канд. пед. наук / О.П. Науменко. – Магнитогорск, 2002. – 165 с.
8. Мажитова, Л.Х. Формирование профессиональных интересов студентов в процессе профориентационной деятельности ВТУЗА: дис. ... канд. пед. наук. – Алма-Ата, 1987. – 197 с.
9. Шлома, С.Д. Формирование интереса к профессии у студентов колледжа при изучении специальных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2006.
10. Истратова, Э.Н. Развитие профессиональных интересов учащейся молодежи на материале преподавания математики: дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2000.
11. Костюшина, Н.П. Формирование профессиональных интересов студентов техникума: дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2005.

Статья поступила в редакцию 10.08.10

УДК 378

И.В. Алеева, преп. СГПУ, г. Сургут; О.А. Яворук, д-р пед. наук, проф. ЮГУ, г. Ханты-Мансийск, E-mail: o11@mail.ru

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

В статье автор рассматривает проблему развития профессионально значимых качеств студентов специальности «Адаптивная физическая культура» в процессе преподавания физики с позиций компетентностного подхода. В соответствии с целями образования и методологией системного подхода, автор выделяет уровни развития профессионально значимых качеств рассматривает способ их формирования средствами интеграции физики и физической культуры, представляет некоторые результаты проведенного исследования.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, модель специалиста, ключевые квалификации, компетентностный подход, уровни развития профессионально значимых качеств, интеграция, межпредметные задачи.

Перед нами ставится цель развития профессионально значимых качеств (ПЗК) студентов специальности «Адаптивная физическая культура» (АФК) в процессе преподавания физики.

Выделим нижеследующие ключевые задачи нашего исследования.

1. Определить понятие «профессионально значимые качества» специалиста АФК.
2. Разработать комплекс мер по развитию некоторых ПЗК в процессе преподавания физики.

Методологическая основа нашего исследования – системный подход.

Адаптивная физическая культура, является частью физической культуры, организация воспитания и образования которой, отражены в Федеральном законе «О физической культуре и спорте в РФ» [1, с. 39].

Определение адаптивной физической культуры, данное С.П. Евсеевым, показывает, что адаптивная физическая культура (АФК) – это вид (область) физической культуры человека с отклонениями в состоянии здоровья, включая инвалида и общества. Это деятельность и ее социально и индивидуально значимые результаты по созданию всесторонней готовности человека с отклонениями в состоянии здоровья, включая инвалида, к жизни; оптимизация его состояния и развития в процессе комплексной реабилитации и социальной интеграции; это специфический процесс и результат человеческой деятельности, а также средства и способы совершенствования и гармонизации всех сторон и свойств индивида с отклонениями в состоянии здоровья (физических, интеллектуальных, эмоционально-волевых, эстетических, этических и др.) с помощью физических упражнений, естественно-средовых и гигиенических факторов [2, с. 31].

На наш взгляд в самом определении констатируется, что действия специалиста по адаптивной физической культуре в системе «человек – человек» должны опираться на глубокую интеграцию психолого-педагогических, медико-биологических, гуманитарных, социально-экономических и естественнонаучных знаний.

Первые попытки описания модели специалиста по АФК были предприняты Т.В. Федоровой (1998), но на сегодняшний день эта проблема находится в стадии решения. Так профессионально значимые качества специалистов АФК ей рассматривались в рамках мотивации будущих профессионалов. Автор констатирует, что основными мотивами студентов по данной специальности, являются мотивы личного престижа, профессионализма, прагматические и познавательные мотивы [3].

В настоящее время строгого определения понятия «профессионально значимые качества» нет, данное понятие рассматривается с позиций педагогики, психологии как комплексный психолого-педагогический феномен.

В нашем исследовании профессионально значимые качества специалиста АФК мы рассматриваем с позиций компетентностного подхода, и под ними понимаем ключевые квалификации, необходимые будущему специалисту для успешной профессиональной деятельности. При этом возникает такой перечень основных ПЗК: умение применять научные подходы, полученные в одной области наук в отношении других ее областей; широкий взгляд на решение проблем; умение использовать знания в будущей профессиональной деятельности; развитое естественнонаучное мышление, универсальность мышления; адекватная оценка собственной пригодности. Как видим, понятие ПЗК рассматривается как интегративное свойство личности.

Процесс развития ПЗК личности студентов АФК в процессе обучения физике нами понимается, как процесс приобретения профессионально значимых новообразований, умений, навыков, характеристик, овладения функциями, технологиями профессиональной деятельности.

Мы считаем, что в развитии ПЗК специалиста АФК в стадии адепта можно выделить три уровня: микроуровень (знакомство с комплексом профессиональных знаний, умений и навыков, развитие положительного отношения к будущей профессии.); мезоуровень (адаптация к профессии, профессиональное самоопределение); макроуровень (развитие профессиональной мобильности, профессиональных перспектив,

реализация в будущей профессиональной деятельности). Подобную классификацию для уровней социализации можно встретить у А.В. Мудрика. [4, с. 41, 93, 148].

Для студента – будущего специалиста – основной деятельностью является его учеба, которая рассматривается им как средство приобретения специальности. Значит, профессионально значимые качества должны оказывать влияние на успешность его учебной деятельности. В учебной деятельности студент приобретает и укрепляет такие качества, которые помогут ему стать специалистом высокого класса и, следовательно, достичь высокого уровня самореализации в жизни [5]. Развить профессионально значимые качества специалиста АФК можно только в комплексе изучения всех дисциплин учебного плана, также плодотворное прохождение педагогической практики окажет благоприятное влияние на их развитие. Физика является лидером интеграции естественных наук, несмотря на повышение статуса группы других наук. Ее лидирующее положение объясняется фундаментальным характером физических знаний, общностью ее основных законов и справедливостью их для других наук, глубоким методологическим содержанием и общностью ее интегративных функций. Современная физическая наука насчитывает около двадцати направлений, на стыках которых образуются новые области исследования, возникают интересные проблемы. Экспериментальные и теоретические методы физики все чаще применяются в таких далеких от физики сферах, как экономика, социология, психология. Вполне возможно, что физика предложит универсальный язык другим наукам, а в дальнейшем будет играть в них не меньшую роль, чем математика.

Физическая культура и спорт являются сложной областью для исследований. Для того чтобы грамотно оценить спортивные показатели, корректно описать экспериментальные данные современному специалисту в области физической культуры и спорта требуется научное мировоззрение, знание законов природы и умение их применять.

К моменту изучения физики (2 курс) у студентов АФК складываются свои качества личности, поэтому возникает противоречие: между уже сложившимися качествами личности и объективными требованиями, нормами, условиями профессиональной деятельности специалиста АФК, которые интегрируя все эти качества, обуславливают общее развитие личности.

Дисциплина физика представлена в учебном плане подготовки специалиста АФК в блоке естественно-научных дисциплин (ЕН.Ф.03) и изучается студентами данной специальности на втором курсе третьего семестра. Число часов, отводимых на изучение курса: лекций – 38 часов, семинаров – 18 часов, индивидуальная работа – 1 час на студента.

Материал дисциплины представлен пятью дидактическими единицами ГОС ВПО: «Механика», «Молекулярная физика и термодинамика», «Электричество и магнетизм», «Механические и электрические колебания и волны», «Оптика», «Атомная и ядерная физика». Раздел «Оптика» объединен с разделом «Механические и электрические колебания» и представлен четвертым модулем.

Задачи изучения дисциплины:

- усвоение студентами основных понятий, законов и теорий физики;
- сознательное применение указанных форм предъявления знаний для объяснения явлений природы;
- ознакомление студентов с современной физической картиной мира, развитием идей познания природы;
- формирование у студентов представления о месте физики среди естественнонаучных дисциплин, возможностях применения фундаментальных законов физики для объяснения свойств и поведения сложных многоатомных систем, свойствах элементарных частиц, физических принципах работы современных технических устройств;
- развитие у студентов научного мировоззрения, логической памяти, внимания, способности управлять мыслительными процессами, естественнонаучного мышления;

- формирование умения практически применять физические методы исследования, в том числе, в последующем курсе биомеханики и технике выполнения спортивных упражнений.

На наш взгляд, развитие ПЗК студентов АФК в процессе изучения физики возможно через реализацию интегрированного курса «Физика и человек» и использования в процессе преподавания задач межпредметного содержания. Свои взгляды на использование межпредметных задач для развития естественнонаучного мышления обосновано в работах Г.А. Берулавы, Е.А. Валович, С.П. Злобиной, А.В. Усовой, Л.М. Федорова, Л.М. Фридмана, О.Р. Шефер.

Учитывая многогранность понятий «задача», «межпредметная задача», ограничимся определением, данным Е.А. Валович. Под межпредметными задачами исследователь понимает такие задачи, условие, содержание и процесс решения которых интегрирует в себе структурные элементы знаний о явлениях природы и общества, изучаемых на уроках смежных дисциплин [6].

Отличительная особенность межпредметных задач в том, что они являются моделями реальных ситуаций, с которыми студенту придется столкнуться в практической деятельности. Решение задач такого типа требует применения не только знаний по физике, но и объединения знаний, с целью получения качественно нового знания (в нашем случае это знания по физике адаптивной физической культуре). У студентов формируется синтезированный уровень естественнонаучного мышления (переход от бытового и научного).

Применение качественных межпредметных задач в образовательном процессе, благотворно влияет на развитие естественнонаучного мышления, повышает интерес к изучаемому предмету, показывает необходимость изучения предмета для своей будущей профессии, повышает познавательную активность, повышает интерес к будущей профессии, положительно влияет на профессиональное развитие и становление личности студента [7].

Предмет «Физика» изучается на 2 курсе, но знания, полученные в ходе подготовки будущего специалиста крайне важны, потому следует предлагать такие формы самостоятельного изучения материала, которые способствуют пробуждению интереса к изучаемым темам и учитывают специфику этапа подготовки. Достаточно продуктивно и с большим интересом студенты работают самостоятельно, выполняя домашние задания в следующих формах: реферат, составление теста по пройденной теме, учебные исследования по отдельным вопросам, в виде разработки мультимедийной презентации, сложнее дается решение домашних задач.

Применительно к целям обучения следует иметь в виду, что нас интересует продуктивный результат обучения. Поэтому на занятиях необходимо решать следующие дидактические задачи: проверять умение оперировать полученными знаниями, умение применять их при решении практических задач, умение самостоятельно анализировать, обобщать и делать практические значимые выводы, побудить к самоконтролю, самооценке и развитию собственных знаний, реализовать непосредственный переход от получения знаний к их применению в профессиональной деятельности. Все это хорошо просматривается при таких методах контроля, как тестирование; итоговое собеседование; разработка и защита работ в форме рефератов.

Формирование ПЗК в процессе преподавания физики невозможно без интегрированного подхода в преподавании. Реализация интеграции возможна в самых разнообразных формах: унификации понятийного и категориального аппарата науки, математизации, взаимопроникновения методов, взаимодействию по объектам исследования, образовании комплексных (синтетических) наук и т.д. [8].

Условия реализации интегрированного курса «Физика и человек» для студентов АФК были описаны нами ранее [9, с. 30].

Пример задач для самостоятельного решения:

1. Компанией RGK для колясочного баскетбола, была изобретена коляска Sprint. Подшипники ее колес обладают

высокой прочностью и протестированы при скорости вращения 26 000 об/мин. Определите период вращения подшипников.

2. Эффективность применения энергосберегающих искусственных стоп Seattle Foot и Carbon Copy 11 подтверждена спортивными достижениями. Так, Даннис Эллер пробежал 100 метровую дистанцию за 11,73 сек в 1988 году на Паралимпийских играх в Сеуле, Джим Накларен преодолел Нью – Йоркский марафон за 3,5 часа, что являлось рекордом для инвалидов-марафонцев. Определите скорость, развиваемую спортсменами и, сравните с достижениями в вашем городе.

Примерные темы для исследовательских работ:

1. Регулировка центра тяжести кресла-коляски Youager.

2. Использование амортизаторов в конструкциях для зимних видов спорта.

3. Действия силы тяжести спортсмена и снаряда как спсоб воздействия тренажеров на спортсмена-инвалида.

4. Роль сопротивления среды (скорости ее перемещения относительно занимающегося) при реабилитации спортсменов.

Как видно из таблицы 1 в ходе работы над курсом физики, наполненный содержанием профессиональной деятельности, у студентов повысились мотивы социально значимой и осмысленной направленности на развитие профессионально значимых качеств. В опросе принимали участие 21 человек.

Таблица 1

Динамика изменения мотивационной направленности на развитие профессионально значимых качеств личности при изучении курса физики с элементами профессионализации студентами 2-го курса специальности «Адаптивная физическая культура»

| Мотивы изучения курса | Динамика в опытной работе | |
|---|---------------------------|--------|
| | Начало % | Итог % |
| Выбор позиции, осознание своего «Я» | 48,2 | 65,5 |
| Развитие ориентации в естественнонаучной сфере | 15,3 | 40,8 |
| Развитие личностно-осмысленного отношения к изучаемой дисциплине | 20,4 | 50,1 |
| Интерес к научно- исследовательской работе | 15,7 | 40,6 |
| Подготовка к профессиональной деятельности в естественнонаучной области | 30,3 | 70,8 |
| Творческое самовыражение в учебно-познавательной деятельности | 30,5 | 60,7 |

Выводы

1. Действия специалиста по адаптивной физической культуре в системе «человек – человек» опираются на интеграцию различных видов знаний (в том числе и естественнонаучных).

2. Понятие ПЗК – представляет сложное комплексное явление, не получившее общепризнанного определения. В рамках компетентностного подхода нами определены основные ПЗК, на развитие которых в процессе преподавания физики, будет направлена наша исследовательская работа, к ним мы относим: умение применять научные подходы, получен-

ные в одной области наук в отношении других ее областей; широкий взгляд на решение проблем; умение использовать знания в будущей профессиональной деятельности; развитое естественнонаучное мышление, универсальность мышления; адекватная оценка собственной пригодности.

3. Используя методологию системного подхода, применяя в преподавании физики интегрированный подход к обучению, решая задачи межпредметного содержания, мы добились повышения уровня мотивации к изучаемому предмету, что является необходимым условием развития ПЗК будущего специалиста.

Библиографический список

1. Нормативное правовое обеспечение физической культуры и спорта лиц с ограниченными возможностями здоровья: документы и материалы: сб. – М.: Советский спорт, 2009.
2. Евсеев, С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учеб. в 2 т.: Введение в специальность. История, организация и общая характеристика адаптивной физической культуры. – М.: Советский спорт, 2007. – Т.1.
3. Федорова, Т.В. Игры, упражнения и психологические тренинги для студентов, обучающихся по специальности «Адаптивная физическая культура»: учеб. пособие / под ред. С.П. Евсеева. - СПб.: Изд-во ГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 1999.
4. Мудрик, А.В. Социализация человека: учеб. пособие. – М.: Академия, 2004.
5. Батышев, С.Я. Профессиональная педагогика: учеб. пособие. – М.: Тера, 1997.
6. Валович, Е.С. Решение задач как одно из средств реализации межпредметных связей физики с другими естественнонаучными дисциплинами: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1984.
7. Усова, А.В. Задачи и задания, требующие комплексного применения знаний по физике, химии, биологии: учеб.-метод. пособие. – Челябинск: ЧГПУ, 2000.
8. Яворук, О.А. Дидактические основы построения интегративных курсов в школьном естественнонаучном образовании. – Челябинск.: изд-во ЧГПУ, 2000.
9. Формирование профессиональных компетенций студентов специальности адаптивная физическая культура (АФК) в процессе интеграции физики и физической культуры // Профессия педагога в условиях модернизации образования: сб. мат-лов регион. науч.-практ. конф. / под ред. О.И. Зворыгиной. – Сургут: РИО СурГПУ, 2010.

Статья поступила в редакцию 17.06.10

УДК 372.881.111

А.Е. Воробьева, соискатель МГГУ им. М.А. Шолохова, г. Москва, E-mail: anas_tasiya-vorob@rambler.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В настоящее время в отечественной и зарубежной методике одной из основных проблем является проблема обучения лексике иностранного языка. Современные методики обучения иноязычной лексике, несмотря на большое количество специфических черт, имеют много общих черт, лежащих в самой их основе. Прежде всего у них у всех одна цель – научить обучающегося общаться на иностранном языке и участвовать в становлении и развитии себя как личности. Данные вопросы и раскрываются в настоящей статье.

Ключевые слова: иноязычная лексика, принципы коммуникативной, проектной и интенсивной методик, семантизация, ознакомление с новым материалом, продуктивная лексика, рецептивная лексика, контоменация, субституция.

До недавнего времени лингвистов и специалистов в области методики преподавания иностранных языков интересовала преимущественно формальная, описательная грамматика (фонетика, морфология, синтаксис). С приходом современных коммуникативно-ориентированных технологий обучения иностранным языкам резко возрос интерес к его практической стороне, связанной, в частности, с употреблением лексических единиц в нужном семантическом значении в той или иной ситуации общения. В отличие от грамматической и фонетической систем специфика лексической системы иностранных языков ещё недостаточно чётко разработана в научном плане. Этот фактор обуславливает возникновение трудностей в обучении лексике.

Лексика является важнейшим компонентом систем языковых средств и речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения, письма). Это определяет её место на каждом практическом занятии по иностранному языку. Формирование лексических навыков должно постоянно находиться в поле зрения преподавателя. Среди круга вопросов, составляющих содержание обучения иностранным языкам, одно из ведущих мест принадлежит именно проблеме нахождения способов и методов обучения лексическим единицам.

Последние представляют собой слова, устойчивые словосочетания или другие единицы языка, способные обозначать предметы, явления, их признаки и т.п. Таким образом, понятия «лексическая единица» и «слово» имеют общую основу, и всё, что говорится о слове, часто относится и к лексической единице. В методике обучения используется термин «лексическая единица», который включает в себя слова, устойчивые выражения, речевые клише.

Лексические знания представляют важную часть в когнитивной деятельности студента. В качестве составной части они входят в «когнитивную базу» обучаемого. Приобретаемые лексические навыки и умения влияют: а) на правильный выбор соответствующего значения иноязычного слова; б) на умение комбинировать лексические единицы между собой на основе правил лексической и грамматической валентности; в) на умение выражать мысли имеющимися лексическими средствами.

Специфика каждого подхода обучения лексике проявляется как в методических принципах, так и в их реализации, т.е. в организации содержания учебного предмета и процесса, средствах и приемах. Именно здесь и обнаруживаются научные психологические и лингвистические позиции.

Так, развитие аудиовизуального метода обучения иноязычной лексике определено концепциями бихевиоризма (Дж. Уотсон), структурализма (Л. Блумфилд), сравнительной психологии (Э. Горндайк) и гештальт-психологии (К. Коффка) [1]. При этом анализ методических пособий показывает, что отличительными чертами данного метода являются:

- направленность на формирование практических навыков владения лексикой;
- преимущество устной речи над письменной;
- работа по лексическим моделям.

Принципами аудиовизуального метода являются следующие:

1) принцип глобальности, который подразумевает восприятие лексического материала глобально на слух в виде образцов;

2) принцип ситуативности, когда материал презентуется в виде диалогов, отражающих ситуации повседневной жизни, а лексический материал объединен вокруг отобранных ситуаций;

3) принцип беспереводности, т.е. исключение родного языка учащихся из системы обучения лексике;

4) принцип зрительно-слухового синтеза, который предусматривает широкое использование аудиовизуальных и

технических средств обучения лексике в виде диафильма и видеозаписей [1].

На наш взгляд, несмотря на популярность, данный метод обладает следующими недостатками:

- чрезмерное увлечение чисто механическими лексическими упражнениями;
- малое количество речевых упражнений;
- недооценка роли родного языка и индивидуальных особенностей обучаемых;
- неоправданный разрыв в обучении устной и письменной речи.
- семантизация лексического материала только с помощью зрительных упражнений;
- отрыв обучения устной речи от чтения и письма.

Попытки усовершенствования данного метода привели к широкому распространению новых методов, где уделяется больше внимания обучению чтению лексики, речевым ситуациям, сознательности в усвоении лексического материала и использованию родного языка обучаемых.

Анализ теоретических источников показал, что в настоящее время у методистов и специалистов в области преподавания иностранных языков особой популярностью пользуются такие методики обучения как коммуникативная, проектная и методика интенсивного обучения, в основу которой положены идеи Г.А. Китайгородской [2].

Основными параметрами для всех современных методов являются мотивированность, целенаправленность, информативность процесса общения, новизна, ситуативность, функциональность, обучение через общение, структурированная система речевых средств [1].

В качестве принципов, положенных в основу вышеперечисленных методик рассматриваются нижеследующие принципы.

Принцип коммуникативности. Принцип для обеспечения контакта с преподавателем, а также работу в малых группах (обучение в сотрудничестве). При этом используются различные проблемные задания, разработка совместных проектов, в том числе и международных с истинными носителями языка [3].

Принцип сознательности опирается на определённую систему правил, предворяющих формирование навыка и в своей совокупности дающих обучаемым представление о системе языка [2].

Принцип создания положительного эмоционального фона, необходимого для формирования мотивации учения у каждого обучаемого. Это очень важно при обучении иностранному языку и достигается, с одной стороны, специфической системой обучения, а с другой – системой устанавливаемых отношений в процессе обучения между преподавателем и обучаемым. Создание атмосферы доброжелательности, взаимопонимания и доверия играет огромную роль в системе обучения. Именно поэтому так хорошо оправдывает себя работа в сотрудничестве, проектные методы, которые и позволяют установить благоприятную атмосферу, гарантирующую каждому из обучаемых успех и чувство удовлетворения от выполненной работы [Там же].

Принцип управления учебным процессом на базе его квантования и программирования. Любая система обучения предполагает квантование всех компонентов процесса обучения (цели, средств, учебного материала и т.д.). Без квантования цели будут некорректными, материал трудный для освоения, условия неоптимальными, а средства обучения неадекватными. Иначе говоря, невозможной окажется системность обучения, а следовательно, его управляемость и эффективность [4].

Принцип системности в организации обучения иностранным языкам. Он означает, что система обучения строится иерархическим путём: сначала намечается конечный продукт (цель), а затем определяются задачи, решения кото-

рых должны привести к достижению цели обучения. Это имеет место в пределах всего курса, каждого года, цикла уроков и одного урока и касается всех аспектов. Такой подход обеспечивает обучению системность со всеми присущими ей качествами: целостностью, иерархичностью, целенаправленностью.

Системность обучения строится с учётом закономерностей овладения учащимися каждым из её аспектов. Все обучение в организационном плане построено на основе правил цикличности и концентричности. Цикличность проявляется в том, что определённое количество материала усваивается в пределах цикла уроков, каждый из которых включает определённое количество уроков. Любой цикл строится на основе стадийности развития того или иного навыка и умения в каждом виде речевой деятельности. Цикличность подкрепляется концентрическим подходом, который касается как речевого материала, так и обсуждаемых проблем [Там же].

Принцип новизны в обучении иностранным языкам определяет необходимость построения обучения иностранному языку таким образом, чтобы всё его содержание и организация были пронизаны новизной. Новизна предписывает использование текстов и упражнений, содержащих что-то новое для обучаемых, отказ от многократного чтения того же текста и упражнений с тем же заданием, вариативность текстов разного содержания, но построенных на одном и том же языковом материале. Таким образом, новизна обеспечивает отказ от произвольного заучивания, развивает речепроизводство, эвристичность и продуктивность речевых умений учащихся, вызывает интерес к учебной деятельности [5].

Принцип доступности проявляется прежде всего в том, что при построении курса обучения рассматриваются вопросы и проблемы, значимые для учащегося на данном этапе обучения, с опорой на личный опыт и соответствующую методическую обработку учебного материала [Там же].

Принцип личностно-ориентированного общения является не менее значимым. Он основан на влиянии общения, его характера, стиля на реализацию воспитательных и образовательных целей. В общении каждый является как воздействующим, так и подвергающимся воздействию. Особенно значимое место занимает здесь познание людьми друг друга, что является необходимым условием успешного общения и взаимодействия.

Общение представляет собой стержневую характеристику коллективной деятельности и деятельности личности в коллективе. Оно неотделимо и от процесса познания. Личностно-ролевое общение на иностранном – это не фрагмент учебного процесса или методический этап поурочного плана, а основа построения учебно-познавательного процесса [6].

Все рассмотренные принципы обеспечивают четкую взаимосвязь учебного предмета и учебной деятельности и тем самым способствуют эффективной реализации целей учебной лексике.

Следует также заметить, что во всех перечисленных методиках выделяют следующие основные этапы работы над иноязычной лексикой: ознакомление с новым материалом (включая семантизацию), первичное закрепление, развитие навыков и умений использования лексики в разных формах устного и письменного общения.

Данные этапы освоения лексики представляют собой единое целое, и вычленение каждого из них проводится в чисто методических целях, для того, чтобы предусмотреть основные трудности в упражнениях. При этом, как показывает анализ теоретических источников, вопрос о характере ознаком-

ления с продуктивной и рецептивной лексикой решается различно и сводится в основном к двум альтернативам:

1) либо в процессе ознакомления с продуктивной и рецептивной лексикой различий быть не должно, и они появляются лишь в упражнениях на этапе закрепления;

2) либо в зависимости от характера того или иного лексического материала и задач его освоения ознакомление с ним и его последующая обработка должны строиться различно.

Первый путь обосновывается тем, что поскольку продуктивный словарь студентов, являясь одновременно и их рецептивным словарём, имеет тенденцию сокращаться за счёт перехода продуктивного словаря в рецептивный, то на этапе ознакомления следует создавать как можно больше ориентиров и информативных признаков для закрепления слов в памяти.

Сторонники второго пути считают, что:

1) каждое значение слова следует трактовать как самостоятельную учебную единицу;

2) большое внимание при ознакомлении следует уделять сочетаемости и структуре слов, синонимическим и антонимическим связям, а также объёму их значений;

3) ознакомление с новой лексикой должно строиться через посредство звучащей речи (возможны одновременные визуальные опоры самого различного характера);

4) в период презентации слов необходима установка на прогнозирование их значений [7].

Наиболее частыми ошибками лексического характера в устной речи являются два типа: контоменация, т.е. слияние двух слов или выражений в один бессмысленный комплекс, и субституция, т.е. употребление одного слова вместо другого.

Истоки первой ошибки лежат в расхождении объёма значения слов в родном и иностранных языках, о чём уже упоминалось, а соответственно, и в дифференциальных признаках, формирующих понятия о предметах и явлениях реальной действительности, и в неправильной взаимозаменяемости слов, образующих синонимические ряды. Ошибки данного типа усугубляются ещё и тем обстоятельством, что учащиеся относят к синонимическому ряду и те слова, которые кажутся им синонимами с позиции родного языка, хотя известно, что тематическая близость далеко не всегда даёт право на взаимозаменяемость слов. Выбор лексем в этих условиях очень затруднён.

Ошибки в субституции заключаются в неправильной замене слов, не имеющих семантического сходства. Часто это происходит в результате функционального сближения слов. Причём отмечается, что характер этих ошибок не зависит от языка, что даёт основание считать, что «общепсихологическая закономерность речевой деятельности на разных языках является одинаковой» [8, с. 24].

Природа этих ошибок и так называемых оговорок показывает, что слова как обозначающие единицы не связаны с обозначаемыми явлениями и понятиями неразрывной стереотипной связью. Правильный вариант обозначаемого формируется в речевой деятельности в соответствии с речевой ситуацией и конкретной речевой потребностью.

Совершенно очевиден тот факт, что существуют особенности словарного состава иноязычной лексики и частнометодические особенности обучения отдельным лексическим явлениям в системной взаимосвязи с обучением грамматике, фонетике и видам речевой деятельности на иностранном языке. Таким образом, методика обучения лексике должна учитывать специфику конкретного языка и в зависимости от этого выбирать способы и методы обучения лексическим единицам.

Библиографический список

1. Мильруд, Р.П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 5.
2. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. – М.: Высш. шк., 2009.
3. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3.
4. Пассов, Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. – М.: Глосса-Пресс, 2006.
5. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2.
6. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000.
7. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2008.
8. Мчедишвили, Г.Н. К проблеме психологии ошибок устной речи. – Тбилиси: Родина, 1966.

Статья поступила в редакцию 12.06.10

УДК 378

Э.З. Галимова, асп. ЧелГУ, г. Челябинск, E-mail: elvina21@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

Данная статья посвящена выявлению педагогического потенциала воспитательной среды вуза в повышении эффективности профессиональной социализации студентов: определяется актуальность профессиональной социализации студентов в воспитательной среде вуза. В ней уточняется понятие «педагогический потенциал воспитательной среды вуза»; выдвигаются методологические основания, рассматриваются педагогические подходы к осуществлению профессиональной социализации студентов в воспитательной среде вуза.

Ключевые слова: педагогический потенциал, воспитательная среда, профессиональная социализация, профессиональные компетенции, студенческое самоуправление.

В современном мире, развивающемся по пути глобализации, способность быстро адаптироваться к жесткой конкуренции на рынке труда становится важнейшим фактором развития личности. Основным условием усиления социально-экономической роли России на международном уровне и повышения благосостояния российского населения является обеспечение успешной профессиональной социализации граждан страны, гарантирующей им качественную профессиональную подготовку и эффективное включение в трудовую деятельность.

Мощными институтами профессиональной социализации личности призваны стать высшие учебные заведения, которые могут обеспечить подготовку специалистов, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями и востребованных на рынке труда. Однако анализ современной ситуации на рынке труда свидетельствует о недостаточной эффективности осуществления профессиональной социализации будущих специалистов в вузах. Повышение требований к выпускникам вузов вызывает необходимость совершенствования системы профессиональной подготовки с целью формирования личности специалиста, обладающей такими качествами как самостоятельность, мобильность, социальная активность, ответственность, профессионализм, способность к адаптации в сложных ситуациях и саморазвитию, а также другими качествами, определяемыми современной реальностью.

Одной из составляющих профессиональной подготовки специалистов в вузе является воспитание личности. Оно, согласно концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года, как первостепенный приоритет в образовании, должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития [1]. В связи с этим важнейшей задачей воспитания является формирование способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Следовательно, особую актуальность приобретает проблема организации воспитательной среды в вузах, результаты которой будут способствовать эффективной профессиональной социализации будущих специалистов. Основой проектирования соответствующей воспитательной среды в вузе, с нашей точки зрения, может являться студенческое самоуправление как гарант развития необходимых современному специалисту компетенций.

Обращаясь к изучению педагогического потенциала воспитательной среды в осуществлении профессиональной социализации студентов вуза, мы утверждаем, что профессиональная социализация студентов, под которой мы понимаем процесс приобретения студентом компетенций для эффективного осуществления профессиональной деятельности, является актуальной педагогической проблемой. В данной статье мы останавливаемся на исследовании воспитательной среды вуза, которая, по нашему мнению, обладает огромным потенциалом для осуществления эффективной профессиональной социализации студентов.

В настоящее время в России повышается внимание к организации воспитательной среды в вузах, что отражено в федеральных нормативно-правовых документах. В то же время существует недостаточное количество методических материа-

лов по данной проблематике, и, на наш взгляд, уделяется недостаточное внимание проблеме организации профессиональной социализации в воспитательной среде вуза. Данный факт подтвердил актуальность выдвинутой нами проблемы, которая заключается в обосновании профессиональной социализации студентов в воспитательной среде вуза, спроектированной на основе студенческого самоуправления. В связи с этим одной из важнейших задач проведенного нами исследования являлось определение педагогического потенциала воспитательной среды в осуществлении профессиональной социализации студентов.

В последние годы понятие «потенциал» (от лат. *Potentia* – сила) получило широкое распространение в науке [2]. Существуют различные подходы к его определению: прогностический (О.И. Генисаретский, Н.А. Носов, И.Т. Филонов, Б.Г. Юдин), ресурсный (В.Н. Марков, Ю.В. Синягин), деятельностный (М.С. Каган) и др. В философии потенциал определяется как источник, возможность, средство, запас: то, что может быть использовано для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели [3]. Словарь иностранных слов трактует это понятие как совокупность имеющихся средств, возможностей, ресурсов в какой-либо области [2].

Мы разделяем точку зрения М.Т. Шафикова, который считает, что данное понятие нельзя сводить к возможности или совокупности возможностей, так как при том или ином конкретном содержании и уровне потенциала под влиянием различных внешних причин могут быть реализованы совершенно разного рода возможности. Потенциал, по его мнению, не ограничивается только лишь ресурсами, он может и должен рассматриваться как атрибут какой-либо материальной или идеальной системы [4]. В связи с этим мы трактуем педагогический потенциал воспитательной среды в осуществлении профессиональной социализации студентов как интегративную характеристику воспитательной среды, отражающую спектр воспитательных влияний на формирование личности специалиста.

Среда человека издавна является объектом научного исследования. Однако в последние десятилетия отмечается повышенный интерес к изучению проблем среды, что обусловлено осознанием значительной роли среды в жизни человека, и растущей тревогой по поводу негативных влияний на человека. Путь через влияния среды, которые приобщают индивида к участию в общественной жизни, учат его пониманию культуры, поведению в коллективах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей (И.С. Кон) является одним из направлений косвенных воспитательных влияний. При таком подходе становление личности происходит как бы стихийно, в индивидуальном движении каждого человека в специально педагогически организованной среде [5].

До недавнего времени не было всеобъемлющих исследований среды и в отечественной педагогике. Значение среды в социализации и воспитании человека осознавали многие ученые (Н.В. Крупенина, П.Ф. Лесгафт, Н.И. Пирогов, В.Н. Сорока-Росинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и др.). Отдельные аспекты środowiska проблематики в истории получили освещение в трудах В.Г. Бочаровой, Р.Б. Вендровской, З.А. Галагузовой, Т.Н. Мальковской, В.З. Равкина, В.Д. Семенова,

М.М. Скаткина, Ф.А. Фрадкина и др. Проблемой среды с педагогической точки зрения занимались П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, С.Т. Шацкий, Д.Б. Эльконин, В.Ф. Мануйлов, В.Я. Нечаев, А.С. Чапаев и др. Среда рассматривается как важнейшее условие формирования личностных качеств, средство усвоения личного опыта формирования отношения к базовым ценностям и приобретения качеств, необходимых для жизни (Н.М. Борытко, Л.П. Бусева), способ трансформации внешних отношений во внутреннюю структуру личности (А.В. Мудрик), способ распространения новых культурных ценностей (Е.П. Белозерцев).

Таким образом, можно утверждать, что проблема организации воспитательной среды вуза является предметом пристального внимания широкого круга ученых, но, несмотря на многообразие работ, в педагогической науке вопрос о педагогическом потенциале в воспитательной среде вуза в осуществлении профессиональной социализации студентов разработан недостаточно, что позволило выделить противоречия:

- научно-педагогического характера – между требованиями, предъявляемыми обществом к современному специалисту, и недостаточной подготовленностью выпускников вузов к активному и эффективному включению в профессиональные отношения;

- научно-педагогического характера – между необходимостью осуществления вузами эффективной профессиональной социализации студентов и недостаточной разработанностью теоретических основ профессиональной социализации студентов вуза в воспитательной среде вуза;

- научно-методического характера – между потребностью педагогической науки в научно-методическом сопровождении профессиональной социализации студентов в воспитательной среде вуза и недостаточной разработанностью его программно-содержательного обеспечения в педагогической практике.

Указанные противоречия определили актуальность выбранной проблемы исследования, которая заключается в обосновании профессиональной социализации студентов в воспитательной среде вуза.

Анализ педагогической теории и практики позволяет нам сделать вывод о том, что воспитательная среда вуза – педагогически организованное пространство вуза, в котором формируется личность будущего специалиста, – обладает значительным потенциалом в осуществлении профессиональной социализации студентов. Педагогический потенциал воспитательной среды вуза заключается в совокупности возможностей (условий, факторов и т.д.) для формирования личности будущих специалистов.

В целях реализации педагогического потенциала воспитательной среды при осуществлении профессиональной социализации студентов необходимо учитывать следующие положения:

- профессиональная социализация студентов в воспитательной среде вуза должна опираться на методологический фундамент, в качестве которого может рассматриваться совокупность средового, компетентностного, системного, лично ориентированного подходов;

- основой проектирования профессионализирующей воспитательной среды вуза является студенческое самоуправление;

- эффективность профессиональной социализации студентов в воспитательной среде вуза обеспечивается комплексом педагогических условий:

- подготовка студентов к профессиональной деятельности соответствует социально-экономическим потребностям рынка труда;

- студенческое самоуправление реализуется на основе выполнения студентами социальных ролей, отражающих содержание будущей профессиональной деятельности;

- осуществляется продуктивное взаимодействие всех участников воспитательного процесса.

Апробация данных теоретических положений осуществлялась на базе Челябинского государственного университета, в частности, на факультете Евразии и Востока как неотъемлемого структурного подразделения вуза, основанного в 1998 году в целях выполнения государственного заказа на подготовку регионоведов (специалистов в области международных отношений со странами Востока).

Экспериментальная работа осуществлялась в течение 2005 по 2010 годы в три этапа: констатирующей, формирующей, обобщающей. В исследовании были задействованы 246 студентов факультета Евразии и Востока, разбитых на 2 группы: экспериментальная, ЭГ (123 человека) – группа студентов, принимающих участие в организации студенческого самоуправления; контрольная, КГ (123 человека) – группа студентов, не принимавших участия в организации студенческого самоуправления.

В Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ГОС ВПО) по специальности 032301 (350300) «Регионоведение», утвержденном в 2000 году, дается следующая квалификационная характеристика выпускника-региоведа: Профессиональная деятельность выпускника направлена на комплексное изучение соответствующего региона, группы стран или страны: их населения, истории и этнографии, экономики и политики, науки и культуры, религии, языка и литературы, традиций и ценностей. Она осуществляется в виде разработки научно обоснованных практических рекомендаций по соответствующим вопросам деятельности государственных органов, участвующих в проведении региональной и внешней политики, различных научных, образовательных, информационных и культурных обменов, в реализации торгово-экономического сотрудничества, современных двусторонних и многосторонних коммуникационных связей [6].

Именно эти положения ГОС ВПО и стали отправной точкой для организации воспитательной среды на факультете Евразии и Востока, которая строится на основе концепции евразийства, согласно которой Восток является основным регионом изучения, под «Евразией» подразумевается Россия как особая цивилизация, сочетающая в себе европейские и азиатские начала при доминировании последнего.

В качестве основы воспитательной среды вуза мы используем студенческое самоуправление. Опираясь на современный этап организации студенческого самоуправления в ряде отечественных вузов, а также на исторически сложившиеся традиции его развития, студенческое самоуправление в вузе можно определить как один из оптимальных социально-профессионально направленных способов организации воспитательной среды вуза, обеспечивающий развитие у студентов инициативы, социальной активности и творческой самостоятельности, а также формирование у студентов компетенций будущего специалиста.

Отличительными признаками студенческого самоуправления при таком понимании, с нашей точки зрения, являются: 1) его четкая организационная структурированность, а именно: наличие управляющего студенческого органа в виде координационного центра, состоящего из руководителей отделов, во главе которого находится студент; 2) содержательная, организационная и профессиональная помощь руководителей отделов со стороны преподавателей вуза (факультета), выполняющих функцию консультантов; 3) представительство в каждом отделе от каждой академической группы; 4) содержательное отличие функциональной направленности и содержания деятельности отделов от функциональной направленности и содержания деятельности официальных административных органов факультета; 5) четкая содержательная определенность работы каждого отдела; 6) обязательная аналитико-рефлексивная и корректирующая деятельность по ходу и завершении каждого мероприятия, организуемого в рамках студенческого самоуправления; 7) поддержка студенческого самоуправления административными органами вуза (факультета); 8) ярко выраженная профессионализирующая направленность работы.

Участвуя в организации студенческого самоуправления студенты имеют возможность закрепить полученные в процессе обучения знания, получить опыт профессиональной деятельности, а значит, сформировать профессиональные компетенции будущих специалистов, что значительно повышает эффективность их профессиональной социализации в вузе. Формой участия студентов в работе органов студенческого самоуправления являются мероприятия профессиональной направленности, например, сборы, собрания, совещания, конкурсы, тренинги, мастер-классы, ролевые игры, флеш-мобы, квесты, дебаты, круглые столы и др. В числе используемых методов – проектирование, прогнозирование, моделирование, анализ, игровые, профориентационные и другие методы.

Эффективность организации воспитательной среды на основе студенческого самоуправления, повышающей уровень профессиональной социализации студентов, отражает сформированность компетенций выпускников. На основе положений компетентностной модели выпускника классического университета, разработанной с учетом регионального компо-

нента Ассоциацией работодателей ПРОМАСС с учетом требований Правительства Челябинской области, а также компетентностной модели регионоведа МГИМО (У) МИД, разработан оценочно-критериальный инструментальный выявления уровня профессиональной социализации студентов-регионоведов в воспитательной среде факультета Евразии и Востока (см. табл. 1).

Инструментом, позволяющим осуществлять реализацию выдвинутых педагогических условий, является практическая деятельность студентов, направленная на повышение уровня профессиональной социализации в вузе в воспитательной среде вуза.

С целью выявления данных результатов после окончания эксперимента был проведен сравнительный анализ данных:

- по выявлению самооценки студентов ЭГ и КГ на предмет наличия у них сформированности профессиональных компетенций;

- по определению мнения преподавателей и работодателей о качестве профессиональной подготовки студентов.

Общие результаты приведены в таблице 2.

Таблица 1

Оценочно-критериальный инструментальный выявления уровня профессиональной социализации студентов в воспитательной среде вуза (на примере факультета Евразии и Востока)

| 1. № 2. n/ n | 3. Критерий | 4. Показатели | 5. Содержание | 6. Уровни |
|--------------------|---------------------|---|--|--|
| 7. 1 | 8. Когнитивный | 9. Сформированность профессиональных знаний | 10. - Система профессиональных знаний; 11. - знание содержания, специфики профессиональной деятельности | 12. Низкий 13. Средний 14. Высокий |
| 15. 2 | 16. Мотивационный | 17. Сформированность мотивации профессиональной деятельности | 18. - Интерес к профессиональной деятельности, самообразованию, саморазвитию; 19. - мотивация профессиональной деятельности | 20. Низкий 21. Средний 22. Высокий |
| 23. 3 | 24. Аксиологический | 25. Сформированность ценностных ориентаций | 26. - Ценностное отношение к труду, к профессии, к профессиональной деятельности | 27. Низкий 28. Средний 29. Высокий |
| 30. 4 | 31. Деятельностный | 32. Сформированность профессиональных умений и навыков | 33. - Система профессиональных умений и навыков | 34. Низкий 35. Средний 36. Высокий |
| 37. 5 | 38. Личностный | 39. Сформированность профессионально значимых, личностных качеств | 40. - Личностные качества: лидерские, коммуникативные, организаторские, рефлексивные и др. | 41. Низкий 42. Средний 43. Высокий |

Таблица 2

Результаты выявления динамики уровня профессиональной социализации студентов в воспитательной среде вуза (на примере факультета Евразии и Востока ЧелГУ)

| Критерии | Уровень | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|------------------|---------|--------------------------|------------------------|---------------------|------------------------|
| | | Начало эксперимента | Окончание эксперимента | Начало эксперимента | Окончание эксперимента |
| 1. Когнитивный | Низкий | 12 % | 0 % | 30 % | 12 % |
| | Средний | 53 % | 1 % | 43 % | 15 % |
| | Высокий | 35 % | 99 % | 27 % | 73 % |
| 2. Мотивационный | Низкий | 8 % | 0 % | 28 % | 16 % |

| | | | | | |
|--------------------|---------|--------|--------|--------|--------|
| | Средний | 20 % | 11 % | 11 % | 4 % |
| | Высокий | 72 % | 89 % | 61 % | 80 % |
| 3. Аксиологический | Низкий | 30 % | 0 % | 30 % | 20 % |
| | Средний | 19 % | 5 % | 21 % | 19 % |
| | Высокий | 51 % | 95 % | 49 % | 61 % |
| 4. Деятельностный | Низкий | 45 % | 0 % | 38 % | 14 % |
| | Средний | 13 % | 7 % | 17 % | 29 % |
| | Высокий | 42 % | 93 % | 45 % | 57 % |
| 5. Личностный | Низкий | 12 % | 0 % | 14 % | 19 % |
| | Средний | 28 % | 0 % | 25 % | 41,2 % |
| | Высокий | 60 % | 100 % | 61 % | 77 % |
| Итого: | Низкий | 21,6 % | 0 | 28 % | 16,2 % |
| | Средний | 25,3 % | 4,8 % | 23,4 % | 14,2 % |
| | Высокий | 54,1 % | 95,2 % | 48,6 % | 69,6 % |

Анализ результатов свидетельствует, что в экспериментальной и контрольной группах произошло перераспределение студентов по уровням сформированности профессиональных компетенций. Данные итоговой оценки сформированности профессиональных компетенций студентов свидетельствуют о положительной динамике процесса профессиональной социализации студентов в воспитательной среде вуза. Данный факт дает основание считать, что выдвинутые теоретические положения в исследовании подтверждены.

Таким образом, выбор воспитательной среды вуза, в которой реализуется профессиональная социализация студентов, обусловлен анализом и обобщением психолого-

педагогической теории и практики, представленной в работах различных ученых. Воспитательная среда вуза обладает огромным педагогическим потенциалом в осуществлении профессиональной социализации студентов. Несмотря на активное внимание науки к проблеме использования воспитательной среды в формировании и развитии личности и накопленные теоретические, эмпирические материалы, следует отметить недостаточную разработанность проблемы использования воспитательной среды в профессиональной социализации студентов вуза, следовательно, требуется дальнейшая разработка данной проблемы.

Библиографический список

1. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 г. // Бюллетень Минобразования РФ. – М., 2002.
2. Современный словарь иностранных слов. Около 20000 слов. – М.: Рус. яз., 2001.
3. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев. – М.: Сов. Энцикл., 1983.
4. Шафиков, М.Т. Потенциал: сущность и структура // Социально-гуманитарные знания, 2002. – № 1.
5. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: моногр. / науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001.
6. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 032301 (350300) «Регионоведение». – М., 2000.

Статья поступила в редакцию 21.05.10

УДК 378.147.34

С.В. Чернышова, соискатель АГМУ, г. Барнаул, E-mail: svetlana@agmu.ru

E-LEARNING В ВЫСШЕМ МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье речь идет о e-learning, его применении в процессе обучения вообще и в медицинских вузах в частности, об опыте его внедрения в России и за рубежом.

Ключевые слова: e-learning, образование, медицина, Интернет, Computer Based Training, Web Based Training.

Рост знаний в XXI веке получил невероятное ускорение, он описывается экспоненциальным законом (рис. 1), что приводит к непрерывному накоплению знаний, в результате чего их объем значительно превышает объем знаний предшествующего поколения. По разным подсчетам он удваивается в среднем каждые 5-7 лет. Поэтому необходимо быстрое усвоение новых знаний и преподавателями, и студентами, при этом центральное значение придается применению достижений информационно-компьютерных технологий в обучении. E-learning открывает возможность для появления новых форм обучения. Дословный перевод с английского языка понятия «e-learning» - электронное обучение. Существует множество определений данного понятия:

- e-learning – это компьютеризованное обучение
- e-learning – это обучение с помощью информационно-компьютерных технологий [1, с. 41]

• e-learning – это использование новых мультимедиа-технологий для повышения качества образования [2, с. 116]

• Еврокомиссия (Der europäische Aktionsplan e-Learning) в 2001 г. определяет e-learning как использование новых мультимедийных и интернет-технологий для повышения качества обучения за счет улучшения доступа к ресурсам и услугам, а также удаленного обмена знаниями и совместной работы в режиме реального времени [3].

Как видно, единого мнения нет. Понятие «электронное обучение» сегодня как в зарубежных странах, так и в России часто соотносится с использованием Интернета. На самом деле e-learning - более широкое понятие, означающее разные формы и способы обучения на основе информационных и коммуникационных технологий. Характерной чертой такого обучения являются мультимедийные материалы, например, тексты, графики, видео, которые большинство получают из Интернета, но иногда и из Интранета.

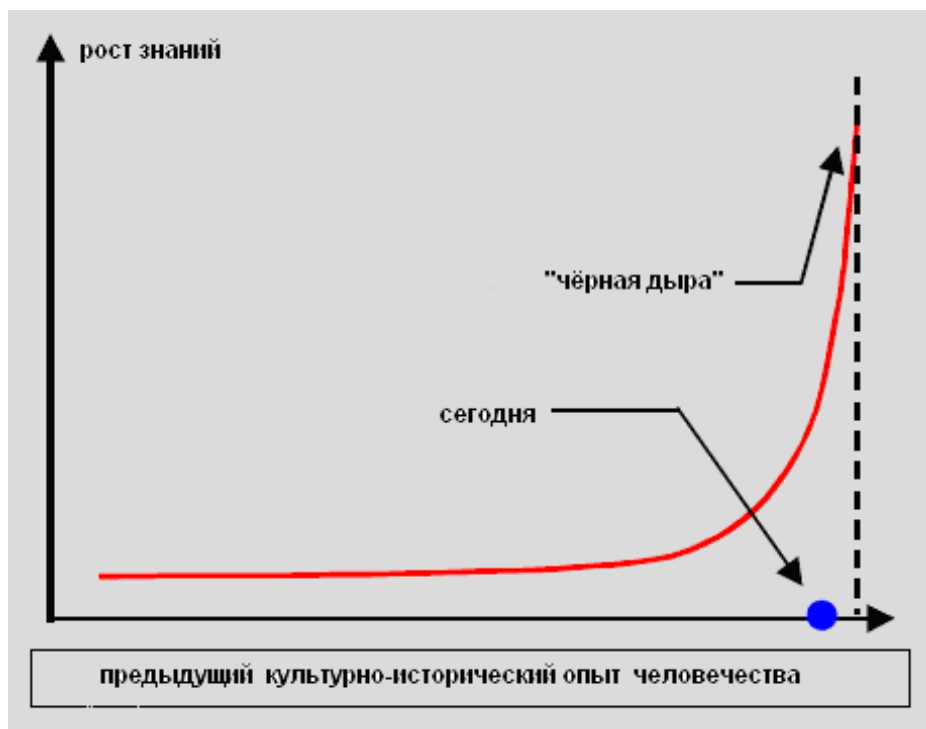


Рис. 1. Рост знаний [4]

E-learning может рассматриваться в следующих направлениях:

- это обучение, поддерживающее личность или группу;
- это обучение локальное или удалённое, т.е. оно может относиться к локальным учебным ресурсам, например, CD-ROM, или к удалённым ресурсам;
- это обучение синхронное и асинхронное: к синхронным формам обучения можно отнести, например, видеоконференции, к асинхронным, например, форумы;
- это обучение статическое или интерактивное, т.е. восприятие учебного материала как в книге или посредством интеракций.

Нужно отметить, что понятие «e-learning» не вполне новое. Первые попытки использования электронного обучения известны ещё со времён второй мировой войны, когда использовали звуковой и видеоматериал для массовой мотивации солдат, находящихся далеко в стороне от центральных командных пунктов. Первые настоящие проекты e-learning в сегодняшнем понимании проводились уже в 70-х гг. прошлого века в университетах США. Поэтому родоначальником e-learning по праву считается США, также оно в настоящее время широко распространено в Канаде, Европе (Финляндии, Великобритании, Италии, Испании, Германии, Франции и т.д.). В данный момент электронное обучение начало активно использоваться и в России.

Областями использования e-learning являются: школьное образование; среднее специальное образование; вузовское образование; повышение квалификации и переподготовка кадров [5]. Рассмотрим подробнее применение e-learning в вузовском образовании и в частности в медицинском.

Использование компьютера на занятиях в вузе принесло с собой многочисленные преимущества: он помогает передавать конкретные знания, с его помощью можно разрабатывать новые мультимедийные учебные пособия, организовывать сети для передачи знаний. Появление новых средств информации существенно способствует облегчению учебы.

Необходимость внедрения e-learning в медицинский университет обусловлена особенностями обучения в высшем медицинском учреждении. Обучение в современном медицинском вузе предъявляет к студенту очень высокие требования:

усвоение большого объёма информации, например, справочных данных, большого количества названий фармацевтических препаратов, владение разнообразными умениями - от простого осмотра до использования сложной электронной аппаратуры, самостоятельное нахождение сведений из международных информационных источников для знакомства с новейшими достижениями медицинской науки и т.д. Информационные технологии позволяют реализовать потребность в наглядной демонстрации процессов, протекающих в организме человека, с помощью мультимедийных обучающих средств. Т.о., e-learning может использоваться как на доклинических, так и на клинических дисциплинах.

Но наряду с положительными факторами имеются и некоторые недостатки, которые необходимо преодолевать. В первую очередь – это высокие финансовые издержки, существует и нехватка хороших авторских систем обучения, которые были бы приемлемыми как для студентов с достаточным опытом работы на компьютере, так и для дилетантов.

Следует отметить, что студенты играют роль «форейтора» в использовании современных коммуникативных и информационных технологий [6]. Этому способствует широкое распространение компьютеров со всё более мощными техническими свойствами, доступ к Интернету, который всё более и более становится повседневным средством для студентов.

С каждым годом доля студентов, имеющих домашний выход в Интернет, увеличивается: например в Германии в 2000 году около 55% студентов имели доступ в Интернет, в 2003 уже 80%, в 2004 примерно 90% [7]. В России наблюдается аналогичный процесс, поэтому имеются очень хорошие технические предпосылки для использования e-learning. По данным нашего анкетирования, проводимого в 2009 г. в Алтайском государственном медицинском университете на 1 и 3 курсах лечебного, педиатрического, медико-профилактического факультетов, на 1 курсе фармацевтического, стоматологического факультетов, на 5 курсе фармацевтического факультета и на заочном отделении экономического факультета АГМУ (всего 913 респондентов) имеют домашний компьютер с выходом в Интернет около 65% всех студентов, причём наивысший показатель на 5 курсе фармацевтического факультета (79%) и у студентов заочного отделения экономического факультета (94%), т.е. у студентов старших курсов и у студентов-заочников. Это можно объяснить тем, что данные

студенты имеют большую финансовую обеспеченность, т.к. имеют возможность работать или подрабатывать.

В настоящее время расширились предложения электронного обучения. Больше всего в этом направлении используются материалы и сведения, сопровождающие занятия (конспекты лекций, изложенные в электронном виде, задачки с примерами решений, списки соответствующей литературы, которые могут размещаться и в Интернете), реже - интерактивные учебные предложения (Online-курсы, Web-Based Trainings, Computer-Based Trainings¹) и совсем незначительно - виртуальные семинары (чаты, телеконференции, WWW-дискуссионные форумы), телелекции (такие лекции распространяются «вживую» (live), их можно смотреть благодаря Интернету и в отдаленных районах), виртуальные практики (с их помощью возможна постановка реальных экспериментов через Интернет, например, управление роботом) и виртуальные лаборатории (в них могут проводиться виртуальные эксперименты с помощью различных аппаратов). Материалы и сведения, применяемые при обучении и размещённые в Интернете, достигают очень высокой степени распространения, в то время как интерактивные учебные предложения, а также виртуальные семинары известны все ещё сравнительно небольшому количеству студентов.

По данным исследования, проводимого Hochschul-Informationssystem в 2003 г. в Германии [7], более 80% студентов знают e-learning-предложения в релевантной для них

форме. 87% студентов медицинских учебных заведений знают о материалах и учебной информации, размещённых в Интернете (по данным нашего анкетирования в 2009 г. таких студентов в АГМУ в среднем 90%). По данным того же исследования [7] 33% студентов знают об интерактивных учебных программах (в нашем исследовании 55%), 10% - о виртуальных семинарах (в нашем исследовании 47% студентов). Отчетливое повышение показателя доли студентов, знающих о e-learning, можно приписывать как к увеличению предложений электронного обучения, так и к лучшей осведомленности студентов.

По данным того же исследования [7] между отдельными дисциплинами имеются значительные различия по использованию учебных форм, опирающихся на Интернет. Например, 90% студентов медицинских учебных заведений Германии используют e-learning, в то время как у студентов художественных и искусствоведческих учебных предметов эта цифра составляет всего 60%. Студенты-медики чаще других пользуются интерактивными учебными программами (47%), телелекциями (11%, причём чаще студенты первых курсов), а также виртуальными семинарами и лабораториями (18%), т.к. для них большую роль при обучении играют опыты, эксперименты. Таким образом, медицина принадлежит к областям деятельности, которые наиболее интенсивно используют e-learning.

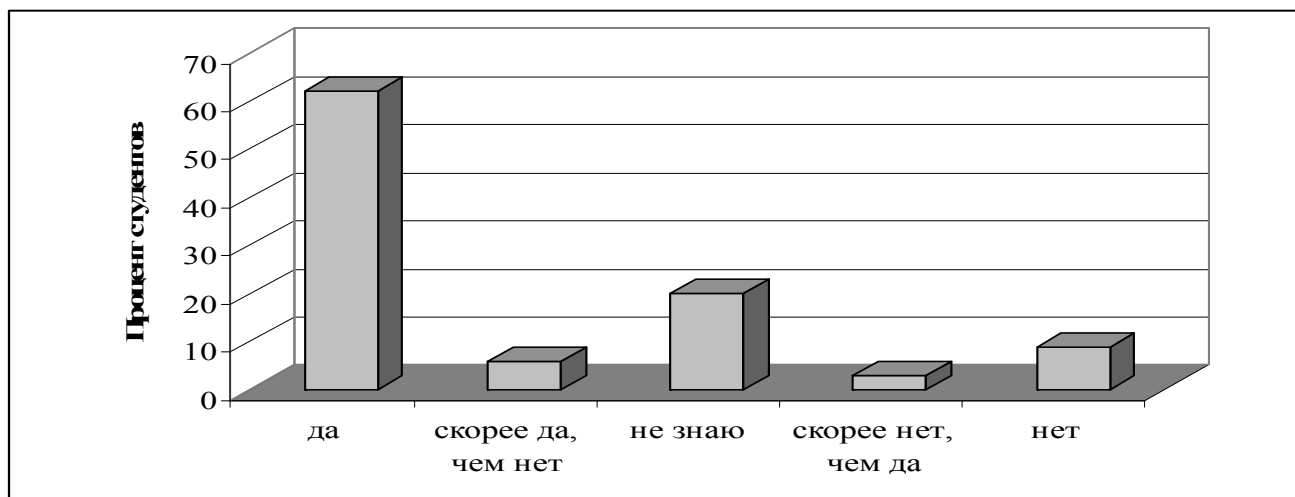


Рис. 2. Мнение студентов о необходимости внедрения e-learning в медицинские вузы

Необходимо также обратить внимание на мнение студентов АГМУ по поводу необходимости внедрения e-learning в медицинские вузы: утвердительно ответили 62% студентов, отрицательно – 9%, «скорее да, чем нет» - 6%, «скорее нет, чем да» - 3%, 20% студентов не смогли определиться с ответом (см. рис. 2). Свои ответы студенты аргументировали следующим образом (их условно можно разделить на 3 группы – первые две выражают положительное мнение, последняя - отрицательное): 1) для студентов заочных отделений e-learning должно быть: можно пообщаться с преподавателем, выслать контрольную работу, не приезжая за сотни километров специально для этого, т.об., использование e-learning повлечёт за собой уменьшение финансовых затрат; 2) для студентов очных отделений повышается доступность, оперативность, мобильность и удобство, экономия времени, возможность «скачивания» видеолекций, презентаций лекционного материала, методических пособий, возможность повторения материала дома и быстрый его поиск, предоставляет студентам возможность больше заниматься самостоятельно, просмотра рейтинга и баллов по конкретным темам, возможна смешанная форма обучения (blended learning), отмечено также, что на доклинических дисциплинах, возможно использование e-learning, а на клинических скорее всего нет; 3) необходимо реальное общение с преподавателем и пациен-

том, а не виртуальное, не все имеют возможность заниматься вне учебного класса, не у всех хорошие навыки работы на компьютере.

Почти все студенты медицинских вузов в Германии пользуются электронной почтой (84%) и Интернетом (92%) [7]. В нашем исследовании 2009 г. использующих электронную почту 80% и Интернет 99% студентов (см. рис. 3), причём ежедневно пользуется Интернетом в среднем 43% студентов (в прошлом году данный показатель составлял 25%). Имеется тенденция увеличения данного показателя к старшим курсам: 1 курс – 35%, 3 курс – 51%, 5 курс – 74% студентов. 82% студентов Германии во время своей учебы применяют текстовые редакторы, например, Microsoft Word (в нашем исследовании таковых 84%), 47% - программы-презентации, например, PowerPoint (в нашем исследовании 59%), 46% - электронные таблицы, например, Excel (в нашем исследовании таковых 59%), 37% - программы, используемые для создания иллюстраций (в нашем исследовании 50%), 23% - графические программы, например, Corel Draw (в нашем исследовании 15%), 18% - мультимедийные программы, необходимые для воспроизведения фото, видео, музыки (в нашем исследовании 57%), 17% - владеют умением оформлять веб-страницы (в нашем исследовании 33%), 14% знают языки программирования, например, Java, C++, Visual Basic (в на-

шем исследовании таких также 14%), 13% - банки данных, например, Access, Fox Pro (в нашем исследовании также 13%) и 8% - статистические программы, например, SPSS, Statistica (в нашем исследовании 7%). Однако в зависимости от про-

фессиональной направленности студентов существуют различия в применении других компьютерных программ, т.к. во время учёбы возникает необходимость использования специфического программного обеспечения.

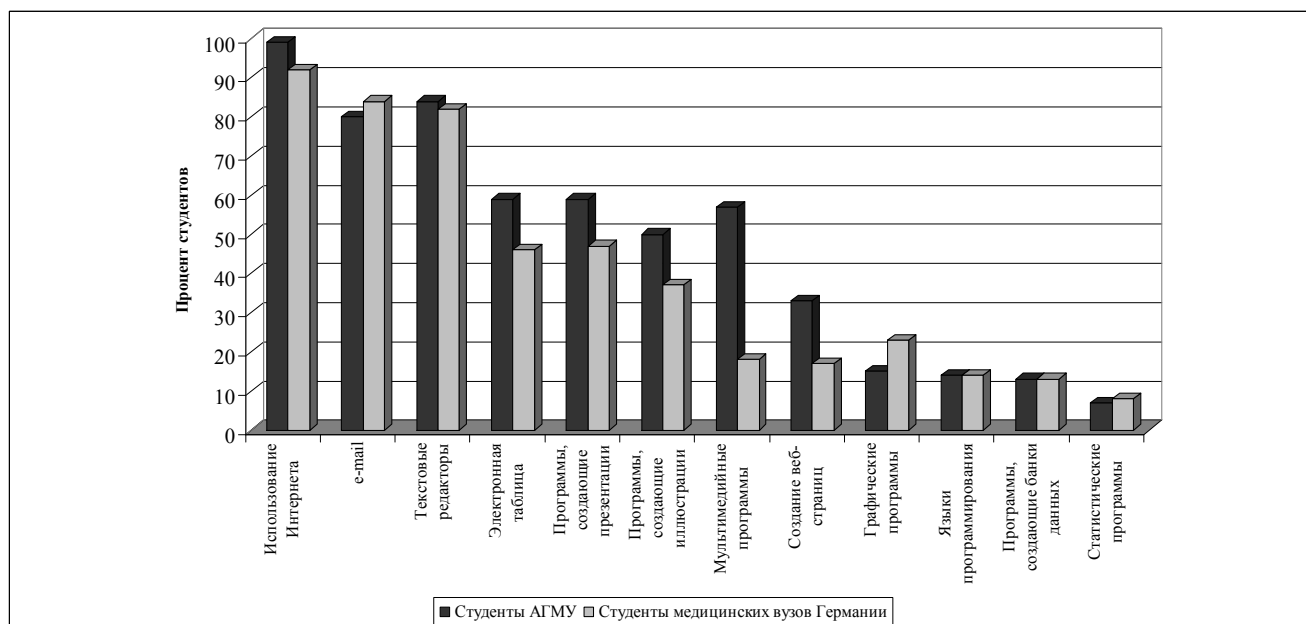


Рис. 3. Использование студентами АГМУ и студентами медицинских вузов Германии различного программного обеспечения

Необходимо также отметить следующую тенденцию: чем старше курс, тем менее выражено использование e-learning. Это можно объяснить тем, что в начале учёбы материалы, которые предлагаются студентам, имеют большую значимость, чем на старших курсах, когда необходимо применять профессиональные знания у постели больного.

По мнению Bernd Kleimann, Steffen Weber и Janka Willige [7] особенно важно для студентов содержательное качество (контент) e-learning (43%): предоставляемые материалы должны быть актуальны, понятны, подробны, полны, безошибочны, иметь ясную, наглядную структуру, резюмирующий характер. При этом необходим независимый от места и времени доступ в Интернет (34%). Обучающиеся (18%) обращают внимание также на удобство обслуживания, дизайн, интерактивность, мультимедийность. Студенты отмечают, что существуют определённые трудности при использовании e-learning: технические проблемы - загрузка, хранение, затруднённый доступ (20%), проблемы, связанные с предоставлением учебного материала - слишком позднее предоставление, ввод пароля (11%).

Студенты узнают о предложениях e-learning от преподавателей (84%), от сокурсников (60%), благодаря информационным службам собственного учебного заведения (55%), через Интернет-поиск (32%) [7]. По мнению студентов, к наиболее интенсивному использованию e-learning привели бы указания преподавателей и других представителей учебных заведений на соответствующие предложения.

Вывод

E-learning является наиболее перспективной формой обучения при формировании специалиста, конкурентоспособного на современном рынке труда. В медицинские учебные заведения необходимо как можно активнее внедрять e-библиографический список

learning, как на доклинических, так и на клинических кафедрах, т.к. при этом учебный процесс протекает более интенсивно, повышается его наглядность, результативность, происходит рост активности студентов, их самореализации.

Сравнительный анализ мнений студентов показал, что российские медицинские вузы отстают от европейских в предоставлении современных образовательных услуг, но это отставание не является, на наш взгляд, критичным. Менее внедрены в учебный процесс e-learning-предложения, требующие больших финансовых издержек, - видеоконференции, телелекции, виртуальные лаборатории; хотя российские студенты, также как и европейские, и с психологической точки зрения, и с технической готовы к использованию e-learning. Однако же следует отметить, что для успешного внедрения e-learning необходима как финансовая поддержка инициатив со стороны правительства, так и интеграция усилий педагогов, врачей, администрации вузов, технических сотрудников для создания качественного учебного контента.

¹ Computer Based Training (CBT) мультимедийные учебные программы на CD-ROM. Под Web Based Training понимается обучение с помощью приложений, базированных на веб-технологиях. Разница между CBT и WBT состоит в том, что CBT – это самостоятельное приложение, а WBT указывает на то, что нужен доступ к Internet. В этом и состоит самый большой недостаток WBT, а именно, зависимость от имеющегося в распоряжении Internet-доступа. По сравнению с учебными программами на CD-ROM WBT имеют, тем не менее, несколько преимуществ. Содержание может всегда обновляться без больших затрат и тогда же поступать в распоряжении обучающихся, тогда как при CBT комплексное программное обеспечение должно выпускаться заново. Также при WBT имеется дополнительное обслуживание через e-mail и возможность кооперироваться с другими обучающимися [8].

1. Позднеев, Б. Стандартизация и сертификация – основа гарантий качества в сфере e-Learning // Высшее образование в России. – 2008. – №11.
2. Тихомиров, В.П. «Электронное обучение и управление знаниями» (материалы конференции) // Высшее образование в России. – 2006. – №11.
3. <http://www.elearningeurope.info> (европейский сайт о внедрении e-learning)
4. Schäfer D., Roller D. E-Learning - Mind Mapping - High Speed Reading: Lernen im dritten Jahrtausend // Лаборатория технологического института Джорджии (сайт). Системные требования: Adobe Acrobat Reader. URL: http://www.srl.gatech.edu/Members/dschaefer/Publications/SoftwareKoll_SchaeferRoller.pdf
5. Bremer, C. eLearning. Die Zukunft der Weiterbildung? Formen - Aspekte – Entwicklungen // Персональная страница Bremer Claudia (2002 г.). Системные требования: Adobe Acrobat Reader. URL: http://www.bremer.cx/vortrag17/vortrag_bremer.pdf

6. Reinmann, G. Lernort Universität? E-learning im Schnittfeld von Strategie und Kultur // Дидактика высшей школы: электронный журнал (декабрь 2005 г.). Системные требования: Adobe Acrobat Reader. URL: http://www.zfhf.ch/resources/downloads/ZFHD_06_009_REINMANN_Lernort_Universit_t_1000605.pdf
7. Kleimann B., Weber S., Willige J. E-learning aus Sicht der Studierenden // Информационная система высшей школы в Германии: сайт (2005 г.). Системные требования: Adobe Acrobat Reader. URL: <http://www.his.de/News/Service/Publikationen/Presse/pm-hisbus10.pdf>
8. Alt, F. Online-basierte Lehr- und Lernsysteme // сайт университета Мюнхена имени Людвиг Максимилиана. Системные требования: Adobe Acrobat Reader. URL: http://www.medien.ifi.lmu.de/lehre/ws0304/hs/F_Alt_Txt.pdf
- Статья поступила в редакцию 21.05.10*

УДК 371.215

*С.В. Сидоров, канд. пед. наук, доц. Шадринского государственного педагогического института, г. Шадринск,
E-mail: serwsi@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗУЕМОГО В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА

В работе показана специфика развития профессиональной компетентности педагогов в условиях реализуемого в сельской школе инновационного процесса. Охарактеризованы уровни профессионально-педагогической компетентности. Для каждого уровня выявлены основные средства развития профессиональной компетентности с учётом особенностей сельских школ.

Ключевые слова: сельская школа, инновационная деятельность в школе, профессионально-педагогическая компетентность, уровни компетентности, средства развития профессионально-педагогической компетентности.

Изучение специфики осуществления педагогических инноваций в сельской школе приводит к мысли, что инновационная деятельность педагогического коллектива должна учитывать влияние на учебно-воспитательный процесс специфических факторов сельской образовательной среды, обеспечивать преемственность и целостность в развитии школы. Реализация системы инноваций в рамках единого процесса развития сельской школы позволяет добиваться гармоничного развития школьной образовательной системы, даёт ей возможность адаптироваться в меняющихся условиях, соответствовать требованиям сельского социума и общества в целом.

Система педагогических инноваций, охватывающая все направления развития школы, невозможна без вовлечения в инновационную деятельность всего педагогического коллектива. Однако эффективное участие в инновационно-педагогической деятельности требует определённой научно-методической и психологической готовности педагогов к вводимым новшествам. Поэтому в управлении педагогическими инновациями проблема повышения профессиональной компетентности педагогов актуализируется в аспекте кадрового обеспечения инноваций [1].

В условиях острого дефицита квалифицированных педагогических кадров, удалённости сельских школ от педагогических вузов и ИПКРО, значительной информационной изолированности важнейшим средством повышения профессиональной компетентности сельских педагогов становится методическая работа, осуществляемая в школе. При этом неизбежно возникает вопрос оптимальной организации сложного процесса повышения профессиональной компетентности в весьма специфических условиях, складывающихся под влиянием как общих факторов сельской образовательной среды, так и особенностей конкретной сельской школы, отражающихся в специфике её опыта, проблем, обеспеченности кадрами, информационными и материальными ресурсами [2].

В организации деятельности по повышению профессионально-педагогической компетентности внутри школы мы выделяем два взаимосвязанных аспекта:

1) организацию образования и самообразования педагогов, направленную на повышение общепедагогической культуры и эффективности реализации традиционных форм и технологий педагогического процесса;

2) организацию групповой и индивидуальной работы по повышению компетентности сельских педагогов в сфере планируемых и осуществляемых инноваций (повышение инновационной компетентности).

Необходимость выделения первого аспекта обусловлена тем, что совершенствование в традиционных способах педагогической деятельности позволяет:

- полностью реализовать их потенциал (в этом случае можно будет с уверенностью утверждать, что они исчерпали

себя, и для дальнейшего совершенствования образовательного процесса необходимы инновации);

- лучше видеть и понимать существенные особенности педагогических новшеств, их преимущества и недостатки, перспективы их реализации и ограничения в использовании.

Важнейшей задачей организации повышения профессионально-педагогической компетентности в сельских школах является информационное обеспечение этого процесса, поскольку недостаточная информированность сельских педагогов в сфере педагогических инноваций приводит к их формальному воспроизведению, неумению адаптировать научные идеи к условиям данной школы.

Специфика процесса повышения профессионально-педагогической компетентности в условиях сельской школы определяет два главных условия успешности этого процесса:

- учёт особенностей данной школы (местных условий, целей и задач развития школы, потребностей учащихся, родителей, педагогов, социума и др.);

- индивидуализация методической работы.

Учёт специфики школы позволяет адаптировать методическую работу к потребностям и возможностям каждого педагога, сориентировать её на решение реально существующих в школе проблем, с максимальной отдачей использовать имеющиеся ресурсы.

Индивидуализация деятельности позволяет каждому работать в наиболее удобном для себя режиме. Индивидуализация процесса повышения профессионально-педагогической компетентности необходима ещё и потому, что компетентность формируется и развивается в процессе осмысленной деятельности, связанной с решением значимых для индивида проблем, с разрешением объективно существующих, а не надуманных противоречий [3].

Процесс приобретения педагогом профессиональной компетентности в сфере инноваций (инновационной компетентности) отличается большей избирательностью, индивидуализацией, самостоятельностью и творческой активностью педагога в познании, поскольку он зачастую вынужден не только осваивать, но и создавать новый педагогический опыт.

В работах ряда исследователей (Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова, Б.И. Хасан, А.В. Хуторской и др.) компетентность рассматривается как мера овладения компетенцией или совокупностью некоторых компетенций. Разделяя эту точку зрения, мы выделяем несколько уровней профессионально-педагогической компетентности: потребительский, пользовательский, посреднический, авторский [4].

Для **потребительского уровня** профессионально-педагогической компетентности характерна схема действий «узнал – использовал». Педагог, находящийся на потребительском уровне, не осмысливает педагогическую деятельность как целостное явление, она воспринимается им как ряд отдельных

проблем, для решения каждой из которых необходимо приобрести определённые знания и применить их на практике. Педагог-потребитель действует по готовым инструкциям, по образцам, жёстко «привязанным» к конкретной педагогической ситуации, он не умеет видеть сущность педагогической технологии и использовать её в других подобных ситуациях, опирается на чужой опыт и слабо осмысливает собственный. При оправдании своих неудач для него типична такая реакция: «Но ведь это же рекомендовано, напечатано в журнале», «Но мне это подсказал опытный педагог» и т.п.

Схема действий педагога, находящегося на **пользовательском уровне**, усложняется: «узнал – освоил – применяю». Педагог-пользователь может весьма успешно действовать по инструкциям, по алгоритмам, по образцам. В своей деятельности он опирается на авторитеты и собственный опыт, используя в работе хорошо известные ему, многократно проверенные технологии. Он может в совершенстве владеть отдельными педагогическими технологиями, и при этом не уметь сознательно выбирать и адаптировать их в новых для него условиях. В незнакомого ситуации желаемый результат достигается методом проб и ошибок или не достигается вообще. Типичная оправдательная реакция: «Но ведь я много раз так поступал, и раньше всегда добивался успеха», «Я испробовал все способы». Пользователь учитывает реально существующие условия в той мере, в какой они заложены в используемый им алгоритм деятельности (по схеме: «если... – то...»). Недостаточность этого уровня компетентности может частично компенсироваться большим опытом работы.

Потребительский и пользовательский уровни педагогической компетентности имеют репродуктивный характер: содержание педагогической деятельности преимущественно составляет воспроизведение чужого опыта. На потребительском уровне это формальное воспроизведение. На уровне пользователя чужой опыт осмысливается, «присваивается» (интериоризируется, соединяется с собственным опытом) и потому воспроизводится более качественно.

На **посредническом (интерпретаторском) уровне** педагогической компетентности педагог выступает посредником между имеющимися алгоритмами педагогической деятельности и реально существующими условиями (схема действий: «выбрал – адаптировал – применяю»). Главные отличительные качества педагога-интерпретатора заключаются в способности интерпретировать, переводить, приспосабливать содержание и формы работы к конкретным условиям и ситуациям, анализировать и оценивать свою и чужую педагогическую деятельность, выбирать пути достижения цели, достраивать недостающие звенья при конструировании и анализе деятельности. Осуществляемое интерпретатором приспособление к новым условиям основывается на двух основных умениях: 1) умении выбрать оптимальный путь достижения цели из множества хорошо известных ему вариантов; 2) умении адаптировать имеющийся опыт к данным условиям в случае, если ни один из готовых вариантов не отвечает этим условиям.

Авторский уровень овладения педагогической компетенцией является самым высоким (схема действий: «придумал – проверил – усовершенствовал – применяю»). Для педагога-автора характерны умения видеть ценность новых идей, создавать собственные оригинальные идеи, проектировать их воплощение, разрабатывать и совершенствовать элементы педагогических технологий, вести самостоятельное педагогическое исследование, добиваться признания своих идей, брать на себя ответственность за результаты своих инициатив. На основе накопленных знаний и опыта он выдвигает (синтезирует) новую идею, проектирует её осуществление, проверяет и корректирует первоначальный замысел. На авторском уровне овладения педагогической компетенцией специалист стремится выявить условия успешного осуществления своих идей и создать такие условия. При многократном успешном применении авторского опыта возможно его тиражирование, изучение и освоение другими педагогами, таким образом, авторский уровень овладения какой-либо педагогической компетенцией объективно способствует повышению требований к педагогической компетентности и появлению новых педагогических компетенций.

ческой компетентности и появлению новых педагогических компетенций.

Уровни интерпретатора и автора относятся к адаптивно-творческим, поскольку их отличают сознательный учёт условий и стремление приспособить к ним имеющийся педагогический опыт (посреднический уровень) или создать новый опыт, позволяющий не только учесть выявленные условия, но и оптимизировать их (авторский уровень).

В приведённых выше описаниях уровни профессионально-педагогической компетентности рассмотрены в статике: они отражают степень овладения определённой педагогической компетенцией данным педагогом в данный момент. Однако их можно рассматривать и в динамике: как стадии процесса развития профессиональной компетентности, в котором педагог продвигается от низшего уровня к высшему. В результате постепенного накопления необходимых знаний и опыта возрастает активность педагога как субъекта повышения профессиональной компетентности [5]. Переход на новый уровень компетентности сопровождается приобретением новых знаний и опыта, которые формируются на основе освоения личного опыта и достижений педагогической науки и практики (собственный опыт соотносится с известным педагогу чужим опытом и с педагогической теорией, а вновь приобретаемые знания и умения сопоставляются с имеющимся личным опытом).

Каждый уровень профессиональной компетентности предполагает использование определённых средств её развития, отражающих специфику данного уровня: имеющейся готовности педагога к осуществлению данных педагогических функций и действий, а также перспективы дальнейшего профессионально-личностного развития специалиста.

Охарактеризованные уровни профессионально-педагогической компетентности нами были выделены в контексте функционально-компетентностной модели повышения профессионально-педагогической компетентности сельских педагогов. Реализация этой модели в ряде сельских школ Зауралья в 2004-2007 гг. позволила оптимизировать комплекс средств развития профессионально-педагогической компетентности для каждого из уровней.

Средства развития профессионально-педагогической компетентности на потребительском уровне:

- обзор методической литературы: описаний частных педагогических приёмов и осуществления отдельных отрезков педагогического процесса;
- реализация частных рекомендаций из методической литературы;
- воспроизведение разработок из методического банка школы;
- алгоритмизация: инвариантно заданные формы, методы и приёмы осуществления каждого действия;
- индивидуальное наставничество: копирование приёмов наставника;
- анализ работы: поэтапное сравнение полученного результата с эталоном.

Средства развития профессионально-педагогической компетентности на пользовательском уровне:

- обзор методической литературы: акцент на алгоритмы целеполагания, планирования, диагностики, анализа и коррекции педагогической деятельности;
- технологии подготовки и проведения учебных занятий, воспитательных дел;
- адаптированная к особенностям школы технология устранения педагогических ошибок;
- алгоритмизация: инвариантность последовательных действий; вариативность форм, методов, приёмов;
- индивидуальное наставничество: освоение технологий планирования и организации педагогического процесса, приёмов целеполагания и анализа, методов педагогической диагностики;
- анализ работы: развёрнутый или аспектный, направленный на преодоление имеющихся затруднений.

Средства развития профессионально-педагогической компетентности на интерпретаторском уровне:

- обзор методической литературы: изучение нового педагогического опыта и вариантов его применения в различных школах;
- технологии конструирования педагогического процесса;
- технологии самокоррекции педагогической деятельности;
- участие в работе инновационной группы: адаптирование и тиражирование инновационного опыта;
- экспертно-диагностическая деятельность;
- наставническая деятельность: помощь начинающему педагогу в профессиональном развитии;
- педагогическое проектирование: адаптирование ранее известных педагогических идей к имеющимся условиям;
- анализ работы: аспектный, посвященный учёту реальных условий обучения и воспитания.

Средства развития профессионально-педагогической компетентности на авторском уровне:

- обзор методической литературы: общепедагогические и психологические аспекты совершенствования учебно-воспитательного процесса, современные педагогические теории, системы, технологии;

- участие в работе инновационной группы: разработка и реализация инновационных проектов, обобщение личного и группового инновационного опыта;

- экспертная деятельность: диагностика и прогнозирование;
- наставническая деятельность: помощь в овладении авторскими идеями, приёмами и формами работы;
- педагогическое проектирование: генерирование и апробация новых педагогических идей, создание необходимых для их реализации педагогических условий;
- анализ работы: краткий с выделением сущности и эффективности новизны или аспектный, акцентированный на реализации новых форм, приёмов, технологий.

Разнообразие используемых средств с учётом уровня овладения компетентностью, на котором находится каждый педагог, позволяет увлечь педагогов новыми идеями и успешно решать проблемы кадрового обеспечения структурно-организационных новообразований (инновационных, экспертных, творческих и др. групп, а также индивидуальных субъектов инновационной деятельности) в развивающейся сельской школе. Совокупность этих элементов в индивидуализированной системе методической работы формирует необходимую готовность педагогического коллектива к вводимым педагогическим новшествам и позволяет наиболее успешно реализовать идею устойчивого развития сельской школы на основе инноваций.

Библиографический список

1. Котлярова, И.О. Соотнесение инноваций в образовательном учреждении с развитием профессионально-педагогической квалификации: монография / под ред. Г.Н. Серикова. – Челябинск: Факел, 1998.
 2. Криволапова, Н.А. Становление и развитие региональной системы профильного обучения: монография. – Курган: ИПКиПРО Курганской области, 2007.
 3. Носков, И.А. Организационно-педагогические основы индивидуализированной системы повышения профессиональной квалификации учителей: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002.
 4. Сидоров, С.В. Повышение профессионально-педагогической компетентности в условиях сельской школы: науч.-методич. пособие. – Шадринск: Исеть, 2005.
 5. Адольф, В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография / В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина. – Красноярск, 2007.
- Статья поступила в редакцию 10.05.10*

УДК: 376.3.018.42

*М.В. Скворцова, асп. ГОУ ВПО МПГУ, г. Москва, E-mail: m-ckv@rambler.ru***УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ГРУППАХ СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье представлены данные обучающего эксперимента, в котором была осуществлена попытка определить условия оптимизации психологического климата в группах слабослышащих младших школьников. Анализируется продуктивность использования художественной литературы как одного из средств формирования психологического климата.

Ключевые слова: психологический климат, чтение художественной литературы, читательский интерес, совместная деятельность.

Развитие активной личности, формирование базисных качеств происходит в школьные годы и во многом зависит от той социальной атмосферы, членом которой является ребенок. У ребенка, поступившего в школу, возникают новые, значимые для него связи с учителем, затем с одноклассниками, как единой группой, объединенной общей деятельностью - учебной. Младший школьный возраст является тем периодом психического развития, во время которого происходит становление ядерных личностных образований, формирование межличностных отношений. Актуальность разработки проблемы формирования межличностных взаимодействий обусловлена тем, что от психологического климата, сложившегося в конкретном классе, зависит эмоциональное благополучие детей, степень их толерантности, уровень развития самосознания личности, и, в конечном счете, успех социальной реабилитации и интеграции в социуме.

Психологический климат создается в процессе непосредственного общения и взаимодействия членов коллектива, влияет на успешность учебной деятельности слабослышащих

учащихся, развитие их личности, коммуникативных и творческих способностей. В свою очередь сам психологический климат в коллективах школьников с недостатками слуха зависит от особенностей учебно-воспитательного воздействия, системы методов и приемов, которая применяется сурдопедагогами в организации деятельности детей.

Цель исследования - определить условия оптимизации психологического климата в группах слабослышащих младших школьников. Результаты проведенного нами констатирующего эксперимента показали, что в группах слабослышащих младших школьников низкие показатели групповой сплоченности, дети слабо ориентируются в понятиях, обозначающих личностные качества человека, все это оказывает влияние на психологический климат.

Для оптимизации психологического климата необходимо решить следующие задачи:

- воспитание интереса к окружающим людям, развитие чувства понимания и сопереживания другим;

- развитие у детей навыков общения со сверстниками в различных жизненных ситуациях с ориентацией на ненасильственную модель поведения;

- выработка у детей положительных черт характера, способствующих нивелированию конфликтных ситуаций;

- формирование у школьников чувства толерантности, взаимопонимания.

В обучающем эксперименте, в течение 2007 - 2009 года, участвовали слабослышащие учащиеся 4-го - 5-го класса специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната II вида № 22 г. Москвы.

Нами выделено три направления работы с детьми. Первое - использование игр для создания положительного психологического настроя, установления позитивных отношений, сближения детей. На начальном этапе обучающего эксперимента применялись игры для снятия эмоционального напряжения. В дальнейшем игры проводились для поддержания благоприятного эмоционального фона в группе сверстников. Второе направление работы с учащимися - чтение художественной литературы. Третье - самостоятельная работа детей с научно-популярными источниками информации, совместная деятельность школьников в рамках заданной темы.

В период младшего школьного возраста у ребенка происходит интенсивное формирование моральных чувств под влиянием внешних социальных воздействий [1]. Одним из которых является впечатление от произведений, прочитанных ребенком, рассказанных педагогом или родителями. Однако эффективное влияние слов педагога на слабослышащего младшего школьника возможно только в том случае, если предоставляемая информация эмоционально близка ему, затрагивает его интересы. С учетом этого мы подбирали тексты, содержание которых пересекается с жизненным опытом детей. В художественных произведениях представлены различные случаи, которые происходят в жизни персонажей - детей, чей возраст совпадает с возрастом слабослышащих читателей.

Исследования сурдопедагогов показывают, что у школьников с нарушением слуха интерес к чтению формируется с большим трудом и с помощью педагога (Е.А.Горбунова, Н.Г.Морозова, Л.П.Носкова, М.И.Никитина и др.). Чтение слабослышащих младших школьников сопряжено с трудностями, связанные с речевым недоразвитием, бедным словарным запасом [2]. В связи с этим для работы со слабослышащими детьми мы подобрали произведения Н. Носова, В. Осеевой, Н. Артюховой и др., которые доступны младшим школьникам. Содержание текстов насыщено событиями, диалогами, описанием различных поступков героев, которые попадают в многообразные ситуации, близкие опыту слабослышащих читателей.

Прежде чем начать работу по формированию нравственных понятий, мы старались вызвать у детей интерес к чтению детской литературы. В ходе наблюдения за слабослышащими детьми и бесед с ними были выявлены их читательские предпочтения. Младшим школьникам нравятся забавные истории, а также сказки, в т.ч. о животных. Для вызывания у детей интереса к произведениям мы использовали следующий прием: зачитывали вслух интересные эпизоды из доступных их пониманию рассказов или сказок. Учащиеся проявляли желание получить более подробную информацию о книге: продолжение истории, название книги, фамилию автора произведения. Показывая книгу, мы говорили детям, что в ней еще много интересных историй с теми же героями; спрашивали, кто хочет самостоятельно прочитать книгу. В начале обучающего эксперимента желающих самостоятельно познакомиться с содержанием произведения было немного. Через несколько дней школьники, прочитавшие предлагаемую книгу, стали рассказывать о ней своим одноклассникам. Некоторые дети, читая забавные истории в свободное время (на переменах, после уроков), смеялись, привлекая тем самым внимание сверстников, у которых появился интерес к данному произведению. Они просили своих товарищей дать им книгу, чтобы почитать интересный рассказ. Наблюдая в классе за обменом книг, мы часто использовали метод диалога: говорили с чи-

тающими детьми о наиболее увлекательных для них эпизодах, обсуждали действия персонажей, ситуации, в которых они оказывались. Активный диалог ребенка и педагога привлекал внимание учащихся данного класса. Иногда использовали следующий прием: педагог намеренно обращался к ребенку, который не захотел по собственной инициативе прочитать книгу, с вопросом. Например, экспериментатор спрашивал: "Ты не помнишь, что произошло с таким-то персонажем? Это было так забавно!" Таким образом, ребенок попадал в ситуацию, когда он не может поддержать беседу, тогда как его одноклассники с удовольствием рассказывают друг другу прочитанное. Так дети с нарушением слуха постепенно стали приучаться к самостоятельному чтению.

Для поддержания интереса к чтению учащимся было предложено оформление книжек-аннотаций. Мотивировалось это задание тем, что книжки ребята будут делать для одноклассников, чтобы познакомить их с прочитанными произведениями. При изготовлении аннотаций дети проявляли творчество в оформлении. Слабослышащие школьники старались сделать серию картинок, отражающих наиболее интересные для них эпизоды произведения. Картинки подписывались детьми словами из текста, либо своими словами. При изготовлении книжек ребята обменивались впечатлениями, сравнивали разные аннотации к одному произведению, выбирали лучшие работы, стремились к качественному выполнению задания.

Кроме этого в уголке классной библиотеки дети нарисовали многоэтажный дом с количеством подъездов, соответствующих количеству учащихся. У каждого ребенка был свой подъезд и свои окна, расположенные над подъездом. В каждом окошке ученик рисовал того персонажа из произведения, который ему больше всего понравился. Это мог быть не только главный герой, но и персонаж, играющий второстепенную роль. При выполнении задания детьми выполнялось обязательное условие - прочитать выбранное произведение. "Заселение" домика персонажами вызвало у детей живой интерес, стремление "поселить" в домике наибольшее количество героев. Так, постепенно у слабослышащих школьников формировалась потребность в чтении детской литературы, желание познакомиться с новыми персонажами. Дети с интересом наблюдали за "заселением" подъездов своих одноклассников. При встрече с незнакомыми героями ребята задавали вопросы тому, кто прочитал книгу, расспрашивали о содержании прочитанного, интересовались автором произведения. В классе возник процесс обмена детскими книгами: учащиеся просили товарищей, дать им почитать заинтересовавшую их книгу. Таким образом, в свободное время дети самостоятельно стали проводить беседы о произведениях детской литературы.

После того, как у слабослышащих младших школьников возник интерес к чтению, мы начали предлагать ребятам произведения выбранной нами тематики, которая связана с нравственным воспитанием личности.

Занятия проводились три раза в неделю во внеурочное время. После ознакомления с текстом осуществлялся анализ произведения, отличающийся от разбора произведения, проводимого на уроке. Отличие состояло в том, что на экспериментальных занятиях основное внимание уделялось формированию у слабослышащих детей нравственных представлений. Младшие школьники учились анализировать поступки героев, определять их характерологические черты, находить мотивы совершаемых персонажами действий, определять соответствие их моральным нормам. Любая жизненная ситуация требует от человека осознания происходящего, способности выработать определенный стиль поведения, опирающийся на нравственные нормы поведения. У слабослышащего ребенка социальный опыт ограничен, поэтому многие нравственные понятия не сформированы или значение их еще непонятно.

Одним из приемов работы было создание игровых ситуаций, инсценировок, позволяющих воспроизводить, актуализировать моральные представления слабослышащих учащихся. Детям задавались вопросы вида: "Кем бы ты хотел быть, а кем нет?", "Если твой друг будет походить на определенного пер-

сонажа, тебе понравится или нет? Почему?", "На кого ты хотел бы быть похожим, а на кого не хотел бы? Объясни, почему?" и т.п. Анализ поведения литературных героев, их поступков способствовал пониманию качеств личности и их усвоению.

Параллельно велась работа с родителями, которым были рекомендованы произведения таких авторов, как В. Драгунский, Н. Носов, Е. Пермяк, Л. Толстой, М. Зощенко, В. Голявкин и др. Многие произведения не входят в школьную программу по чтению для общеобразовательных школ, что дает возможность расширить читательский опыт слабослышащих учащихся. Подобранные произведения относятся к детской классике. Мы считаем, что некоторые книги современных детских авторов не только не полезны, но и оказывают отрицательное влияние на формирование психики младшего школьника. К такой литературе относятся, например, произведения Елены Усачевой ("Проклятые вольчей бухты", "Призрак Ивана Грозного") или книга Анны Гуровой "Глюкоза и принц вампиров" о параллельном компьютерном мире, полном Зла и т.д. Таких книг на прилавках книжных магазинов в настоящее время очень много.

Книги для детей становятся все более мрачными и чрезмерно реалистичными и мешают развиваться их воображению (Энни Файн, 2009). С ней согласилась Рона Гутт, президент национальной ассоциации учителей: "Уровень насилия в современных детских книгах действительно становится угрожающе высоким. Это наша новая проблема". Энни Файн призывает современных детских писателей придумывать сказочные повести со счастливой концовкой, т.к. мрачный сюжет и грустное заключение негативно влияют на сознание читающего школьника. У ребенка должна быть надежда, вера в счастливое будущее.

Был организован ряд встреч с родителями слабослышащих младших школьников. Результаты анкетирования показали, что большинство родителей (~70%) начали читать книги своим детям в возрасте 5-6 лет. Чтение проводится нерегулярно, преобладают такие ответы, как "иногда по выходным", "когда есть свободное время". На просьбу указать жанр читаемой литературы, родители часто указывали названия популярных детских журналов, а среди жанров чаще всего называли сказки. Многие родители среди прочитанных за последнее время произведений назвали те, которые не относятся к жанру сказки: детские детективы, фэнтези, повести. Однако не все родители смогли ответить на вопрос: что было прочитано ребенком. 15% родителей либо указывали название детского журнала, либо пропускали данный вопрос.

Данные анкетирования показали необходимость проведения с родителями бесед о детском чтении, которые проводились раз в месяц. Одной из задач этих занятий явилось привлечение внимания родителей к теме бесед. Сначала обсуждался вопрос значимости совместного, а затем и самостоятельного чтения для слабослышащих детей. Затем излагались возможные пути привлечения внимания детей к книге; различные приемы, способствующие возникновению читательского интереса. На первом занятии родители не проявляли активности. Однако, на следующих занятиях они включились в дискуссии, стали обмениваться опытом домашнего чтения, задавать вопросы педагогу. Уделяя больше внимания домашнему, совместному с ребенком чтению, они увидели положительные результаты: их дети с удовольствием слушают и читают вслух произведения, просят родителей почитать еще. Таким образом, близкие люди помогают ребенку эффективно организовать свой досуг.

Взаимодействие с родителями слабослышащих школьников помогло нам в реализации третьего направления работы

по оптимизации психологического климата, в котором использовался метод проектов для организации совместной деятельности детей. Конечной целью этой деятельности явилось оформление журнала "Хочу всё знать", альбома "Пословицы". После прочтения того или иного произведения, анализа поведения и характера героя, педагог знакомил учащихся с народными пословицами. Затем дети учились самостоятельно подбирать поговорки и пословицы, объяснять их значение. Например, один ученик подобрал пословицу по теме дружба: "Слово - не воробей, вылетит - не поймаешь". Одноклассники выразили сомнение в правильности подбора пословицы. А ребенок ответил: "Можно словом обидеть друга и тогда не будет больше дружбы". Данный пример показывает, что младшие школьники постепенно учатся анализировать пословицы и доказывать свою точку зрения.

Оформление журнала "Хочу все знать" требовало обращения детей к научно-популярным источникам информации. Чтение научно-популярных текстов представляет определенные трудности для младших школьников с нарушением слуха. Значительную помощь учащимся здесь оказали родители. Они помогали подобрать текст по заданной теме, объясняли детям непонятные им части текста, стимулировали их познавательную деятельность. Например, при оформлении в журнале раздела "Наши удивительные животные" перед детьми ставилась задача - найти интересные сведения о тех животных, которые их привлекают. Было организовано посещение школьной библиотеки учащимися для подбора литературы на заданную тему. Если источников информации в библиотеке оказывалось недостаточно, то ребятам предлагалось самостоятельно найти необходимые источники информации. Педагог старался заинтересовать ребят выполнением ответственного задания, объяснял различие между художественной и научно-популярной литературой. Детям было приятно сознавать, что им поручено серьезное ответственное дело, что их считают умными, способными самостоятельно справляться с трудностями. Научно-популярные тексты школьники находили в книгах, например, энциклопедиях, периодических изданиях, а также в Интернете. С помощью взрослых ребенок составлял записи о конкретных животных и приносил их в класс. Если несколько детей находили информацию об одном и том же звере, то ребята под руководством педагога обсуждали и выбирали наиболее интересные сведения, после чего составляли общее описание животного. Также проводилась работа и по другим разделам журнала "Хочу все знать".

Таким образом, организованная совместная деятельность детей способствовала сплочению группы, формированию товарищеских отношений. Контрольный эксперимент показал, что слабослышащим детям экспериментального класса знакомы многие понятия, обозначающие качества личности, в классе значительно повысился коэффициент групповой сплоченности. Полученные результаты позволяют прийти к заключению, что необходимо формировать у слабослышащих детей младшего школьного возраста понятия, обозначающие нравственные качества людей, учить их анализировать поступки и поведение героев различных произведений, а также организовывать совместную деятельность детей, объединять над общей темой.

Реализация всех выделенных условий в процессе внеклассной работы в младших классах школы для слабослышащих детей дает возможность оптимизировать психологический климат, тем самым повысив уровень эмоционального благополучия детей.

Библиографический список

1. Якобсон, П.М. Эмоциональная жизнь школьника. - М., 1966.
 2. Никитина, М.И. Уроки чтения в школе для слабослышащих детей. М., 1994.
- Статья поступила в редакцию 14.05.10

УДК 378.144/146

*А.Н. Аитов, асп. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: ait1983@mail.ru***СПЕЦИФИКА РЕФЛЕКСИВНО-ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ МЕТОДИКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ**

В статье рассмотрена роль рефлексивно-дополнительной методики в реализации процесса формирования у студентов экологических понятий и развития экологического мышления. На примере формирования понятия о явлении экологического кризиса показан один из модельных ориентиров рефлексивно-дополнительной методики.

Ключевые слова: экологическое понятие, метод дополнительности, педагогическое мышление.

На современном этапе развития человечества, когда экологический кризис затрагивает все уровни жизнедеятельности Земли, особую роль в становлении сознания экоцентрического типа играет экология. В связи с этим возникает необходимость развития экологического мышления согласующегося с новой коэволюционной парадигмой. Для этого необходимо совершенствовать экологическое образование на всех его уровнях. Комплексное решение совершенствования экологического образования и развития экологического мышления необходимо проводить через интеграцию экологии с другими научными дисциплинами. Одним из путей развития экологического мышления является формирование экологических понятий при изучении как естественнонаучных, так и гуманитарных дисциплин.

Экологическое образование - это достаточно сложный непрерывный процесс наследования и расширенного воспроизводства экологической культуры посредством формирования мышления и сознания экоцентрического типа. Эффективность развивающего экологического образования определяется уровнем развития педагогического мышления. Г.Г. Гранатов выделяет четыре уровня развития педагогического мышления (по степени возрастания свободы над дисциплиной, искусства и опыта самопознания): ученический, методический, поисковый (экологический), учительский (методологический). Разрабатывая модель данной категории, ученый полагает, что её «формула» включает три компонента: идейно-понятийный, субъективно-эмоциональный и рефлексивно-контекстный. Технологическая сторона этого сочетания выражена взаимодействием соответствующих методологических подходов: идейно-понятийным, личностно-деятельностным и рефлексивно-контекстным.

В указанном формульном представлении все эти компоненты, в соответствии со спецификой рефлексивно-дополнительной методики, имеют свою эколого-ориентированную направленность.

Остановимся кратко на специфике действия компонентов педагогического мышления в рефлексивно-дополнительной методике, при формировании у студентов экологических понятий и развитии у них экологического мышления в изучении дисциплины «Концепции современного естествознания» (КСЕ).

Особенность идейно-понятийного компонента экологического мышления проявляется в сочетании образности и рациональности мышления. Велика роль образов, образа Земли, Природы в данном компоненте экологического мышления, необходимо прививать студентам мысль о сохранности «дома всего живого на Земле». На реализацию сущностного содержания этого компонента направлены лекционные и практические занятия с применением мультимедийных технологий, с помощью которых наглядно можно представить основные структурные особенности содержания экологического потенциала КСЕ. «При использовании мультимедийных средств, информация передается по зрительному каналу, обладающему большей пропускной способностью, «впитывающему» целыми образами и информативную, и эмоциональную составляющие [1, с. 120]. В субъективно-эмоциональном компоненте включаются собственные переживания, появляется эмоционально-личностный аспект готовности студентов к экологически ориентированной мыслительности. Ценностно-мотивационная составляющая данного компонента направлена на самопозна-

ние, сопереживание катастрофическому состоянию окружающей среды. В реализации этого компонента огромную роль играют проблемные дискуссии, ситуации осмысления, диспуты, посвященные современной проблеме антропоцентрического мировоззрения, ситуации «узнавания» себя в экологически ориентированных поступках. Ценностно-мотивационный аспект, включает ориентир на самопознание, самосовершенствование, субъективно-личностный настрой, эмоциональное отношение к природе. Все применяемые на занятиях задачи, ситуации, действия должны быть направлены на эмоциональную, мотивационную составляющую поведения студентов с целью создания обстоятельств показывающих правильные, экоцентричные пути их мыслительности и поведения по отношению к объектам природы. Рефлексивно-контекстный компонент играет наиболее сильно в аспекте формирования эконаправленной мыслительности, экорефлексивных умений. Студентам необходимо заложить базу экологоконтекстных, рефлексивных ситуаций как будущих специалистов различных профильных специальностей. Функционально этот компонент проявляется в контексте обсуждения реальных экологических катастрофических ситуаций. Профессионально-практическая, экологическая направленность этого компонента направлена на формирование экологорефлексивных умений чему в большой степени, способствуют задания рефлексивно-дополнительного плана и проблемно-контекстные практические занятия.

Главной технологической частью рефлексивно-дополнительной методики является ввод в изучение учебной дисциплины экологически ориентированных элементов концепции и метода дополнительности. При вводе данных элементов, необходимо опираться на их методологическое описание, данное в монографии Г. Г. Гранатова [2, с. 127-148]: 1. использование интегративной диалектики; 2. роль понятий и идей; 3. новая трактовка «понятия»; 4. шесть стилей понятийного мышления и оптимистическая гипотеза; 5. четырехэтапность понятия и шесть его атрибутов; 6. определение принципов дополнительности; 7. формула наиболее диалектичного педагогического мышления; 8. ориентация на развитие у учащихся перспективного стиля мышления; 9. четыре уровня развития педагогического мышления; 10. классификация предметов изучения на материальные и идеальные; 11. стремление формировать понятия о всех предметах изучения; 12. ориентация на формирование «Общего образа Мира и места человека в нем». Ввод элементов концепции и метода дополнительности при изучении курса КСЕ, в частности, решает задачу усиления их направленности на осознание студентами роли экологии в основных естественнонаучных концепциях этого курса. Это направление, на наш взгляд, является необходимым основанием в формировании экологического мышления и соответствующих культуры и мировоззрения учащихся, которое имеет свою специфику и в идейно-понятийном и рефлексивном аспектах.

Благодаря формированию в мышлении экологических понятий и пониманию логики этого процесса с помощью метода дополнительности и его элементов, у учащихся закладывается осознание важности не только их отношения к окружающей природе, но и понимание их ответственности перед будущими поколениями. Процесс образования студентов, так или иначе, своей целью имеет подготовку специалиста, про-

фессионала, что мы отождествляем с развитием у них педагогического мышления.

Ввод экологически ориентированных элементов концепции и метода дополнительности решает также ряд других задач: реализация междисциплинарных связей КСЕ с учебной дисциплиной «Экология»; активизация экологической рефлексии учащихся и, в том числе, развитие экорефлексивных умений, системное использование специальных программированных контрольно-развивающих упражнений и заданий рефлексивно-дополнительного плана.

Являясь важным компонентом и результатом эффективного формирования у студентов экологической мышледеятельности, экологическая рефлексия включает в себя процессы познания и самопознания. Мы исходим из того, что экологическое образование необходимо сделать действительно непрерывным - социально и субъективно значимым для человека, а для этого, по нашему мнению, необходимо воспитывать в каждом экологическую рефлексивность мышления, поскольку осознание сущности эколого-профессиональной направленности информации реализуется только в рефлектирующем мышлении.

В настоящее время появилась необходимость целостного подхода к формированию экологических понятий, необходима систематизация образования через интеграцию экологических понятий, в изучении студентами, особенно, естественнонаучных предметов. Именно знание и понимание роли экологии в таких естественнонаучных предметах как физика, астрономия, химия, биология, психология и др. поможет сориентировать поведение студентов на экологичность своих поступков.

В развитии экологического мышления студентов крайне необходимо исходить из четырех известных компонентов исследовательской, учебной (и любой!) деятельности: ориентирование, планирование, исполнение, контроль. Мы увязываем их с четырьмя общими логическими этапами познания, выделяемыми в методе дополнительности: I - основание, II - ядро, III - следствия и IV - общее критическое истолкование, структура и содержание которых представлено в учебно-методическом пособии Г.Г. Гранатова [3, с. 566-575]. Данный технологический компонент рефлексивно-дополнительной методики является инвариантным, обязательным и связан он с построением содержания лекционных и практических занятий курса КСЕ, а также содержательных диалогов, программированных упражнений и самостоятельных заданий по формированию у студентов экологических понятий.

Диалектическое (рефлексивное) мышление необходимо развивать с детства, этому особенно способствует использование обобщенных планов познания, где «необходимость плановой, наглядной и осознаваемой группировки вопросов или пунктов этих планов в соответствии с обсуждаемыми общими этапами любого познания способствует взаимодополняющему слиянию познания (другого нечто) с самопознанием – т.е. способствует рефлексии» [4, с. 173]. В свою очередь, процесс овладения четырехэтапной структурой познания понятия играет ключевую роль в процессе формирования экологических понятий и активизации экологической рефлексии мышления студентов.

Одним из таких модельных, содержательных ориентиров, формирования экологических понятий, согласно четырех этапной структуре познания, является обобщенный план познания понятия «экологический кризис» (представленный ниже), применяемого на занятии, посвященном проблеме данного явления.

Обобщенный план познания понятия о явлении экологического кризиса

I. Основание:

1. Внешние проявления (критические загрязнения среды, гибель растений и животных, локальные экологические катастрофы и др.).

2. Условия возникновения (технический прогресс, локальные экологические бедствия, отходность производства, природные катаклизмы, отсутствие в мышлении человека экоцентричных императивов и др.).

3. Внешние, наблюдаемые связи с другими явлениями, процессами (рост промышленного производства, урбанизация, истощение и исчезновение природных ресурсов).

II. Ядро:

4. Основные признаки (обратимость, изменчивость, управляемость)

5. Количественные соотношения и характеристики органоенов на Земле.

6. Инварианты, характеристики, противоречия и законы, определяющие состояние кризиса (техногенная нагрузка на окружающую среду, увеличение населения Земли, противоречия экономики и экологии, повышение уровня мирового океана).

III. Следствия:

7. Причины кризиса, его объяснение (объективные: ограниченность земной территории, ограниченная способность природы к самоочищению, отходность человеческого производства, монополия государственной собственности на природные ресурсы и средства производства. Субъективные: гонка вооружений, нерациональное распределение и расход государственных средств, экологический нигилизм и невежество, демографический взрыв, урбанизация).

8. Его определения (общее и частное). Определения и классификация экологических катастроф (внезапные и нарастающие, природные и техногенные).

9. Способы и средства устранения кризиса. Экоцентричные императивы.

10. Количественные характеристики [величина нагрузки на окружающую среду: повышение уровня мирового океана (анти пример – Аральское море), загрязнение космоса, состояние парникового эффекта, площади опустынивания и др.].

IV. Общее критическое истолкование:

11. Условия устойчивого коэволюционного развития Человека и Природы.

12. Экоцентричные триады. Триединство и общие закономерности Природы.

13. Системное и непрерывное экологическое образование. Необходимость международного сотрудничества.

В соответствии с рефлексивно-дополнительным подходом, как главной технологической части метода дополнительности, пути достижения высшего уровня развития мышления студенты «проходят» по разному – по возрастанию степени самостоятельности соответствующего стиля педагогического мышления (с разной степенью интуитивности и эмоциональности) и по формам соответствующих понятий: ригидное, формально-логическое, эмпирическое, теоретическое, разумное, обобщенно-диалектическое. В этих стилях на разных стадиях процесса обучения по-разному проявляет себя или вообще доминирует экологическое самопознание.

По мере перехода от одного стиля к другому, студенты из обучаемых становятся обучающимися и обучающими, что способствует тенденции к процессу формирования соответствующей культуры экологического мышления у каждого студента.

Таким образом, использование основных положений идеи дополнительности в педагогике и разработок в психологии и педагогических вопросов рефлексии, позволяют использовать рефлексивно-дополнительную методику для формирования у студентов экологических понятий.

Библиографический список

1. Подкопаев, Д.А. Методика развития понятийно-образного мышления студентов с использованием мультимедиа технологий. – дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2009.
2. Гранатов, Г.Г. Концепция дополнительности в философии образования человека (диалектика и психология мышления) : монография / Г.Г. Гранатов. – Магнитогорск: МаГУ, 2008.

3. Гранатов, Г.Г. Концепции современного естествознания (система основных понятий): учебно-методич. пособие. – М.: Флинта: МПСИ, 2008.
 4. Ращиколина, Е.Н. Подготовку студентов к развитию познавательных способностей дошкольников и младших школьников: учебное пособие. – Магнитогорск: МаГУ, 2006.

Статья поступила в редакцию 12.06.10

УДК 613.96: 618.179 (571.150-25)

Л.А. Строзенко, канд. мед. наук, доц. кафедры педиатрии №2, E-mail: strozen@mail.ru

Ю.Ф. Лобанов, д-р. мед. наук, проф., зав. кафедрой педиатрии №2 АГМУ, г. Барнаул, E-mail: luf@list.ru

МЕДИКО-СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ И ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ Г. БАРНАУЛА

В работе описаны современные контексты инновационной деятельности в сфере профессионального образования, задачи и ориентиры ее развития, выделены характеристики постиндустриальной эпохи, требующие изменений в организации системы образования, с опорой на профессиональные сети и имеющий опыт внедрения новых форм организации учебно-образовательной деятельности студентов.

Ключевые слова: девочки-подростки, репродуктивное здоровье, репродуктивное поведение, качество жизни.

Подростковый возраст чрезвычайно важен в физиологическом, нравственном, психическом и социальном становлении человека. Подростковый контингент - одна из наиболее незащищенных частей общества, которая отличается высокой ранимостью и восприимчивостью растущего организма к неблагоприятным воздействиям внешней среды, что обусловлено процессами возрастного формирования биологической, психологической и социальной перестройки. В этом возрасте (по данным официальной статистики в РФ) при интенсивном воздействии различных средовых факторов закладываются и формируются основы здорового образа жизни, элементы репродуктивного поведения, отношение к семейно-брачным вопросам, приобретаются вредные привычки [1; 2].

В условиях социально-экономических и экологических проблем, здоровье подростков является наиболее чувствительным индикатором изменений, происходящих в окружающей среде и обществе, поэтому изучению состояния здоровья подрастающего поколения придается особая значимость. Особенно это касается репродуктивного здоровья девочек-подростков, представляющих собой ближайший репродуктивный, интеллектуальный, экономический, политический и культурный резерв общества [3].

Ухудшение здоровья подростков обусловлено не только экономической нестабильностью и нарастающими масштабами загрязнения окружающей среды, но и широким распространением вредных социальных привычек и болезней, недостаточной эффективной пропагандой и внедрением здорового образа жизни [4].

Общезвестно, что на формирование личности подростка большое влияние оказывает характер взаимоотношений в семье. В современных условиях социально-экономического кризиса на семью возлагается особая роль в сохранении и укреплении нравственных, физических и этических ценностей общества, необходимых для формирования личности подростка [5].

Проблема репродуктивного поведения приобрела в последнее время социальный характер. Возросла роль социально-экономических факторов, как причины нарушения здоровья подростков. Поведенческие установки подростков характеризуются увеличением у них дезадаптивных форм поведения, включая алкоголизацию, табакокурение. Формирование сексуального поведения начинается с детского возраста и в основном происходит в подростковый период. Нормы сексуального поведения быстро меняются. Происходящие в различных сферах общества социально-культурные изменения привели к значительной демократизации сексуальных отношений, особенно среди лиц молодого возраста. Росту гинекологической заболеваемости девушек-подростков способствует ранняя сексуальная активность.

По данным литературы за последние 10 лет доля абсолютно здоровых девочек уменьшилась с 28,6 до 6,3%. Показатели заболеваемости в подростковом возрасте у девочек на 10-15% выше, чем у мальчиков [6]. На фоне увеличения соматической

патологии весомые размеры приобрел рост заболеваемости репродуктивной системы у подростков, что создает неблагоприятный фон для реализации репродуктивной функции в дальнейшем. За последние 7 лет число нарушений менструального цикла у девочек-подростков возросло в 3,5 раза, частота воспалительных заболеваний увеличилась в 5,4 раза [7]. Во многом данная ситуация обусловлена идущими неблагоприятными процессами и тенденциями в подростково-молодежной среде, где закладываются основы дальнейшего воспроизводства общества. Активная жизненная позиция приводит подростков к вредным привычкам - курению, употреблению алкоголя, к раннему началу половой жизни.

Возрастающая с каждым годом сексуальная активность подростков, раннее начало половой жизни, безграмотное отношение к интимной гигиене, в том числе к гигиене секса, сопряжены с различными проблемами в виде нежеланной беременности, родов, абортов, заражения инфекциями, передаваемыми половым путем (ИППП), воспалительных заболеваний органов малого таза [8; 9; 10]. Инфекции, передаваемые половым путем, являются второй по значимости утраты репродуктивного здоровья у женщины в возрасте от 15 до 45 лет. Вызывают большую тревогу темпы роста инфекций, передаваемые половым путем, они наиболее высоки у подростков и молодежи [11].

В связи с вышеизложенным, целью нашего исследования являлась оценка репродуктивного здоровья и репродуктивного поведения девочек-подростков.

Материал и методы

Настоящее исследование проводилось на базе пяти общеобразовательных школ Индустриального района г. Барнаул. Клинический материал составили 211 девочек-подростков в возрасте от 13 до 18 лет, учащиеся 8 - 11 классов. Средний возраст составил 15,4±2,5 лет.

Исследование проводилось путем добровольного индивидуального анкетирования с помощью специально разработанной нами анкеты. Анкета включала 25 вопросов и содержала в себе вопросы из трех блоков. Первый блок вопросов направлен на изучение соматического здоровья юных респонденток.; второй - на изучение состояния репродуктивного здоровья девочек-подростков; третий - на изучение уровня социально-гигиенической характеристики школьниц, наличие вредных привычек, информированности подростков по вопросам контрацепции и профилактики ИППП.

Результаты и обсуждение

Анкетирование девочек-подростков в возрасте 13-18 лет, показало, что основную массу (39,3%) принявших участие в исследовании составили школьницы в возрасте 16 лет; 29,0% подростков в возрасте 15 лет; 14 лет - 15,6%; доля 17-летних девушек составила - 11,8%; 18 лет - 1,4% и в возрасте 13-лет - 2,8% девочек.

Анализ сведений, показал, что 63 % девочек-подростков на диспансерном учете в поликлинике, по поводу заболеваний внутренних органов и хронических заболеваний, не состоят.

На наличие хронической патологии и заболеваний внутренних органов указали - 37% школьников. Острые респираторные инфекции один раз в год переносили - 33,2% девушек; 2 - 3 раза в год - 43,1%; 4 - 6 раз болели - 13,3%; более 6 раз в год - 2,8% подростков. В течение года не болели острыми респираторными заболеваниями - 7,6% школьников. Наиболее частой соматической патологией, отмеченной респондентками, являлись заболевания желудочно-кишечного тракта, на долю которых приходилось 15,2%, далее были отмечены дисфункции вегетативной нервной системы - у 11,4%, заболевания почек - у 9,5% подростков. Наличие нарушения осанки и сколиоза отметили 8,1% школьников.

Оценивая ритм и характер менструального цикла, выявили, что возраст менархе у девочек-подростков составил 13,3 2,3 лет. Регулярные менструации имели 84,8% школьников, нерегулярные - 14,2%. Характеризуя степень выраженности болевого синдрома во время менструации, установили, что у 53,5% девочек-подростков наблюдаются умеренно болезненные менструации, 28,9% - безболезненные, выражено болезненные - у 14,7%, 1,9% школьников имеют резко выраженную болезненность с обмороком.

По результатам опроса отмечено, что сексуально-активный образ жизни ведут 22,7% подростков, отрицают половую жизнь - 77,3% девушек. При этом по данным исследования, одного постоянного полового партнера имеют - 15,1% подростков, имеют трех - 4,3%, четырех - 0,5%, более пяти партнеров - 2,8% школьников. Средний возраст сексуального дебюта у респонденток - 15,1 1,8 лет. Они, безусловно, составляют группу риска не только по заболеваниям, передаваемым половым путем, но и по патологии половой системы, которая не позволяет в будущем полноценно реализовать свой репродуктивный потенциал. Главной причиной снижения возраста начала половой жизни явилось изменение стереотипов поведенческих реакций детей и подростков.

По анкетным данным выявлено, что не предохраняются от беременности 3,3% опрошенных, живущих половой жизнью. По результатам проведенного исследования установлено, что прерывание нежелательной беременности было у 1% девочек-подростков. Применяют различные методы контрацепции - 19,4% девушек. Среди средств контрацепции, наиболее популярным методом назван презерватив (18,5%). Комбинированные оральные контрацептивы использует 1% школьников. В ходе исследования уточнена осведомленность респонденток о возможном вреде для здоровья начала половой жизни в подростковом возрасте. Оценивая результаты опроса, выявлено, что 25,6% девушек-подростков считают, что "вредно" начинать половую активность в подростковом возрасте. "Не очень вредно", считают - 32,2% школьников, "вообще не вредно", ответили - 16,1% опрошенных, "затрудняюсь ответить", выбрали - 26,1% респонденток. Отрадно, что 71,1% девочек-подростков, считает, что половую жизнь следует начинать в 17 лет и позже, а 28,9% школьников рекомендуют начинать половую жизнь в 14-16 лет.

Библиографический список

1. Богданова, Е.А. Гинекология детей и подростков. - М., 2000.
2. Гуркин, Ю.А. Гинекология подростков: Руководство для врачей. - СПб: Фолиант. - 2000.
3. Уварова, Е.В. Медико-социальные аспекты репродуктивного здоровья современных девочек России // Репродуктивное здоровье детей и подростков. - 2006. - № 4.
4. Косолина, В.Ф. Состояние здоровья современных девочек и девушек-подростков в современных условиях / В.Ф. Косолина, М.Ю. Митин // Рос. вестн. акуш.-гинеколог. - 2005. - № 3.
5. Уварова, Е.В. Репродуктивное здоровье девочек России в начале 21 века // Акушерство и гинекология. - 2006. - Приложение.
6. Лебедев, Т.Б. Современные аспекты репродуктивного здоровья девочек и девушек / Т.Б. Лебедев, А.Н. Баранов // Журн. акушер. и жен. болезней. - 2007. - Т. 14. - № 4.
7. Захарова, Т.Г. О проблеме репродуктивного здоровья / Т.Г. Захарова, Г.Н. Гончарова, Г.Н. Захаров // Здравоохранение Российской Федерации. - 2002. - № 3.
8. Курбатова, А.В. Репродуктивное здоровье девочек-подростков / А.В. Курбатова, А. Т. Егорова // Сибирское медицинское обозрение. - 2009. - № 2.
9. Захарова, Т.Г. Гендерное поведение девушек-подростков и его влияние на репродуктивное здоровье // Здравоохранение Российской Федерации. - 2004. - № 3.
10. Камалова, Е.В. Комплексная оценка состояния репродуктивного здоровья девочек-подростков, проживающих в крупном промышленном и образовательном центре Сибири / Е.В. Камалова, Л.А.гаркова, Н.А. Габитова // Репродуктивное здоровье детей и подростков. - 2010. - № 1.

С учетом негативного влияния на репродуктивное здоровье женщины алкоголя и курения, мы выяснили факт и частоту употребления алкоголя и курения девушками. Позитивно, что 78,2% девочек-подростков не курят. Среди школьниц доля курящих составила 21,8%, при этом одну сигарету выкуривают в сутки - 3,3% девушек, пять сигарет - 11,4%, десять сигарет в сутки - 1,9% школьниц, "от случая к случаю" курят - 5,2% опрошенных. Средний возраст начала курения, респонденток, составил 13,7 1,8 лет. Установлено, что чаще всего девочки начинают курить в 14-летнем возрасте (9%).

Употребление подростками алкоголя выявлено - у 40,8% школьников. Чаще всего девушки употребляли пиво - 22,3%, вино - 18,5%, баночные коктейли - 10,4%, крепкие напитки - 2,8%, "что окажется под рукой" - 2,8% и "на что хватит денег" - 1,9% подростков. Алкогольные напитки употребляют с 12 лет - 1,9% девушек-подростков, с 13 лет - 6,2%, с 14 лет - 16,1%, с 15 лет - 9,5%, с 16 лет - 4,3%, с 17 лет - 1,9%, опрошенных. Средний возраст начала употребления алкогольных напитков 14,1 2,4 лет. Табакокурение и употребление алкоголя в подростковом возрасте, являясь факторами риска возникновения нарушений менструальной функции, представляет серьезную угрозу репродуктивному здоровью девушки.

Полученные данные позволяют сделать вывод о высокой степени распространенности вредных привычек среди девочек-подростков и низком уровне информированности молодежи о последствиях рискованного поведения.

Выводы. Таким образом, в результате исследования установлено, что четвертая часть девушек-подростков, уже имеют сексуальный опыт и ранний сексуальный дебют. Последствия рискованного сексуального поведения девушек-подростков выразились в нежелательной беременности, абортах, так как уровень знаний о безопасном сексуальном поведении - поверхностный. Выявлено, что распространенность вредных привычек среди подростков очень высока, средний возраст употребления алкоголя и табакокурения - 14 лет. Приведенные данные свидетельствуют о необходимости разработки комплексной программы по охране репродуктивного здоровья подростков, их сексуального образования, формирования ответственного контрацептивного поведения. Обязательным условием эффективности такой работы является совместная деятельность медицинских работников (гинеколога или подросткового гинеколога, педиатра, андролога), социальных педагогов и психологов, прошедших необходимую подготовку по психологии общения и методике консультирования. Также необходим преподаватель-методист, обеспечивающий взаимосвязь с органами образования, учебными заведениями, а также координирующий проведение курсов по гигиеническому (половому) воспитанию для работников учебных заведений и осуществляющий подбор методического материала для специалистов по работе с подростками.

В плане дальнейшего улучшения просветительской работы в образовательных учреждениях уделять больше внимания вопросам полового образования подростков.

11. Долгих, В.В., Храмова Е.Е. и др. Медико-социальные аспекты нарушения ритма менструаций у подростков (обзор литературы) / В.В. Долгих, Е.Е. Храмова [и др.] // Репродуктивное здоровье детей и подростков. - 2009. - № 3.
Статья поступила 20.05.10

УДК 159.226.6: 316.346.36(045)

М.И. Постникова, канд. психол. наук, доц., докторант РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,
E-mail: post-margarita@yandex.ru

МЕЖПОКОЛЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ

На основе существующих теоретических подходов в современном научном знании к проблеме межпоколенных отношений представлен авторский подход к определению критериев дифференциации поколений в контексте возрастной психологии с точки зрения культурно – исторического подхода. Одним из основных критериев дифференциации поколений рассматривается возраст.

Ключевые слова: возраст; поколения; межпоколенные отношения; дифференциация поколений; культурно-историческая психология; социокультурный контекст.

Человеческое общество существует и развивается благодаря взаимодействию поколений. В разные эпохи характер этих взаимоотношений менялся в зависимости от характера и специфики развития общества. Тем не менее, можно с уверенностью сказать, что человеческая цивилизация сохранилась во многом благодаря возможности передачи накопленного опыта предшествующими поколениями новым поколениям людей - это одно из важнейших условий развития общества в целом и каждого человека в отдельности.

Культурно-исторический подход сфокусирован на глобальной проблеме роли культуры в психическом развитии человека. Культура отражает весь опыт наработанный человечеством. Включенность человека в социальную среду, с определенной, специфичной именно для нее культурой, означает его приобщение к этому опыту. В результате чего психическое развитие человека опосредовано культурными факторами.

Как отмечает А.А. Чуприна, каждое поколение имеет свои особенности: ценности и духовный облик, жизненный опыт и отношения к событиям эпохи, творческие достижения и сохранение традиций. Оно усваивает достигнутый уровень развития и на этой основе становится инициатором преобразований, способствующим продвижению вперед. Эти две стороны взаимосвязи поколений: освоение культурного наследия и новаторство – образуют основу исторического развития культуры. Трансляция культуры – всеобщий закон, определяющий единство человечества. Смена поколений создает непрерывность в истории культуры, способствует передаче культурного наследия и стимулирует дальнейшее развитие человеческой цивилизации [1].

По мере развития человеческой цивилизации культура меняется, ей присуща способность к «омоложению», лежащая в основе ее процессов изменчивости, динамики, а потому для любого общества на всех этапах развития характерны так называемые противоречия «отцов и детей».

Однако, разрываясь во времени, культура не только обновляется, но и сохраняет себя благодаря стабильным социокультурным институтам (семья, традиции, система образования, наука, литература, СМИ, учреждения культуры), которые транслируют каждому новому поколению наследие предшествующих эпох. В процессе трансляции какая-то часть оказывается утерянной, какая-то отвергнутой, и что-то добавляется новое. Эти процессы носят непредсказуемый и спонтанный характер, но зависят от актуальных потребностей представителей каждого поколения и характера развития общества в данный исторический период времени [2].

Похожие идеи лежат в основе теории М. Мид. Она проанализировала результаты многочисленных этнокультурных исследований и предложила следующую типологию культур межпоколенных отношений в человеческом обществе: постфигуративные, кофигуративные, префигуративные культуры. Эти три типа культуры, отличаются друг от друга характером взаимодействия между представителями разных поколений и особенностями трансляции опыта от одного поколения другому.

Данные типы культуры меняются с развитием общества, т.е. постфигуративная культура характерна для более простого общества, префигуративная - для более сложного. Однако при переходе к более сложному типу культуры, элементы более простой в ней сохраняются [3].

Если обратиться к современной России, то для нее, на наш взгляд, характерно присутствие элементов всех трех культур. И это определяет своеобразие нынешнего российского общества, усугубляя драматичность отношений между его представителями. По мнению демографов современное общество «стареет», т.е. увеличивается количество пожилых людей. Для сегодняшней России характерно наличие трех и даже четырех поколений (дети, родители, прадеды, прапрадеды). Старшее поколение по инерции, исходя из собственного опыта общения с предыдущими поколениями, стремится к передаче своего богатого опыта молодым. Но кардинальные изменения, произошедшие за последние годы в нашей стране и в мире (глобализация, компьютеризация, информатизация общества и т.д.), способствовали и практически и фактически невостребованности этого опыта и значительному отдалению молодого поколения от поколения отцов и дедов.

Как любое самостоятельное, социальное образование, поколение выполняет определенные функции. На любом этапе развития человеческого общества для элементарного выживания особенно важна передача способов производства материальных ценностей, технологий их создания. «История есть не что иное, как последовательная смена поколений, каждое из которых использует материалы, капиталы, производительные силы, переданные ему всеми предшествующими поколениями» [4, с. 44-45]. Однако, главная функция межпоколенных отношений на всех этапах развития человечества на уровне макросреды - это трансмиссия культурных, духовных ценностей. Одним из основных путей передачи опыта, трансмиссии ценностей является общение, которое с точки зрения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского выступает основным условием психического развития ребенка. Первый опыт общения ребенок приобретает в семье с людьми, которые окружают его с самого рождения, принимая прямое или косвенное участие в его развитии. Решающее значение в этом процессе отводится отношениям с ближайшим окружением ребенка: родителями, бабушками и дедушками, братьями и сестрами. Эти отношения, определяющие психическое развитие индивида на том или ином отрезке онтогенеза, Л.С. Выготский назвал социальной ситуацией развития. Роль микросреды, семьи, семейного воспитания велика. Содержание общения со значимыми взрослыми (родителями, бабушками и дедушками) определяет, в конечном итоге, характер психического развития. «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва социальном, потом – психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая» [5, с. 145]. В процессе социализации ребенок овладевает навыками взаимодействия с другими людьми, осваивает опыт и знания, выработанные предше-

ствующими поколениями. Это важное условие развития сознания человека, которое, по мнению В. П. Зинченко, «развивается не в условиях робинзонады, а внутри культурного целого, в котором исторически кристаллизован опыт деятельности, общения и мировосприятия, который индивиду необходимо не только усвоить, но и построить на его основе собственный опыт» [6, с. 15-36].

Однако человек не просто усваивает то, что предлагает ему культура («осмысление значений»), по мере своего развития он интегрирует свои представления, свое мировосприятие в социум («означение смыслов»). Поэтому изменение социальной ситуации всегда будет восприниматься по-новому, накладываться на уже имеющуюся систему взглядов. При резком рассогласовании имеющихся представлений и того, что предлагает человеку среда, он начинает проявлять активность для нахождения согласованности. Эта активность стимулирует дальнейшие изменения психического развития, которые отражают принцип развития как непрерывного процесса возникновения и образования нового. Т.е. согласно культурно-историческому подходу источником психического развития человека является социальная среда, в которой через предметы культуры кристаллизуется опыт предшествующих поколений. Присвоение этого опыта, его интериоризация определяют ход психического развития человека.

Связь индивидуального жизненного пути с историческими событиями, значимыми для всех людей, живущих в данный период времени, характеризует понятие «поколение» с культурно-исторической точки зрения. Для этого определения не столько важна хронологическая одновременность существования группы (поколения), сколько общность переживания исторического события. Поэтому понятие «поколение» в культурно-историческом смысле не обладает универсальной хронологической длительностью. Его длительность зависит от скорости исторического обновления.

Современники всегда имеют между собой нечто общее, поскольку они проживают одни и те же события, которые во многом являются знаковыми, порой определяющими судьбу целого поколения (Октябрьская революция, Великая Отечественная война, полет первого космонавта планеты Юрия Гагарина в космос и т.д.). Но реакция на эти эпохальные события у разных людей может быть различной, и она зависит не столько от возраста, сколько от индивидуальных, личностных особенностей, от сложившейся у человека на данный момент картины мира.

Общий принцип социологического анализа поколений, заложенный К. Мангеймом, состоит в дифференцированном подходе к ним как относительно автономным социальным общностям, объединенным общей исторической судьбой и, соответственно, общим историческим опытом. «Феномен поколений является одним из основных факторов, участвующих в генезисе динамики исторического развития. Анализ сил, взаимодействующих в этой области, является сам по себе очень серьезной и обширной задачей, и без него не может быть достигнуто настоящее понимание исторического процесса», - писал К. Мангейм [7, с. 42].

Х. Ортега –и-Гассет также, выделяя исторический контекст поколений, отмечал, что каждое поколение можно представить «как своего рода биологический снаряд, выпущенный в пространство в точно установленное время, с определенной силой, направлением» [8, с. 6].

Переживание важного исторического события ставит людей в ситуацию выбора между тем, что было и тем, что предлагают, поэтому важные исторические события влияют на формирование системы ценностей отдельных людей, и откладывают значимый отпечаток на облик всего поколения в целом. Чем значительнее исторические перемены, тем больше выражены поколенческие различия.

Мы считаем, что одним из значимых критериев выделения поколений является историческая эпоха, т.е. те значимые исторические события, которые оказывали влияние на формирование поколенческих характеристик на том или ином этапе развития общества. А.И. Афанасьев определяет «поколение»

как «объективно складывающуюся конкретно-историческую совокупность близких по возрасту и сформировавшихся в один и тот же исторический период людей, характеризующуюся специфическими демографическими чертами» [Цит. по 9, с. 130].

А.Л. Венгер отмечает, что «может быть прослежена кольцевая взаимосвязь между историческими событиями и психологическими особенностями поколения: изменение уклада жизни (историческое событие) приводит к десоциализации в одном из следующих поколений (психологическое явление), что, в свою очередь, способствует народным волнениям и возмущениям (снова историческое событие)» [10, с. 62].

Таким образом, историческая эпоха является важным фактором формирования поколенческих характеристик и одним из важнейших критериев выделения поколений. Т.е. проживание, знание и понимание значимых исторических событий оказывает влияние на формирование личностных особенностей переживающих эти события людей и соответственно поколенческих характеристик. В свою очередь, по мнению Э.В. Сайко значимые исторические события становятся основанием выделения поколений [11].

Помимо того, что поколения представляют историческую динамику социального движения они несут и возрастную нагрузку [11]. Учитывая, что представители одного поколения в результате влияния исторических событий имеют близкий набор ценностей и схожий социальный опыт, границы поколений могут быть установлены лишь через одновременное, неформализованное применение сразу двух критериев: временного (возраст) и семантического (содержание исторической эпохи). Не случайно в современной культуре поколения часто приписывают не к абсолютной, а к относительной хронологии, не к условным датам, а к эпохальным историческим событиям, которые данное поколение встретило в расцвете своей зрелости [12].

В современной возрастной психологии существуют различные подходы к определению периодов возрастного развития и их границ. О сложности установления четко очерченных рамок границ взрослости говорят очень многие зарубежные и отечественные исследователи. За основу мы берем точку зрения Е.Е. Сапоговой. Она выделяет детство, включающее в себя подростковый и юношеский возрасты, молодость, зрелость, зрелость и старость, подчеркивая при этом, что четкие хронологические рамки взрослости задать довольно трудно, так как в характеристиках и временных границах взрослости много неопределенности [13].

Л.С. Выготский в качестве основного условия развития сознания человека рассматривал общение, а возраст определял через социальную ситуацию развития, как своеобразную систему отношений ребенка и социальной среды. Отношение же целостно и едино. Изменение этой системы отношений определяет основной закон динамики возрастов. Поэтому вслед за Л.С. Выготским мы можем предположить, что отношения между представителями разных поколений, как людьми разного возраста, и их изменения определяют характер и динамику развития человека на разных этапах онтогенеза. В этом контексте мы рассматриваем отношения между поколениями как одну из главных характеристик возраста, в свою очередь, возраст в нашей работе составляет ядро характеристики поколения.

В соответствии с этими положениями мы определяем **поколение** как группу людей, ограниченную рамками возраста, живущую в определенный исторический период, в определенном социум - культурном контексте, объединенную общими ценностями.

Кроме того, важным, на наш взгляд, в осознании человека его принадлежности к конкретному поколению является его социальная роль в семье, которая определяет и отношение человека к представителям других поколений. В быту широко распространено трехчленное разделение поколений: бабушка-дедушка, мама-папа, дети(внуки) [11]. Семейное разделение поколения основывается на Библии, в которой поколение оп-

ределяется от рождения мужчины до первого ребенка-мальчика [14].

Таким образом, при дифференциации поколений мы исходим из следующих критериев:

1. историческая эпоха, повлиявшая на становление самосознания;
2. возрастной период;
3. социальная роль в семье (дети, родители, бабушки, дедушки).

Для того чтобы определить значимые исторические события, повлиявшие на становление мировоззрения современных россиян, необходим краткий экскурс в историю России XX века с целью выделения и анализа тех эпохальных событий, которые определяли сознание людей и психологический портрет ныне живущих представителей разных поколений.

Мы выделяем следующие эпохальные периоды в истории России, которые, на наш взгляд, являются определяющими в выделении и характеристике поколений ныне живущих людей:

1. революционный период: 1905 – 1922 гг.;
2. предвоенный, военный и послевоенный период: 1923 – 1956 гг.;
3. период «оттепели»: 1957 – 1964 гг.;
4. период эпохи «застоя»: 1965 – 1982 гг.;
5. период радикальных реформ, перестройки, начала рыночных отношений: 1983 – 2000 гг.;

6. период стабилизации экономики: 2001 г. – настоящее дни.

Исходя из проведенного анализа, в соответствии с выбранными нами критериями дифференциации поколений:

1. возрастной период;
2. историческая эпоха, повлиявшая на становление самосознания;
3. социальная роль в семье (дети, родители, бабушки, дедушки), а также учитывая среднюю продолжительность жизни человека в России в настоящее время, мы выделяем 5 поколений, живущих в современном российском обществе:
 - **довоенное и военное поколение** – люди, которые в настоящее время старше 61 года; есть дети, внуки, правнуки;
 - **послевоенное поколение, поколение «оттепели»** – люди, которым в настоящее время от 46 до 60 лет; есть дети и внуки;
 - **поколение эпохи «застоя», начала перестройки** – люди, которым в настоящее время от 31 до 45 лет; есть дети;
 - **поколение эпохи «перестройки», переходного периода, периода радикальных реформ** – люди, которым в настоящее время от 16 до 30 лет;
 - **поколение периода стабильности** – люди, которые в настоящее время младше 16 лет (Табл.1).

Табл. 1

Соотношение возраста и поколений

| Поколения | первое поколение | второе поколение | третье поколение | четвертое поколение | пятое поколение |
|--------------------|------------------|------------------|------------------|---------------------|-----------------|
| Возрастные границы | старше 61 года | 46-60 лет | 31-45 лет | 16-30 лет | младше 16 лет |
| Возраст | поздняя зрелость | зрелость | ранняя зрелость | молодость | детство |

В античный период поколение определялось в пределах 25-30 лет. Так, в частности, согласно Геродоту, «300 поколений составляет 10 000 лет, считая три поколения в столетие» [15, с.142]. В расчетах современных исследователей при дифференциации поколений наиболее часто фигурируют границы в 25-30 лет [16; 17].

Мы поддерживаем эту точку зрения и считаем, что в условиях современного, стремительно меняющегося мира длительность поколения значительно уменьшается. Это подтверждают, в частности, исследования Д.В. Сочивко. «Все более дробная (мелкая с точки зрения количества лет) социальная отчужденность поколений является новым явлением современной истории, которое имеет свои специфические проявления в России, обусловленные спецификой экономического, политического и культурного развития страны за последние 25 лет» [18, с. 213].

Таким образом, на основе выделенных нами критериев, в современном обществе взаимодействуют 5 поколений, представители которых имеют сходные ценностные ориентации, сформировавшиеся в различные исторические периоды времени. Следует отметить, что характер культурной трансмиссии определяется потребностями и запросами членов общества, уровнем его развития в данный исторический период вре-

мени и типом взаимодействия между представителями разных поколений.

По мнению З.Н. Галич поколение можно и должно рассматривать как «поколение-процесс», в соответствии с которым поколение характеризуется как «превращенная форма общественно значимой деятельности субъекта», лежащая в основе исторических процессов и переходов [19].

Основываясь на теоретических подходах к определению понятий «отношение» и «поколение», мы считаем, что **межпоколенные отношения** – это сложный многоуровневый и многокомпонентный системный, опосредованный культурно-историческим развитием общества, процесс, суть которого заключается в осознанной, ценностно-осмысленной и эмоционально окрашенной интра - и интерпсихической активности субъектов – представителей разных поколений. Процессуальность межпоколенных отношений означает их динамизм и изменчивость в зависимости от уровня развития культуры общества на том или ином отрезке его исторического развития. В свою очередь, опыт предшествующих поколений, зафиксированный в предметах культуры, духовных ценностях («Лишь рождены, уже нас ждет Шекспир»), уровне развития науки и т.д., являясь «идеальной формой», становится мощным источником духовного развития человека.

Библиографический список

1. Чуприна, А.А. Важнейшие аспекты культуры в процессе смены поколений // Вестник СевКавГТУ, серия «Гуманитарные науки». – 2004. - № 2 (12).
2. Бобахо, В.А. Современные тенденции молодежной культуры: конфликт или преемственность / В.А. Бобахо, С.И. Левикова // Общественные науки и современность. – 1996. - № 3.
3. Мид, М. Культура и мир детства. - М., 1988.
4. Маркс К. Немецкая идеология / К. Маркс, Ф. Энгельс // Избр. сочинения: в 9-ти томах. - М.: Политиздат, 1984. - Т. 3.
5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / гл. ред. А.В. Запорожец. - М., 1983. - Т. 3.
6. Зинченко, В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991. - № 2.
7. Мангейм, К. Проблема поколений // Новое литературное обозрение. - 1998. № 30.
8. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс // Ортега-и-Гассет. Эстетика. Философия культуры. - М., 1991.
9. Егоров, В.К. История есть смена поколений. - М.: Молодая гвардия, 1986.

10. Венгер, А.Л. Поколение пустыни // Культурно-историческая психология. - 2008. № 4.
11. Сайко, Э.В. Поколенное измерение жизненных пространств человека // Мир психологии. - 2009. - № 3(59).
12. Зенкин, Н.С. «Поколение»: опыт деконструкции понятия // Поколение в социо-культурном контексте XX века. - М.: Наука, 2005.
13. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: учебное пособие. - М.: Аспект-Пресс, 2003.
14. Библия: Кн. Исход. - Гл. 34 - ст. 7. Кн. Бытие.
15. Геродот. История: в 9 т. - М., 1993. - Т. 2.
16. Савельева, И.М., Полетаев А.В. История и время: в поисках утраченного / И.М. Савельева, А.В. Полетаев. - М., 1997.
17. Renouard, Y. La notion de generation en histoire // RH. - 1953. № 1.
18. Сочивко, Д.В. Проблема дробности межпоколенческой социальной отчужденности молодежи в современной России // Мир психологии. - 2009. - № 3(59).
19. Галич, З.Н. Поколенческая преемственность в восточных странах: традиционность и современность // Мир психологии. - 2009. - № 3(59).
Статья поступила в редакцию 14.06.10

УДК 371.132

О.А. Трубникова, асп. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: oatrubnikova@mail.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЮРИСТА НА ОСНОВЕ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА

В статье обосновывается возможность применения задачного подхода к формированию профессионально значимых компетенций будущего юриста. Описываются основные условия реализации задачного подхода, позволяющие сформировать профессиональные качества юриста.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, задачный подход, барьерные задачи, профессионально ориентированные задачи.

Анализ квалификационных требований к работникам юридических специальностей в самом общем виде позволяет выделить четыре элемента квалификации юриста: он должен знать теорию права и законодательство; владеть навыками правовой экспертизы и социально-правовых исследований, применения нормативно-правовых актов к конкретным ситуациям; уметь разрешать социальные конфликты; иметь опыт составления юридических документов.

Разносторонность юридической профессии, возможность выбора вариантов профессиональной реализации: юрист-консульт, следственный, прокурорский работники, адвокат, судья, нотариус, – все эти профессии юристов требуют подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих не только знаниями и умениями применять конкретные знания в известной ситуации, но и способных понимать развитие объективных отношений, воспринимать альтернативную информацию, трансформировать ее и генерировать на этой основе новое знание.

В этой связи задачный подход к проектированию процесса формирования профессионально значимых компетенций юриста позволит не только применять теоретические знания на практике для решения профессиональных задач, но и будет способствовать организации познавательной активности выпускников, формированию базы умений и навыков для продолжения учебы в течение всей профессиональной жизни.

Применение задачного подхода при подготовке классических юристов возможно при изучении любой отрасли права. В настоящее время преподаватели очень активно используют такую уже ставшую традиционной форму проведения занятий, как решение учебных задач на практических занятиях. Однако отсутствие многомерной классификации юридических задач и узкопрофессиональный подход к их анализу снижают эффективность учебных занятий. Часто студенты не могут решить задачу не потому, что она является действительно сложной, а потому, что не в состоянии определить тип той или иной задачи и сориентироваться, исходя из этого, в её условия и требования. Работа на занятии при этом происходит стихийно, без определенной системы, и не направлена на достижение каких-либо дидактических целей. Часто студенты, прежде чем приступить к решению задач, требуют предоставить им какой-то алгоритм решения, хотя применение такого алгоритма не всегда возможно.

Однако задачный подход к процессу формирования профессионально значимых компетенций специалиста не сводится к простому, пусть и систематическому решению студентами задач на аудиторных занятиях и в рамках самостоятельной работы. На уровне методологии подход может быть назван задачным лишь при выполнении ряда условий.

Во-первых, для реализации задачного подхода необходимо включение задачных структур во все виды учебных занятий: в проблемные лекции, семинарские занятия при изучении теоретического материала, где задачные структуры могут быть порождены в ходе разрешения противоречий, возникающих при рассуждении. Так, например, при изучении теоретических основ любой отрасли права целесообразно конструировать учебный материал таким образом, чтобы учащиеся сами находили противоречия и стремились к их разрешению. При проведении практических занятий можно не только использовать уже имеющиеся практикумы, но и конструировать тексты задач в ходе совместной работы студентов и педагога, а также включать задачные структуры в фактологический материал, служащий основой для условий задач. Создавая задачи самостоятельно, например, на основе имеющихся судебных решений, материалов прокурорских проверок, на основе жизненного опыта и опыта работы в юридической клинике, студенты активно развивают свой творческий потенциал. Создание текстов задач самими студентами может рассматриваться как одна из форм их самостоятельной работы.

Во-вторых, задачный подход к процессу формирования профессионально значимых компетенций юриста распространяется не только на решение задач, но и на другие виды учебной деятельности студентов. Планируя педагогический процесс, преподаватель должен помнить о необходимости формирования у студентов самостоятельного продуктивного мышления путем обучения приемам преобразования учебной информации. В этой связи очень интересен опыт кафедры Прикладной информатики в юриспруденции (ПИЮ) Алтайской академии экономики и права (ААЭП), выпускающей информатиков-юристов по специальности «Прикладная информатика в юриспруденции».

Для того, чтобы мотивировать студентов на самостоятельную и творческую деятельность, выбираются задачи, взятые из реальной жизни. Такие задачи должны быть понятны и значимы для студента. Для решения задачи обучаемому необходимо применить как уже имеющиеся знания, так и новые, которые еще нужно приобрести. Для большинства студентов применение полученных знаний для решения реальной практической задачи или ее подзадачи, сформулированной в рамках реальной системы, вызывает значительные трудности, а для части студентов это кажется непреодолимой проблемой. Преподаватель при этом может подсказать новые источники информации или направить мысль студентов по пути самостоятельного поиска информации. В результате студенты должны самостоятельно и совместными усилиями решить проблему, применив необходимые знания, подчас из разных областей, получить реальный и осязаемый результат. Данная

работа реализуется в рамках подготовки проектов, которые направлены на решение некоторой проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов и средств обучения, а с другой – интегрирование знаний и умений из различных областей. Результатами проектов являются решения теоретических проблем, практических задач, готовых к апробации на практике.

Например, в рамках дисциплины «Проектирование информационных систем» студентами ПИЮ для органов прокуратуры разработаны комплексы прикладных задач по сводному учету и статистической отчетности; комплекс задач «Надзор за законностью постановлений судов по гражданским делам»; комплекс задач «Надзор по делам о преступлениях несовершеннолетних»; комплекс задач по автоматизации делопроизводства помощника прокуратуры и другие.

Попытки внедрения задачной формы обучения предприняты на кафедре ПИЮ также в рамках лабораторного практикума по дисциплине «Интеллектуальные информационные системы». Система задач, являющихся для студентов лично-значимыми, построена на идее разбиения индивидуальных тем курсовых работ на отдельные подтемы (типовые задачи). В результате выполнения студентами заданий лабораторного практикума оказываются проработанными идеи основных составных частей курсового проекта. Проектная деятельность студента по решению конкретной задачи включает в себя следующие этапы:

- 1) Анализ задания, в том числе выделение элементов и структурных связей, распознавание вида задачи, комбинирование отдельных деталей, уточнение (переформулирование) задачи.
- 2) Формулировка проблемы, которую требуется решить в рамках поставленной задачи.
- 3) Поиск плана и разработка технологии решения.
- 4) Реализация решения задачи (выполнение конкретных этапов проекта).
- 5) Анализ полученных результатов.
- 6) Ретроспективный анализ задачи (рефлексия), установление и закрепление в памяти этапов и технологии решения задачи, которые привели к требуемому выводу. Оформление результатов проектирования в виде отчета.

Таким образом, лабораторный практикум по дисциплине «Интеллектуальные информационные системы» можно представить в виде системы отдельных заданий, представляющих собой пирамиду задач по проектированию, размеры которой определяются возрастающей сложностью заданий и количеством этапов разработки и реализации проектов. Все эти задачи – познавательные шаги репродуктивного, алгоритмического и творческого характера [1].

Необходимым условием реализации задачного подхода будет являться включение в структуру всех видов учебных занятий максимально возможного числа различных типов и видов задач: теоретических и экспериментальных; простых и сложных; исследовательских; алгоритмизированных и неалгоритмизированных и других.

Эффективным средством формирования в вузе профессионально значимых компетенций будущего специалиста может являться система специально разработанных профессионально ориентированных задач. Включение в учебный процесс решения обозначенного вида задач позволяет формировать значимые качества будущего специалиста. В процессе решения этих задач он учится ставить стратегические и тактические цели, характерные для его профессиональной сферы, проводить отбор и систематику необходимого материала, анализировать информацию.

Профессионально ориентированные задачи можно классифицировать по разным основаниям: по дидактическим целям; по характеру условий и требований, по степени сложности и трудности. Большинство профессионально ориентированных задач может выполнять одновременно несколько функций и использоваться с различными целями.

Все учебные юридические задачи, предусматривающие переформулировку условий, а также задачи с

информационной неполнотой содержания, задачи, по характеру требования предлагающие изменить условие (например, «изменится ли решение, если...»), задачи сугубо практической направленности («составьте мотивированное заключение», «дайте консультацию», «подготовьте проект договора» и т.п.) являются по своей сути творческими и не предполагают определенного алгоритма.

Творческая учебная задача в большей или меньшей мере включает в процесс своего решения преобразование ее структурных компонентов (условие задачи (дано) и характер требования (вопрос)). Отличие творческой задачи от нетворческой определяется характером преобразования ее основных структурных компонентов: в какой мере этот процесс является формализованным, предопределенным готовыми правилами, или, наоборот, требующим самостоятельных, опосредованных, поисковых форм деятельности.

Конструирование задачи, исходя из проблемной ситуации, является важным элементом в построении такого типа задач, как творческие. Предпосылками творческой деятельности являются гибкость мышления, (способность варьировать способы решения), критичность, (способность отказываться от непродуктивных стратегий), способность к сближению и сцеплению понятий, цельность восприятия. В связи с этим, основной идеей решения профессионально ориентированных задач является постоянное преобразование информации по ходу их решения. Многие из задач по ходу решения разбиваются на множество новых задач в процессе преобразования информации, - в этом заключается специфика профессионально ориентированных задач.

Углубление частично сформированного ранее теоретического знания посредством создания проблемных ситуаций, основанных на решении специально подобранных задач, содержащих барьеры психологического характера (барьерные задачи) является третьим условием реализации задачного подхода к проектированию процесса формирования профессионально значимых компетенций специалиста.

Выделение барьерных задач опирается на классификацию профессионально ориентированных задач по степени сложности и трудности, на основании которой все задачи делятся на простые, сложные и барьерные. Степень сложности задачи определяется количеством и очевидностью преобразований, выполняемых при ее решении. Простые задачи, как правило, полно и ясно поставлены и требуют однозначного ответа на поставленные вопросы (например, при таких требованиях: «как следует квалифицировать действия правонарушителя?», когда действия четко описаны в условии; «какой закон нарушила областная администрация и в чем состояло это нарушение?», когда в условии подробно описана ситуация и подобные). Тексты сложных задач в ходе решения неоднократно преобразуются, доопределяются, но потребность в преобразованиях носит естественный характер (например, при таких требованиях: «оцените доводы сторон с точки зрения действующего законодательства», «решите дело, изменится ли решение, если...» и подобные)[2].

Барьерные задачи – это почти всегда сложные задачи, процесс преобразования для которых неочевиден. Выделяют несколько видов барьеров: прошлого опыта, шаблона, «сильной стороны вещи», текста. В существующих учебных практикумах по юриспруденции наиболее часто из этого типа задач встречаются задачи с барьером текста, которые, в свою очередь, делятся на барьеры условий: с неполными данными, избыточными данными, явно отсутствующими данными, неправильными данными; и барьеры вопроса: неверный вопрос, явно отсутствующий вопрос.

Проиллюстрируем возможность реализации задачного подхода на примере решения барьерной задачи по экологическому праву в рамках практического занятия по теме «Правовой режим особо охраняемых природных территорий» (ООПТ). Основные теоретические знания по теме должны быть сформированы при слушании соответствующей лекции, изучении учебного и научного материала по теме.

Для решения предлагается задача: *Орган местного самоуправления обратился в районный комитет по охране окружающей среды с просьбой дать заключение по вопросу об образовании ООПТ. Согласно проекту Положения об ООПТ данная природная территория создается на следующих условиях:*

а) по решению органа местного самоуправления и находится в его ведении;

б) отнесена к ООПТ регионального значения;

в) является муниципальной собственностью;

г) разбита на функциональные зоны (природоохранную и рекреационную) с различными режимами охраны и природопользования;

д) полностью исключена из гражданского оборота, на ней запрещается любая хозяйственная деятельность;

е) предназначена для сохранения природной среды и ландшафтов и массового отдыха и сохранения рекреационных ресурсов.

Определите категорию ООПТ, которую можно создать на данных условиях.

Данная задача относится к типу барьерных задач с барьером текста, в части условия: с неправильными данными и отсутствием дополнительных вопросов (типа «соответствуют ли названные положения Проекта требованиям действующего законодательства об ООПТ?» или подобными), которые могут сразу сориентировать студента на необходимость проанализировать все условия по закону. Если отбросить условия а, в, д, либо сформулировать их правильно, то проект Положения об ООПТ будет отвечать условиям создания природного парка. Однако, на первый взгляд, составление такого проекта кажется возможным, если студент плохо знает теорию или решение подобных задач уже приводило его к положительному ответу (т.е. создать какую-то категорию ООПТ возможно, нужно лишь решить, какую). После предлагаемых решений студенту дается вторая задача, внешне похожая на первую, но отличная по содержанию и ответу, решение которой приводит к сомнению в правильности решения первой задачи.

Предлагаемая вторая задача: *Для сохранения живописных природных ландшафтов, памятников природы и культуры в сочетании с организацией активного отдыха населения, туризма, спортивной охоты и любительского рыболовства один из проектных институтов разработал проект организации ООПТ. Проект предполагал решение двух задач: сохранение природной среды и организацию активного отдыха и туризма населения.*

Определите категорию ООПТ, режим которой был бы оптимальным для решения поставленных задач.

Поскольку единственной ООПТ, при создании которой возможно поставить цель ведения регулируемого туризма, является территория национального парка, то эта задача достаточно быстро может быть решена студентами, с обоснованием решения положениями ФЗ «Об особо охраняемых природных территориях».

После решения второй задачи преподаватель возвращается к первой задаче, чтобы еще раз разобрать предложенные варианты и выявить те ошибки, которые были сделаны при решении первой задачи. После достижения правильного решения, возможного лишь при переформулировке и уточнении исходных условий, дополняются и уточняются те теоретические данные, которые необходимы были студентам для правильного решения.

Чтобы усложнить задачи, как первую, так и вторую, можно предложить студентам выявить отличия этих двух видов ООПТ, на основе этого составить систематизирующую таблицу по всем видам особо охраняемых парков (национальный, природный, дендрологический), а также разработать проекты Положений национального и природного парков.

Целенаправленное, осмысленное овладение профессиональным опытом, теоретическим знанием неизбежно связано с выявлением данных, постановкой вопросов, то есть может быть в явном виде представлено как последовательная постановка и решение профессионально ориентированных задач.

Приступая к решению задач, студенты должны представлять, о каком виде научного знания идет речь при анализе профессионального сюжета, учитывать качественную, количественную, сущностную и прикладную стороны полученного (получаемого) знания, используя единый подход к преобразованию учебного материала.

Качественная сторона будет предполагать анализ объекта; констатацию фактов и их классификацию; выявление условий, в которых рассматривается объект; проведение обобщений. Количественная сторона будет направлена на введение и анализ величин, установление связей между величинами, характерными для рассматриваемого объекта. Рассмотрение объекта с сущностной стороны будет посвящено объяснению установленных фактов на основе современных научных теорий путем выдвижения различных гипотез, моделированию и предсказанию новых фактов; поиску способов проверки сделанных предсказаний. Прикладная сторона рассмотрения объекта может касаться выявления его предназначения, схемы, принципа и процесса работы, конкретных мест использования.

Возвращаясь к нашему примеру, предположим, что знание о правовых режимах ООПТ является необходимым для освоения дисциплины «Экологическое право» как одной из базовых дисциплин общепрофессионального цикла по специальности «Юриспруденция». Качественная сторона такого объекта, как «правовой режим ООПТ», позволит студентам осуществить теоретический анализ данного понятия, выявить классификацию отдельных видов ООПТ согласно теории экологического права и специальному законодательству, провести обобщение и выявить специфику природно-заповедного фонда. Количественная сторона будет направлена на установление связей между отдельными видами ООПТ, с целью определения наиболее оптимального варианта для решения обеих задач. Сущностная сторона исследуемого объекта позволит выявить особенности каждой ООПТ, согласно положениям законодательства, и обосновать выбранное решение. Прикладная сторона позволит составить соответствующий юридический документ или дать правильную юридическую консультацию, что и требуется юристу при решении конкретной практической задачи.

Постижение знания юридической науки, законодательства и юридической техники способствует формированию основных умений и навыков будущего юриста, в частности, навыков правового анализа нормативно-правовых актов, умения применять соответствующие нормы в конкретных практических ситуациях, умения составлять соответствующие юридические документы (в нашем примере – проекты Положений об ООПТ).

Таким образом, третье, и очень существенное условие реализации задачного подхода к проектированию профессионально значимых компетенций специалиста - решение так называемых барьерных задач как одного из типов профессионально ориентированных задач.

Система профессионально ориентированных задач не является простым дополнением к теоретическим курсам, позволяющим активизировать познавательную деятельность студентов. Это в значительной мере самостоятельный материал. Решение профессионально ориентированных задач должно носить систематический характер и проводиться параллельно с лекционным курсом, семинарскими занятиями, лабораторными работами.

При решении профессионально ориентированных задач следует ориентироваться на дидактические цели, преследуемые при включении этих задач в процесс профессиональной подготовки специалиста. Эти цели могут быть объединены в четыре группы.

1. Цели решения состоят в распознавании, нахождении, конструировании, исследовании каких-либо профессионально значимых объектов; приобщении студентов к практической деятельности; организации их познавательной активности; применении теоретических знаний на практике; знакомстве с образцами решения профессиональных проблем и т.п.

2. Цели решения задач заключаются в изменении структуры задачи – в постановке или переформулировке вопроса, условия.

3. Задачи предназначаются для формирования профессиональных качеств человека, решающего задачи – его знаний, умений, способностей. Ориентиром в данном случае служат своды компетенций по конкретным профессиям, профессиональные требования к специалисту, перечни функций, которые он должен научиться выполнять.

4. Целью решения задач является знакомство со способами решения задач и овладение этими способами.

Четвертым условием реализации задачного подхода к проектированию процесса формирования профессионально значимых компетенций специалиста является представление о задаче как о системе информационных процессов, несогласованное или даже противоречивое соотношение между которыми вызывает необходимость в их преобразовании [3]. Включая задачные структуры в учебный процесс, педагог может использовать различные варианты преобразования учебного материала: сворачивание и разворачивание информации, например, при подготовке лекционного материала и проведении лекций, семинарских занятий; изменении элементов состава представляемого знания, например, при решении творческих задач на практических занятиях; знаково-символическое преобразование учебного материала (опорные конспекты, структурно-логические схемы, систематизирую-

щие таблицы), например, при организации и осуществлении контроля над самостоятельной работой студентов.

Как видим, при задачном подходе процесс формирования у студентов знаний проходит ряд обязательных этапов, представленных во вполне определенной последовательности.

Соблюдение условий задачного подхода позволит достичь следующих целей:

- знакомства со способами решения задач и овладения этими способами;
- обучения изменению структуры задачи (постановке или переформулировке вопроса, условия);
- распознавания, нахождения, конструирования, исследования профессионально значимых объектов;
- приобщения учащихся к практической деятельности;
- организации познавательной активности учащихся;
- применения теоретических знаний на практике;
- формирования профессиональных качеств человека, решающего задачи, - его знаний, умений, способностей.

Таким образом, эффективным средством формирования в вузе профессионально значимых компетенций будущего специалиста, что в полной мере относится к специалистам юридического профиля, может являться включение задачных структур во все виды учебных занятий и использование задачного подхода к проектированию профессионально значимых компетенций специалиста.

Библиографический список

1. Компетентностно-ориентированное высшее профессиональное образование: теория и практика: монография / под ред. Т.Ф. Краклиной. – Барнаул: Издательство ААЭП, 2007.
 2. Практикум по экологическому праву России: учебное пособие для вузов / под ред. проф. А.К. Голиченкова. – М.: Издательство БЕК, 1996.
 3. Эсаулов, А.Ф. Психология решения задач. – М.: Высшая школа, 1972.
- Статья поступила в редакцию 25.05.10*

УДК 371.12

О.В. Сухова, соискатель ДВГГУ, г. Хабаровск, E-mail: o-syhov@mail.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

В работе описаны современные контексты научно-методической работы в сфере общего образования, задачи и ориентиры ее развития, выделены основы моделирования методической работы, совокупность психолого-педагогических условий, факторов формирования психологической культуры учителя, которая служит средством совершенствования профессиональной деятельности педагога, основой анализа и критерием оценки ее эффективности.

Ключевые слова: психологическая культура, уровень, профессиональная компетентность, рефлексивные способности, методологические подходы, научно-методическая работа, формирование, компонент, модель, мониторинг, образовательное пространство.

Социальные изменения в обществе и активное реформирование системы российского образования привели к значительным изменениям в современной профессиональной деятельности учителя. Последние десятилетия отмечены интенсивным развитием педагогической деятельности, обусловленным сложными процессами разработки и реализации новой стратегии образования, адекватной экономическим, социальным и культурным изменениям в современном мире. Педагогическая деятельность проявляет себя, как развивающийся феномен, содержательные характеристики которого, на разных исторических этапах не остаются неизменными [1, с. 118]. Ответственность за уровень квалификации педагогических кадров возлагается на образовательные учреждения. В 2010-2020 гг. в системе образования должны произойти кардинальные кадровые изменения. Непрерывно изменяющаяся педагогическая практика обостряет научные проблемы, обнаруживает их новый смысл. Особого внимания заслуживает исследование феномена психологической культуры педагога, необходимость которой обусловлена реальными потребностями в обновлении не столько содержания, сколько форм и методов преподавания, продуктивное осуществление задач поставленных перед общеобразовательной школой, во многом обусловлены личностью преподавателя. Ориентация в образовании

на личность и ее развитие требует дальнейшего сближения и интеграции педагогики и психологии, а на практике - соответствующего уровня психологической образованности и компетентности педагогических кадров. От того, каким уровнем психологической культуры обладает преподаватель, зависит успешность формирования личности учащегося. «И без такого возделывания внутреннего мира человеку вряд ли удастся достичь реальных успехов в совершенствовании жизни внешней» [2, с. 256]. Психологическая культура является важнейшим системообразующим фактором профессиональной компетентности любого специалиста, тем более педагога. Недостаток психологической культуры или психологической компетентности приводит к возникновению стрессовых ситуаций и болезненных состояний, кризисов в жизни и деятельности людей [3, с. 190]. Многие острые проблемы жизни современной молодежи находятся в прямой зависимости от уровня психологической культуры воспитателей и педагогов. Большинство школьных проблем обусловлено именно психологической некомпетентностью педагогов. **Психологическая культура** - это сложное, целостное, личностное образование, включающее в себя: эмоционально-мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты и характеризующееся психологической компетентностью, адекватным применением знаний,

умений, навыков для решения психологических проблем по отношению к себе, к другим людям и к миру в целом [4, с. 83]. Свойства психологической культуры не врожденные и не возникают сами по себе, они формируются в социальном опыте, в человеческом общении, в деятельности, связанной с решением различных жизненных ситуаций, в том числе и педагогических.

Понятие «**формирование**» по отношению к психологической культуре должно означать не «насильственное» воздействие, а создание благоприятных условий, в которых личности должна быть предоставлена возможность свободного выбора предлагаемого содержания и возможных средств действия. Она возникает и развивается в межличностных отношениях и различных формах социального взаимодействия людей — в общении, совместной деятельности, обучении и воспитании. Психологическая культура является определенной внутренней характеристикой человека [5, с. 270]. Психологическая культура — это единство внешнего и внутреннего, объективного и субъективного, социального и психологического, формы и содержания. Психологическая культура, как особое психическое качество человека, погружена во все его основные ипостаси (субъект, личность, индивидуальность), своеобразно пронизывает их и объединяет, но не сводится к каждому из них [6, с. 360].

Какова роль методической работы в развитии психологической культуры преподавателя? Какой должна быть система научно-методической работы способствующей повышению психологической культуры? Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что *научно-методическая* деятельность недостаточно отражена в педагогических исследованиях. Для решения задач нашего исследования мы попытаемся на основе немногочисленных публикаций, а также собственного опыта раскрыть понятие «научно-методическая деятельность педагога», определить цели, выделить ее основные функции, содержание, формы и результат в связи с поставленной нами проблемой Низкий уровень психологической культуры учителей, недостаточное использование ими психологических знаний в организации образовательного процесса крайне затрудняют решение поставленных задач, сводят на нет воспитательное воздействие педагогов на учащихся.

Анализ теории и практики по названной проблеме позволил выделить ряд противоречий: между наличием у педагогов системы психологических понятий и недостаточной сформированностью умений к их использованию в качестве средств решения профессиональных задач; между потребностями педагогов в проектировании своего профессионального роста и несформированностью у них аналитических умений, позволяющих определять направления своего развития и самосовершенствования; между необходимостью создания системы научно-методической деятельности, способствующей развитию психологической культуры; неразработанность подходов к формированию психологической культуры педагогов школьной методической службой; между высокой психологической проблемностью и напряженностью деятельности учителя и отсутствием сформированных регулятивных механизмов; между декларированием гуманистических психологических ценностей и доминированием в реальной практике образования ценностей объектного подхода.

Цель нашего исследования разработать такую модель научно-методической работы, которая способствовала повышению психологической культуры педагога, а значит повышению профессиональной компетентности, выявить условия формирования психологической культуры учителя и определить пути создания этих условий в процессе научно-методической работы; разработка и экспериментальная апробация модели научно-методической работы образовательного учреждения направленной на формирования психологической культуры педагогов.

Главная цель научно-методической деятельности — повышение профессиональной компетентности педагога, а психологическая культура является важнейшим системообразующим фактором профессиональной компетентности.

Однако «компетентность» это еще не «культура» Компетентность не гарантирует субъект-субъектного характера педагогической деятельности. Очень часто профессионально компетентные педагоги работают на уровне субъект-объектных отношений, могут успешно использовать манипулятивные технологии и при этом умело их скрывать, добиваясь своих педагогических целей в обучении учащихся. Компетентные педагоги могут не очень любить свою профессию и своих воспитанников, но при этом иметь высокоразвитые коммуникативные, рефлексивно-перцептивные, регулятивные умения, богатую эмоциональную сферу, сильную волю, хорошие знания детской психологии, высокую умственную культуру. Все это может быть интегрировано в единую структуру психологической компетентности на основе развитой саморегуляции и соответствующего социального опыта. *Принципиальное отличие педагога с высоким уровнем психологической культуры от просто компетентного педагога заключается в том, что все структурные элементы психологической культуры, как особого психического образования человека интегрируются в целостную иерархическую систему благодаря стержневому ценностно-смысловому компоненту* [7]. Это значит, что такой педагог действительно, по сути своей — нравственный человек, он действительно гуманист и действительно любит детей и ценит свою педагогическую деятельность. Психологическая культура служит средством совершенствования его профессиональной деятельности, основой анализа и критерием оценки ее эффективности. Психологическая культура меняет весь характер учебной деятельности учащихся. Ш.А. Амонашвили писал: «Учебно-познавательная деятельность школьника стимулируется, не только посредством интересного учебного материала и разнообразных методов его преподавания, но и характером отношений, которые утверждает педагог в педагогическом процессе в атмосфере любви, доброжелательности, доверия, сопереживания, уважения школьника» [8, с. 554]. Развитие психологической культуры преподавателя побуждает его к постоянному психолого-педагогическому экспериментированию, понимаемому как поиск, возможности выбора, пробы своих потенциальных сил. Для этого важно предоставить преподавателю условия для самоопределения, проявления своей неповторимости, чтобы и он создавал условия для активного самоопределения личности учащихся.

Система задач, выполнение которых ведет к осуществлению поставленной цели:

1. Выявить состояние проблемы формирования психологической культуры педагога в теории и на практике.
2. Раскрыть содержание понятия «психологической культуры» и охарактеризовать ее сегодняшнее состояние.
3. Разработать представление об условиях формирования психологической культуры учителя общеобразовательных школ.

Иными словами, речь идет о построении теоретической модели формирования психологической культуры учителя, существования и действия факторов, способствующих овладению психологической культурой.

4. В ходе опытно-экспериментальной работы определить пути создания этих условий.

5. Разработать методику формирования психологической культуры учителя и предложить рекомендации.

Ресурсы обеспечения модели и эффективность его использования

Внутренние ресурсы

1) **Качественная характеристика педагогического состава муниципальных образовательных учреждений.**

2) **Уровень психологической культуры.**

В уровне развития проявляется качественное своеобразие и объем психологической культуры, но главным критерием является соответствие внутреннего состояния и поведения человека социально-культурным нормам и идеалам. Уровень психологической культуры можно осознанно повышать в процессе развития и саморазвития. Это требует ежедневных умеренных усилий по формированию личностных установок, позитивного мышления и поведения. Психологическая куль-

тура — комплекс развитых специальных потребностей, способностей и умений человека. Такие потребности изначально присущи ему в виде особых мотивационных тенденций, которые обеспечивают реализацию природных способностей. На базе МОУ лицей «Ступени» МОУ СОШ №36 проводилось исследование, в котором принимало участие 50 учителей. Вниманию педагогов был предложен последний вариант методики «Культурно-психологический потенциал». (см. Мотков О.И. *Психологическое самопознание личности. Практическое пособие М 1999*). В данном варианте вопросы не касались личностных способностей, а выявлялись культурно-пси-

хологические потребности личности, собственно личностной составляющей психики. При обработке данных были введены интегральные показатели гармоничности (оптимальности) культурно-психологических потребностей, их поведенческой реализации и психологической культуры в целом, также рассматривалась сила и степень осуществления в поведении шести типов культурно-психологических потребностей, составляющих психологическую культуру человека.

Сравнение выраженности потребности в психологической культуре и степени ее осуществления у педагогов (N=50)

Таблица. 1

| Показатели психологической культуры | Потребность в психологической культуре | | | Степень осуществления потребности в психологической культуре. | | |
|--|--|-----------|-----------------------|---|-----------|-----------------------|
| | Среднее значение (А) | Дисперсия | Выборочное отклонение | Среднее значение (В) | Дисперсия | Выборочное отклонение |
| 1.В самопознании | 3,6 | 0.07 | 0.3 | 3.12 | 0.03 | 0.1 |
| 2.В конструктивном общении | 4. | 0.04 | 0.2 | 3.15 | 0.06 | 0.3 |
| 3. В психической саморегуляции | 3.71 | 0.04 | 0.2 | 2.85 | 0.01 | 0.1 |
| 4.В творчестве | 3.65 | 0.06 | 0.25 | 2.75 | 0.01 | 0.11 |
| 5. В конструктивном ведении дела | 3.81 | 0.07 | 0.28 | 3.2 | 0.04 | 0.2 |
| 6. В осуществлении гармоничного развития | 3.74 | 0.01 | 0.11 | 2.9 | 0.06 | 0.025 |
| 7. Интегральный показатель | 3.75 | 0.06 | 0.25 | 3 | 0.03 | 0.13 |

Сравнительный анализ силы потребностей и степени осуществления по каждому типу культурно-психологических потребностей показал, что:

- в самоанализе, самопознании сила потребностей высокая, а степень осуществления потребностей средняя
- в конструктивном общении сила потребности высокая, а степень осуществления средняя
- в психической саморегуляции сила потребности высокая, а степень осуществления средняя
- в творчестве сила потребности высокая, степень осуществления высокая
- в конструктивном ведении дела сила потребности высокая, степень осуществления потребности высокая
- в осуществлении гармоничного саморазвития сила потребности высокая, а степень осуществления средняя

В целом рассматривая результаты полученных данных потребность в развитии психологической культуры у педагогов лица высокая, а степень осуществления потребности средняя. Чем ниже реализация культурно-психологических потребностей испытуемого, тем больше ему нужно работать над собой, гармонизировать свои эмоции, мысли и действия. Постепенное накопление негативных переживаний, отношений и конфликтов может привести к срыву или серьезному заболеванию. Исследования показали, что чем больше у человека обнаруживается дисгармонии в реализации природных базовых стремлений, тем выше дисгармонии в его психологической культуре.

Внешние ресурсы

1) Материально-техническое обеспечение образовательного процесса

2) Наличие технических средств обучения.

3) Информационные ресурсы

4) Руководства научно-методической деятельностью

Развитие психологической культуры, как целостности требует интеграции проектных и рефлексивных видов деятельности, причем направленность каждой из них должна осуществляться по двум векторам, как на преподавателя, так и на учащегося.

- Основными организационно – педагогическими условиями развития психологической культуры являются:

- самодиагностика и самоанализ достижений в педагогической деятельности; включение преподавателя в рефлексивно-проектную деятельность;

- создание специальных (обучающих) ситуаций с целью развития рефлексивных способностей преподавателя; сотрудничество с коллегами в рефлексивно-проектной деятельности;

обмен опытом между коллегами.

Рефлексивный подход к формированию психологической культуры преподавателя обладает, на наш взгляд, свойством усиливать педагогическую и психологическую основу процесса профессиональной подготовки [9, с. 78].

Создание атмосферы заинтересованности в росте методического мастерства, приоритета педагогической компетентности, творческих поисков коллектива зависит от ряда факторов, вместе с тем очевидно одно: должна быть привлекательная для всех, конструктивная основа, ось, вокруг которой объединился бы весь педагогический коллектив [10]. Ею может стать методическая работа, если она отвечает требованиям:

- организована ярко, нестандартно, интересно, с учетом индивидуальных запросов и возможностей учителей;

- приносит учителям ощутимую пользу, т.е. имеет непосредственный выход на уроки, внеклассную работу; - удовлетворяет более широкие духовные эстетические, нравственные и другие запросы учителей;

- создает условия для возникновения человеческих контактов и творческого общения с коллективом, объединяет устремления к общим целям;

- постоянно пользуется вниманием администрации школы, стимулируется, контролируется, учитывается при подведении итогов.

Основа моделирования формирования психологической культуры - *акмеологический подход*. Остановимся на условиях реализации акмеологического подхода. Этимология понятия "условие" позволяет трактовать его, с одной стороны, как обстоятельство, от которого зависит что-либо (в нашем случае - реализация акмеологического подхода в профессионально-педагогическом образовании), а с другой, как обстановку, в которой что-либо осуществляется (в частности, формирование акмеологической направленности личности педагогов) [11, с. 54].

Акмеологические условия – значимые обстоятельства, от которых зависит достижение высокого профессионализма личности и деятельности. Совокупность психолого-педагогических условий реализации акмеологического подхода в профессионально-педагогическом образовании определяется, во-первых, сущностью самого акмеологического подхода (его основными положениями, базовыми принципами и т.д.), во-вторых, содержанием акмеологической направленности личности, как цели реализации акмеологического подхода и, в-третьих, спецификой среды, организационных условий и субъектов деятельности учреждений, в которых осуществляется реализация акмеологического подхода. Вышесказанное позволило нам выделить совокупность психолого-педагогических условий реализации акмеологического подхода в профессионально-педагогическом образовании:

- **первая группа** условий связана с реализацией акмеологических принципов, их выбор определен сущностью акмеологического подхода к образованию;

- **вторая группа** условий связана с реализацией андрогогических принципов.

- **третья группа** условий связана с необходимостью целенаправленного педагогического воздействия на мотивационно-ценностную и регулятивно-деятельностную сферы личности педагогов, их выбор определен сущностью акмеологической направленности личности как цели реализации акмеологического подхода в профессионально-педагогическом образовании.

Акмеологические факторы – основные причины, имеющие характер движущих сил, главные детерминанты профессионализма. Акмеологические условия имеют скорее объективный характер по отношению к будущему профессионалу, в то время как значительное число акмеологических факторов субъективны. Таким образом, они обладают разной силой или степенью значимости на различных этапах становления и развития профессионализма Важными условиями, влияющими на развитие психологической культуры преподавателя и, которые необходимо учитывать в течение всей его деятельности можно выразить в следующих положениях:

1. Профессиональные позиции, психологические качества, педагогические умения - могут быть предметом развития и саморазвития.

2. Развитие психологической культуры преподавателя должно идти в системе всех ее компонентов. Выделенные компоненты психологической культуры не существуют изолированно друг от друга.

Таким образом, психологическая культура является системным образованием, каждый компонент которой взаимосвязан с другими и, вместе с тем, является самостоятельной характеристикой, выполняющей свои функции. Мы посчитали целесообразным ориентироваться в своей работе на мотивационно - ценностный компонент психологической культуры. *Принципиальное отличие педагога с высоким уровнем психологической культуры от просто компетентного педагога заключается в том, что все структурные элементы психологической культуры как особого психического образования человека интегрируются в целостную иерархическую систему благодаря стержневому ценностно-смысловому компоненту.* Становление психологической культуры обусловлено не только внешними факторами (социальными и профессиональными требованиями к педагогической культуре), но и внутренними условиями развития индивидуальности как психического мира преподавателя, личностными свойствами и качествами, определяющими готовность преподавателя к преодолению психологических барьеров своей деятельности. Акмеологические факторы, как отмечалось, ближе к произвольному воздействию со стороны субъекта труда и бывают трех видов:

- объективные, проявляющиеся как внешняя заданность и связанные с реальной системой профессиональной деятельности;

- субъективные, связанные с индивидуальными предпосылками меры успешности профессиональной деятельности – это мотивы, направленность, интересы, компетентность, умелость и др., мера их проявления объясняет субъективные причины, содействующие росту профессионализма;

- объективно-субъективные, связанные с организацией профессиональной среды, профессионализмом руководителей, качеством управления.

Важнейшими общими акмеологическими факторами, как показали исследования, являются высокий уровень мотивации, потребность в достижениях, высокие личностно-профессиональные стандарты, стремление к самореализации. Общими акмеологическими факторами являются высокие уровни профессионального восприятия, мышления и антиципации (Деркач А.А., Кузьмина Н.В.), а также престиж профессионального мастерства. Видное место среди особенных акмеологических факторов занимают те, которые в конкретных видах профессиональной деятельности способствуют достижению высоких показателей – точности, надежности, организованности и пр. Таковыми являются, например, стрессоустойчивость, развитая психомоторика, высокий уровень внимания и др., то есть то, что называется психологическими профессионально важными качествами. Сюда же могут входить и специальные умения. Единичные акмеологические факторы отражают индивидуальные проявления в деятельности и профессиональном развитии. Психологическая культура служит средством совершенствования профессиональной деятельности педагога основной анализ и критерием оценки ее эффективности. Становление психологической культуры обусловлено не только внешними факторами (социальными и профессиональными требованиями к педагогической культуре), но и внутренними (условием развития индивидуальности как психического мира преподавателя, личностными свойствами и качествами, определяющими готовность преподавателя к преодолению психологических барьеров своей педагогической деятельности и др.)

Процесс развития психологической культуры предполагает широкий спектр деятельности, интегрированную и координированную систему всей работы по повышению квалификации преподавателей [12, с. 207].

Этот процесс эффективен при соблюдении следующих условий:

- если он основан на педагогической диагностике психологических черт, являющихся компонентами психологической культуры выявленных на основе анализа психологии труда преподавателя

- если будет происходить целенаправленная работа по развитию рефлексивных свойств на основе самодиагностики личностных качеств преподавателя

- если в образовательных учреждениях будут широко использоваться методы психолого-педагогического тренинга для преподавателей, направленные на развитие качеств, составляющих содержание их психологической культуры, на адекватный анализ психолого-педагогических ситуаций, возникающих в процессе учебно-воспитательного процесса;

- при наличии спецкурса по формированию психологической культуры личности преподавателя, интегрирующий все компоненты общей и психологической культуры.

- при осуществлении рефлексивно-проектной деятельности.

Работу по мониторингу состояния образовательной среды и развитию психологической культуры в педагогическом взаимодействии могут осуществлять психологические службы образовательных учреждений, если таковые имеются.

Библиографический список

1. Ченобытов, В.А. Основы проектной культуры. Акмеологический подход в профессиональной подготовке специалистов на факультете технологии и предпринимательства / В.А. Ченобытов, Н.С. Коваленко. – СПб., 2003.

2. Лихачев, Д.С. Земля родная: книга для учащихся. – М.: Просвещение, 1983.
 3. Маркова, А.К. Психология труда учителя: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993.
 4. Колмогорова, Л.С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования // Педагог: наука, технология, практика. – Барнаул, 1997.
 5. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Academia, 2002.
 6. Колмогорова, Л.С. Становление психологической культуры школьника как ориентир современного образования. – М.: ВЛАДОС, 2002.
 7. Семикин, В.В. Психологическая культура и образование // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – СПб., 2002. – № 2(3): Психолого-педагогические науки.
 8. Амонашвили, Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998.
 9. Реан, А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вопросы психологии. – 1990. – № 2.
 10. Найн, А.Я. Организация экспериментальной работы в образовательных учреждениях инновационного типа. – Магнитогорск.
 11. Кузьмина, Н.В. Профессионализм преподавательской деятельности / Н.В.Кузьмина, А.А. Реан; Междунар. акад. акмеоя. наук и др. – СПб.; Рыбинск: Науч. - исслед. центр развития творчества молодежи, 1993.
 12. Мухаметзянова, Ф.Ш. Педагогические условия формирования психологической культуры учителя: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1995.
- Статья поступила в редакцию 13.06.10*

УДК 378.095

Е.Н. Борисова, преп. Российской Академии музыки им. Гнесиных, г. Москва, E-mail: t202@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В работе рассматриваются психолого-педагогические особенности формирования иноязычной компетенции будущих педагогов-музыкантов в профессиональном образовании в современных условиях.

Ключевые слова: *иноязычная коммуникативная компетенция, педагог-музыкант, творческая личность, система ценностей, интерпретация, воображение, контекст, общая культура, рефлексия, диалог, эмпатия, толерантность, поликультурность.*

В современной гуманистической парадигме образования все чаще наблюдается замена субъект-объектных отношений субъект-субъектными, на смену знаниево-ориентированному подходу к обучению приходит компетентный, где главным результатом образования являются «не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях» [1, с. 72]. Данные изменения особенно необходимы в практике преподавания в творческих вузах и сузах, в частности, при обучении студентов-музыкантов, т.к. конформизм и стереотипность мышления, долгие годы преваляровавшие в российском профессиональном образовании, являются тормозом в развитии творческой личности. Хотя, в основном, именно благодаря таким людям осуществляется развитие культуры. Многие преподаватели разделяют точку зрения А.Н. Якупова, директора Центральной музыкальной школы при Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского, о том, что демократические по своему первоначальному устремлению намерения дать студентам равные стартовые возможности и перспективу в обучении противоречат реалиям сложного процесса формирования специалиста и желаниям отдельных участников. Подобная стандартизация наносит большой вред качеству образования, поскольку не стимулирует интенсивную реализацию потенциала одних обучающихся и принуждает к нежеланному, непосильному труду других. Важнейшей составляющей образовательного процесса является социальная активность музыканта-профессионала. «Еще в годы учения ему должна быть привита потребность в общественной деятельности, заметно выходящей за пределы какой-либо узкой отрасли музыки... Он, среди прочего, призван быть экспертом, обладающим развитым художественным вкусом и прочными культурно-эстетическими установками» [2, с. 15-19]. Психолого-педагогические особенности профессионального образования будущих педагогов-музыкантов, в том числе, иноязычного, связаны с необходимостью учета их творческой доминанты. (Под творчеством, в данном случае, мы понимаем духовно-практическую деятельность по претворению в реальность продуктивных идей). Без принятия во внимание качеств, свойственных творческим личностям, педагог испытывает сложность в установлении отношений со студентами, которые должны способствовать профессионально-личностному росту будущих педагогов-музыкантов, их стремлению к саморазвитию, эффективно влиять на их духовно-нравственные и ценностные ориентиры, твор-

ческое мышление и деятельность. «Преподаватель обращается не к изучаемому предмету с целью познать его, - писал выдающийся историк В.О. Ключевский, - а к воспринимаемому мышлению с целью передать ему... познание, и передать не механически, как перекалывают вещи с места на место, а как свеча зажигается от другой, со всеми последствиями горения, светом и теплом» [3, с. 343]. Именно тогда у «воспринимающего мышления» появляется желание мыслить и действовать творчески. «Сами по себе профессиональные умения и навыки еще не определяют ценность результатов творческой деятельности. Суть творчества заключается не в накоплении знаний и мастерства, хотя это важно для творчества, а в умении человека ... открывать новые идеи, новые пути развития мысли, делать оригинальные выводы» [4, с. 74]. Качествам, необходимым творческим людям, посвящено немало исследований таких исследователей как Л.Л. Бочкарев, В.И. Петрушин, Е.В. Пронина, Н.В. Рождественская, А.В. Толшин, Макклелланд (MacClelland), А. Маслоу (Maslow), Ревенс (Revens), Равен (Raven), К.Тейлор. Согласно работам данных авторов, а также нашим научным и социальным исследованиям, чертами творческой личности являются: самостоятельность суждений, беглость мышления, стремление идти своей дорогой, способность принимать новое, дар общения, богатство воображения, интуиция, способность выходить за рамки обычных представлений и видеть предметы под необычным углом зрения, подходить к проблеме с разных точек зрения, любознательность, эмоциональная гибкость, социальная независимость, эмпатия и т.д. Творческие люди имеют достаточно высокие показатели самодостаточности и саморегуляции. Для них характерно сопротивление социальному давлению. У них часто возникает сильная мотивация достижения в ситуациях, которые требуют независимости мышления и действий. Они стремятся получить максимальное удовольствие от своей деятельности. На творческих людей мало влияет одобрение или неодобрение педагогов. Их оценки часто зависят от настроения и заинтересованности. Более самостоятельные студенты общаются с преподавателями мало, поэтому нередко педагоги их недооценивают. Студенты, менее способные к самостоятельному обучению отнимают у своих учителей, по их мнению, непропорционально много времени [5, с. 58]. Успехи в учебе и оценки, получаемые в высших и средних учебных заведениях, не всегда оказываются «надежным показателем проявления творческой личности» [4, с. 77]. Прослеживание нами дальнейшего пути музыкантов не выявляет связи между оценками, полу-

ченными в профессиональном заведении и успехами в профессиональной деятельности.

Достижению более высокого уровня сформированности профессиональной компетентности педагога-музыканта способствует развитие его профессиональных компетенций (в том числе, иноязычной) и метакачеств. Опросы, регулярно проводимые нами в среднем и высшем звеньях Российской академии музыки им. Гнесиных, показывают, что к метакачествам педагогов-музыкантов студенты, среди прочих, относят такие качества как умение использовать различные идеи, творчески преобразовывать ситуации; способность к интерпретации; воображение; интуиция; способность к импровизации; рефлексивность; критическое мышление, способность принимать жизнь «здесь и сейчас» при способности связывать в единое целое прошлое, настоящее и будущее; эмпатия; толерантность; саморазвитие; диалогичность мышления, способность к эффективной коммуникации. Развитие творческой личности будущего музыканта нуждается в постоянном расширении системы ценностей. Научные исследования в области профессионального образования студентов творческих специальностей говорят о том, что ближайший путь к смыслу различных явлений лежит именно через ценности. Таким образом, будущих педагогов-музыкантов целесообразно учить рассматривать содержание культурных, в том числе, музыкальных, явлений на основе общечеловеческих ценностей. «Чтобы взаимодействие музыки и воспринимающего было ценностным, что значит, полноценным, необходимо не просто созерцать слушая, но «мыслить» музыку, а значит, и прибегать к словам и понятиям, сравнениям и представлениям, ассоциациям и мифам» [6, с. 499]. В рамках формирования иноязычной компетенции расширение системы ценностей будущих педагогов-музыкантов осуществляется в профессиональной сфере деятельности студентов во время академических занятий и во вне учебное время с помощью:

- опыта, который получают студенты при совместной работе с людьми разных социальных и культурных групп, придерживающихся различных систем ценностей. Данный опыт не просто обсуждается, а анализируется и интегрируется студентами в личностно-профессиональные качества.

- постановки совместно с педагогом новых, значимых, (нередко более сложных) для студентов задач, при условии поддержки и веры в успех со стороны педагога.

- опыта, который получают студенты в процессе решения новых, более сложных задач. Данный опыт помогает им преодолеть предрассудки и стереотипы.

- предоставления будущим педагогам-музыкантам (инструменталистам, вокалистам, дирижерам, композиторам, музыкальным теоретикам) возможностей для участия в новой для них деятельности (просветительской, журналистской, переводческой, организационной).

- выполнения самостоятельной учебной работы (подготовка докладов/сообщений, работа со СМИ, участие/посещение культурно-массовых мероприятий и т.д.).

- дифференцированных требований со стороны педагога, которые помогают студенту приобретать определенный опыт, повышают его заинтересованность и мотивацию. Решение любой новой или более сложной задачи требует времени, которое студенты тратят на исследования, размышления, творческий поиск. Пренебрежение данной частью образовательной программы ради получения более быстрых результатов сильно снижает её эффективность.

Педагог-музыкант – это всегда интерпретатор: посредник между композитором и слушателем, между музыкальным произведением и слушателем и т.д. Для творческого истолкования музыкального явления, наряду с культурно-историческим контекстом, важен опыт, личностно-профессиональные качества интерпретатора, его ценностный стержень. Ценностные ориентации педагогов-музыкантов актуализируют творческий потенциал их сознания, способность к творческой интерпретации. В рамках формирования иноязычной компетенции способность будущего педагога-музыканта к интерпретации более активно раскрывается в процессе перевода чужого

текста и создания своего (например, студенты вокального, дирижерско-хорового факультетов, факультета «Музыкальное искусство эстрады» переводят слова песен/партий (чужие и собственные) на иностранный язык/с иностранного языка).

Творчески мыслящие люди отличаются от людей просто способных усваивать знания и выполнять привычную работу богатством внутренних переживаний [4, с. 77]. Поэтому эффективное иноязычное обучение студентов-музыкантов опирается на такую способность как *воображение* и одно из его проявлений – *импровизационность* (творческое преобразование образа). «Эмоции строятся на воображении, - считает заслуженный деятель искусств России, профессор, проректор по концертной и воспитательной работе Российской Академии музыки им. Гнесиных, профессор Чернявский И.А., - т.е. на способности сознания создавать образы. Поэтому необходимо искать пути воздействия на воображение. «Живое» музыкальное произведение и его исполнение появляется только тогда, когда появляются образы». Так, например, выдающийся композитор Роберт Шуман с детских лет сочинял «музыкальные эскизы людей» и добивался поразительного сходства, изображая с помощью различных мелодий и ритмов моральные и физические особенности своих товарищей. Шуман подчеркивал, что черпает свое воображение из окружающей действительности: «...на меня влияет все: люди, политика, литература ... Все замечательное, что дает мне эпоха, я должен выразить в музыке» [7, с. 196]. Сила воображения зависит от того, насколько подсознание богато впечатлениями, представлениями, образами, а сознание – свободно от стереотипов, в том числе, межкультурных. Воображение и способность к импровизации на занятиях иностранным языком находят свое развитие в выполнении различных творческих заданий и упражнений (например, студенты группы среднего уровня прослушивают музыкальное произведение их однокурсника-композитора, затем рассказывают, какие образы они видят, дают свой музыкальный комментарий; студенты базового уровня, прослушав произведение, записывают на русском языке названия образов, далее вместе с преподавателем переводят написанное на иностранный язык и делают тренировочные упражнения по закреплению новой лексики, параллельно закрепляя грамматические конструкции). Информация на занятиях по иностранному языку о различиях в национальных менталитетах, о культурно-исторических реалиях других стран существенно обогащает образное мышление студентов-музыкантов. В курсе иноязычного обучения очень важен подбор эмоционально-образных текстов, которые, в отличие от так называемых «холодных», достаточно поверхностных текстов аналитического характера, дают возможность их разносторонней интерпретации. Такие тексты являются продуктивными для формирования языковой интуиции и художественного вкуса. «Субъективные образы, возникающие при восприятии подобных текстов, оживляют творческое воображение... А это... упрощает процесс интуитивного схватывания лингвистического материала, что позволяет достраивать неполное знание на основании контекста» [8, с. 128]. *Способность ориентироваться в контексте и интуиция* также являются качествами, необходимыми педагогу-музыканту. «Текст живет только соприкасаясь с другим текстом (контекстом), - писал выдающийся русский философ и мыслитель XX века М.М. Бахтин. - Этот контакт есть диалогический контакт между текстами... а не механический контакт «опозиций», ... необходимый только на этапе понимания... значения, а не смысла. За этим контактом контакт личностей, а не вещей. ...Текст – печатный, написанный или устный... - не равняется всему произведению в целом... Произведение как бы окутано музыкой интонационно-ценностного контекста, в котором оно понимается и оценивается (конечно, контекст этот меняется по эпохам восприятия, что создает новое звучание произведения)». [9, с. 364-369]. В связи с вышеизложенным, с помощью таких образовательных методов как словесные (объяснение, беседа, рассказ), наглядные, практические (различные виды упражнений), репродуктивные (механическое и творческое воспроизведение языкового материала), проблемно-поисковые (эвристические

беседы, упражнения) необходимо развивать способность к ориентации студентов в различных видах контекста:

- лингвистическом (лексическом, грамматическом, семантическом). Например, правильный перевод слова «*artist*» - «художник» в контекстуальном значении «*живописец*», «*музыкант*», «*певец*» и т.д.;

- культурно-историческом. Например, знание того, что музыкальному импрессионизму предшествовал импрессионизм во французской живописи, и главные импрессионисты в музыке - Клод Дебюсси, Морис Равель - находили аналогии и выразительные средства в творчестве Клода Моне, Поля Сезанна, Анри де Тулуз-Лотрека.

Факторами развития языковой интуиции, помимо текстов, могут быть виды упражнений, которые содержат элемент заинтересованности в отгадывании, т.к. творческая языковая интуиция позволяет на основании контекста достраивать целое из частей и верно отгадывать семантические значения (упражнения на расширение и восстановление смысла, творческое прочтение иноязычных пословиц).

Знаменитый психолог Б.М. Теплов сделал вывод о том, что восприятие музыки во всей глубине возможно лишь в контексте средств познания, выходящих за её пределы. Для того чтобы понять музыкальное произведение, педагог-музыкант должен иметь представление о времени, в котором жил композитор, о его взглядах на жизнь, отношениях к людям, к искусству. Таким образом, студентам профессиональных музыкальных заведений необходимо *повышать уровень* не только профессиональной, но и *общей культуры*. Великий пианист-педагог Г.Г. Нейгауз говорил, что в том, как музыкант «играет сонату Бетховена, чувствуется, какие книги он читал, какие картины видел, знает ли он историческую эпоху, в которой творил великий... композитор, короче, видна его общая культура. И чем она выше, чем шире и глубже познание музыкантом, тем свободнее выражается его интеллектуальность, тем легче он находит себя в искусстве» [10, с. 416-417]. Источником повышения общей культуры для педагога-музыканта должно являться не только профессиональное обучение, но и саморазвитие. «Вот уже 15 дней мой ум и мои пальцы работают как проклятые, - писал молодой Лист своему другу. - Гомер, Библия, Платон, Локк, Байрон, Гюго, Ламартин, Шатобриан, Бетховен, Бах, Гуммель, Моцарт, Вебер – все вокруг меня. Я изучаю их, размышляю над ними, глотаю их с увлечением... Если не сойду с ума, ты найдешь во мне опять художника» [4, с. 25]. «У многих современных студентов-музыкантов нет потребности расширять свой кругозор. И мы должны искать способы, как помочь, тем более *педагогам-музыкантам*, преодолеть пренебрежительное отношение к культуре, - считает доцент, старший методист кафедры специального фортепиано Российской Академии музыки им. Гнесиных, заслуженный работник культуры РФ Н.А. Кузьмич. – Стыдно, когда студент играет, например, «Песнь венецианского гондольера» Ф. Мендельсона и при этом не знает, ни кто такой гондольер, ни что за страна Венеция!». В процессе формирования иноязычной компетенции повышению уровню общей культуры будущих педагогов-музыкантов способствует их деятельность междисциплинарной (история искусства, эстетика, музыкальная психология, культурология, философия, русский язык и культура речи) и профессионально-прикладной направленности на занятиях (чтение и обсуждение различных текстов (в рамках изучаемых предметов студентами различных факультетов); эвристические диалоги и задания; ролевые игры; моделирование ситуаций; метод творческих проектов; творческие упражнения) и на внеаудиторных мероприятиях (концертная, просветительская переводческая, литературная деятельность).

При обучении будущих педагогов-музыкантов подачу иноязычного материала следует направить на такое метакачество личности музыканта как *рефлексия*. Активное использование жизненных ситуаций позволяет студентам пропустить материал через свой внутренний мир, способствует внутриличностному диалогу со своим «Я». «Во-первых, одновременно с процессом познания происходит новое осознание своего субъективного опыта, а, во-вторых, средства иностран-

ного языка приобретают личностный смысл в контексте индивидуального сознания. Последнее обстоятельство... является основополагающим в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции как способности... к выражению мыслей и чувств в иноязычной речевой деятельности» [8, с. 102]. В сознании обучающегося происходят такие сдвиги как появление/развитие способности использования нескольких языковых систем в процессе коммуникации; расширение концептуальной картины мира на фоне переосмысления индивидуального опыта; возрастание внутренней свободы; развитие способности осмыслить позицию других; повышение творческой активности. Все это приводит личностно-профессиональному росту будущих студентов-музыкантов, к их самоактуализации. Нередко установки самоактуализирующейся личности педагога-музыканта «оказывают влияние на профессиональную деятельность, отчасти превращая её в игру, которая, несмотря на всю серьезность ситуации, может восприниматься легко» [11, с. 204]. Именно поэтому в иноязычном обучении одним из наиболее адекватных приемов обучения говорению считаются ролевые игры (С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, А.П., Усова, А.Мейли и А. Дафф (Maley & Duff и др.)). В наших исследованиях мы опираемся такие формы ролевой игры как пересказ текста от имени действующих лиц; диалог; импровизация.

Преподаватель сможет гораздо плодотворнее работать со студентами-музыкантами, если будет опираться на постулат религиозного писателя-философа XX века Мартина Бубера о том, что «искусство изначально в своей сущности диалогично» [12, с. 147] и, соответственно, на такое метакачество творческой личности как *диалогичность мышления*. Последнее развивает способность педагога-музыканта размышлять, изменять подходы и приемы при решении проблемы и способствует расширению его творческого сознания. Диалог предполагает, согласно концепции выдающегося русского философа и мыслителя XX века М.М. Бахтина, «услышанность и ответственность» и существует как особый тип смысловых отношений, выходящий за рамки реального диалога (научная дискуссия, политический спор, житейская беседа). Диалогические отношения могут существовать в пространстве и времени, разъединяющих их на целые эпохи. (К примеру, это может быть диалог современного студента-музыканта с Бетховеном). Самые страшные ученые М.М. Бахтин считал «не быть услышанным». Диалогические отношения позволяют педагогу и студенту понять личностные особенности друг друга; создать атмосферу доверия; помогают педагогу наблюдать за проявлениями творческого потенциала студентов. «Если мы превратим диалог в один сплошной текст, то есть сотрем разделы голосов..., - писал М.М Бахтин - то глубинный... смысл исчезнет» [9, с. 364]. Диалог предполагает использования педагогом методов и приемов, наиболее эффективных для данного студента. Сотворчество педагога и студента происходит «здесь и сейчас» и нередко состоит из импровизаций – мгновенных реакций на ситуацию, требующую гибкости и мобильности от мышления и поведения педагога, а значит, умения преодолевать силу инерции и шаблона. Таким образом, творческий диалог предполагает активизацию роли студента, а также построение учебного процесса, в котором педагог руководил бы им и, одновременно, развивался со своими студентами, интегрируя в творческий подход к обучению будущих педагогов-музыкантов социальные запросы общества. Понятие диалога используется в обучении иностранному языку будущих музыкантов-педагогов в нескольких значениях: как процесс общения, который состоит из обмена высказываниями между двумя или несколькими лицами; как разновидность учебных текстов; как понятие, используемое при анализе особенностей взаимодействия носителей разных языков и культур – диалог культур [13, с. 72-73].

«История каждого изобретения, воззрения или обряда есть история внушения и восприятия, поощрения и противодействия, личных стремлений групповых предрассудков», - писал английский антрополог XIX века Э. Тайлор [14, с. 59]. За каждым культурным явлением стоят не просто историче-

ские условия (правдивый показ жизни угнетенных народных масс России в народной музыкальной драме и песне-романсе М.П. Мусоргского, идеи итальянского национально-революционного движения в операх Дж. Россини, трагическая судьба и надежды Польши в произведениях Ф. Шопена), но и личность музыканта. Так, гениальный немецкий композитор Людвиг ван Бетховен в мрачные времена меттерниховской реакции (1820-ые годы) говорил: «Слова связаны, звуки, к счастью, свободны», и обращался к человечеству пламенными воззваниями – звуками своих произведений («Торжественная месса», «К радости») [15, с. 62]. На первой странице революционного гимна «Марсельеза» великий французский композитор-революционер XIX века Гектор Берлиоз вместо указания, для какого состава исполнителей это произведение предназначено, написал: «Для всех, у кого есть голос, сердце и кровь в жилах» [16, с. 120]. Выдающийся канадский пианист прошлого века Глен Гульд, будучи яркой и эксцентричной личностью, сумел заставить публику принять свою манеру исполнения, которая не соответствовала общепринятым нормам интерпретации [17, с. 11]. Развитие средствами иностранного языка таких мета-качеств как *эмпатия*, *толерантность*, *поликультурность* позволяет понять причинно-следственные связи многих культурных, в частности, музыкальных явлений, идей, убеждений, интересов, поступков людей, связанных с музыкальной сферой – не только на основе изучения других культур, но и в рамках общения членов студенческой группы. «В классе студентов-музыкантов формируется сообщество людей, связанных профессиональными интересами, живущих в поле зрения друг друга, внимательно наблюдающих за развитием своих товарищей, – рассказывает профессор И.А. Чернявский. – Эта ситуация объединяет людей разных национальностей и религий на базе общих духовных ценностей и является надежной защитой от любой пропаганды недружелюбия и непримиримости». Занятия по иностранному языку расширяют границы культурной картины мира студентов-музыкантов (наши исследования проводились среди студентов-музыкантов, представляющих различные страны и национальности (греки, кубинцы, грузины, армяне, абхазы и т.д.)), помогают избавляться от этноцентризма, с пониманием относиться к представителям и мирам других культур. «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже (но не во всей полноте, потому что придут другие культуры, которые увидят и поймут еще больше), – считал М.М. Бахтин. – Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и однородность этих смыслов, этих культур... Взаимопонимание столетий и тысячелетий, народов, наций и культур обеспечивает сложное единство ... всех человеческих культур» [9, с. 334-335, 369].

«Большое искусство (искусство Микеланджело, Шекспира, Бетховена, Пушкина) всегда несет в себе элементы познания мира, – писал Г.Г. Нейгауз. – А что такое познание, если не тот «радий», который добывается из «тысяч тонн» идей, эмоций, переживаний, впечатлений художника?» [10, с. 209]. Обучение будущего педагога-музыканта с учетом творческого характера его личности, создание активной культурной среды в сотворчестве педагога и студента позволит педагогу быть уверенным, что интерпретация студентом музыкального произведения будет творческой, определение контекста быстрым и точным, воображение богатым, эмоции живыми. В сущностной основе творческого процесса лежит не демонстрация мастерства и не развлечение, а «стремление претворять свой дух в ... звуках, словах», что приводит к рождению «уникальных форм самопознания художника, шире – к сложению самосознания человечества». Каждое творение является не только итогом субъективных усилий, но и выступает «как феномен культуры, как голос своего времени, как претворение устойчивых форм психологии эпохи» [18, с. 4]. Результатами художественного творчества являются не только произведения искусства, но и исторические факты, концентрирующие в себе черты своего времени, культурно-исторической эпохи, господствующего мировоззрения, религиозных

верований и т.д. [19, с. 55]. Современное музыкально-образовательное пространство требует создания особой культурной среды, которая, по словам крупнейшего русского ученого XX века Д.С. Лихачева, влияет на человека и необходима для его духовной жизни, нравственной самодисциплины и социальности. [20, с. 108]. «В языке проявляется социальный контекст сознания, отражающий специфику идей и представлений определенной нации-носителя языка и всего человечества в целом. Это позволяет ученым говорить о коммуникативной роли сознания (со-знания...) как общего, совместного знания, которое посредством языка может быть вербализовано и передано другим людям» [8, с. 97]. Язык, выполняя две основные функции – служить средством коммуникации и средством познания – вбирает в себя не только лингвистическую, но и психологическую и социальную составляющие. Данное обстоятельство определяет подход к иноязычному обучению будущих педагогов-музыкантов, принимающий во внимание как доминирующие репрезентативные системы¹; память; внимание; социальные связи и др. аспекты опыта, так и такие качества как воображение, склонность к импровизации, интуиция, склонность к интерпретации, рефлексивность, эмпатия, толерантность, поликультурность. Мы согласны с мнением современных ученых, что изучение иностранного языка – не столько проблема развития памяти, сколько вопрос развития мышления. Поэтому усилия педагога должны быть направлены не на механическую работу памяти, а на мыслительную, развивающую, творческую деятельность личности студента, которая совмещала бы соответствующие понятия родного и изучаемого языков. Воспринимаемая иноязычная информация должна быть, с одной стороны, доступной, связанной логически с ранее осмысленным материалом, что позволяет студентам выделять единичное и общее, анализировать и синтезировать составляющие его части. При достаточном понимании у студентов возникают положительные эмоции, активизируются когнитивные процессы, иноязычное обучение доставляет удовольствие, становится неотъемлемой частью процесса познания и источником творчества. Процесс формирования иноязычной компетенции будущих педагогов-музыкантов осуществляется в условиях непрерывных изменений современной культуры, с помощью взаимодействия разнообразных образовательных методов и приемов для поддержки внимания, единства интеллектуального и эмоционального воздействия, межкультурной коммуникации, с опорой на такие принципы обучения как принцип сотворчества педагога и студента, принцип доступности и посильности, принцип аппроксимации, принцип сотрудничества, принцип междисциплинарности, принцип профессионально-прикладной направленности. Иноязычное образование будущих педагогов-музыкантов способствует более целостному восприятию культуры, расширению средств и границ познания, культурного многоголосия творчества. Иноязычная компетенция эффективно реализуется в различной деятельности, которая связана с приобретением способности к изменениям в сложившихся матрицах поведения и привычном восприятии мира и развивается путем интегрирования в свою культуру и чужие культуры. Наши исследования позволяют рассматривать иноязычную компетенцию как один из основополагающих компонентов профессиональной компетентности педагога-музыканта, который способствует формированию творчески активных специалистов, опирающихся в своей деятельности на широкий круг культурных ценностей, способных в условиях многогранной сферы культурной деятельности передавать музыкальный опыт, распространять музыкальную культуру в поликультурном обществе и построить такую систему музыкального образования, которая учитывала бы мировой музыкально-педагогический опыт и, одновременно, сохраняла наиболее ценные черты национального искусства.

¹ Преимущественный способ получения человеком информации из внешнего мира. Основными р.с. будущих педагогов-музыкантов являются: аудиальная (опирающаяся на звуковые ощущения), визуальная (опирающаяся на зрительные образы), кинестетическая (опирающаяся на ощущения).

Библиографический список

1. Иванова, Е.О. Компетентный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим. Компетенции в музыкальном образовании. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.
2. Якупов, А.Н. Подготовка специалистов-музыкантов в свете современных социокультурных задач // Высший музыкальный колледж: Новое в профессиональном образовании: сб. статей / сост. и отв. ред. М.М. Берляничик и А.Н. Якупов. – Магнитогорск, Новосибирск, 1992.
3. Ключевский, В.О. Афоризмы. Исторические портреты и этюды. Дневники. – М.: Мысль, 1993.
4. Петрушин, В.И. Музыкальная психология: учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект. – Трикта, 2008.
5. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: «Когито-Центр», 2002.
6. Коломиец, Г.Г. Ценность музыки: философский аспект. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
7. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкально деятельности. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2008.
8. Камянова, Т. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка. – М.: ООО «Дом Славянской Книги», 2008.
9. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979.
10. Нейгауз, Г.Г. Размышления. Автобиографические заметки. Дневники. Избранные статьи. – М.: Дека-ВС, 2008.
11. Маслоу, А. Мотивация и личность. – СПб: Питер, 2008.
12. Бубер, М. Два образа веры. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999.
13. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 200.
14. Мысли о культуре / авт.-сост. Ф.В. Шелов-Коведяев. – М.: Изд. Дом ГУ ВШЭ, 2006.
15. Штейнпресс, Б.С. Музыка XIX века. Популярный очерк. – М.: Всесоюзное издательство «Советский композитор», 1968. – Ч. 1.
16. Кабалевский, Д.Б. Про трех китов и про многое другое. Книга о Музыке. – М., «Дет. лит.», 1972.
17. Монсенжон, Б. Глен Гульд. Нет, я не эксцентрик! – М.: Издательский дом «Классика-XXI». 2008.
18. Метаморфозы творческого Я художника / отв. ред. О.А. Кривцун. М.: Памятники исторической мысли, 2005.
19. Оганов, А.А. Теория искусства: Учебное пособие для самостоятельной работы студентов / А.А. Оганов, И.Г. Хангельдиева. – М.: Издательский дом Международного университета в Москве, 2008.
20. Лихачев, Д.С. Избранное: Мысли о жизни, истории, культуре / Составление, подготовка текста и вступительная статья Д.Н. Бакуна. – М.: Российский Фонд Культуры, 2006.

Статья поступила в редакцию 16.05.10

УДК 37.013.73

Е.А. Елизова, преп. КГУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: paideia@mail.ru

КОНТИНУАЛЬНОСТЬ В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье раскрывается сущность понятия континуальность в контексте его отношения к дискретности. Раскрывая континуальную логику как логику смысла, автор, опираясь на теорию В. Налимова, использует математическую формулу Бейеса, раскрывающую значение семантического поля и образов, представленных в культурных текстах, для современного гуманитарного образования.

Ключевые слова: континуальность, дискретность, семантическое поле, смысл, образ, гуманитарное образование.

Каждый ученый, исследуя сущность гуманитарного образования, не редко обращается к системе философско-антропологических знаний, внутренне резонируя с ней. Именно философская антропология влияет на эффективность познания проблемы гуманитарности, будучи тем ключом, с помощью которого происходит эффективное понимание особенностей гуманитарного образования. Фундаментом антропологического подхода является человек. Понимание сущности гуманитарности тоже тесно сопрягается с феноменом, который мы называем «человек», «человеческая жизнь». Такой вывод делается из выявления смыслов данных понятий. Доказательством служат результаты метода покомпонентного анализа слова «гуманитарный», в котором выделяются два смысловых концепта: *homo, human* – человек, человеческий и *ar* – обращенность, принадлежность... [1, с. 124]. В данном случае – обращенный к человеку. Соответственно феномен гуманитарности является одновременно и антропологичным. В основе обоих слов – «гуманитарность» и «антропология» – находится слово «человек», только в первом случае латинское *homo*, а во втором греческое *anthropos*, являющиеся по отношению друг к другу идентичными и тождественными. Антропология в пер. с греч. – это учение о человеке, его сущности и природе, в котором понятие человека рассматривается как основная мировоззренческая категория. Можно сказать, что антропологизация образования в целом есть то же самое, что его гуманитаризация – и в этом смысле «антропологический поворот» [С. Хоружий] в современной науке как нельзя лучше отвечает гуманитарной сущности образования. Поэтому обращение автора к антропологии в процессе исследования является вполне оправданным в логике гуманитарного контекста. Представители данного учения считают, что только, исходя из понимания сущности человека, можно разработать систему представлений о мире [2, с. 33, 703].

В современной философии существуют разные модели устройства мира и человека в нем. Одна из них, включая в себя представление о структуре бытия, человека и его личности, как неделимых структур, вытекающее из основополагающих моделей мироздания, существовавших с древнейших времен, называется континуальной. Поэтому в понимании гуманитарного образования континуальность можно выделить как фундаментальный подход, как основополагающий принцип. Континуальная концепция (от лат. *continuum* – континуум, непрерывное, протяженное [2, с. 276]) – термин, используемый в философии при рассмотрении непрерывных совокупностей), авторы которой, апеллируя к Анаксагору – Аристотелю, базируются на идее непрерывности, внутренней однородности, целостности, изначальной системности объекта. В противоположность континуальному взгляду на мир и человека в нем выделяется дискретный подход, который является весьма разработанным и чрезвычайно плодотворным в науке, в т.ч. в педагогике. Очень распространенным оказался этот подход и в исследовании проблем человека, в рамках которого интерпретируются все его составные компоненты. Они сводятся к области «среднего арифметического». Например, при составлении «портрета выпускника», который представляет довольно большой список, состоящий из перечня качеств, используется именно дискретный подход. Но, к глубокому сожалению, к реальному качеству выпускника составленный перечень имеет весьма слабое отношение. Поэтому получается удивительная подгонка теоретических и экспериментальных результатов к данным реальной практики относительно друг друга. Сегодня позиции сторонников дискретного подхода в исследовании проблем образования до сих пор остаются сильными. Этот подход упоминается в работе не случайно, т.к. только через него и на его фоне можно понять сущность континуальности как основания гуманитарного образования.

Еще, начиная с работ Ник. Кузанского можно наблюдать разную интерпретацию терминов «континуальное» и «дискретное» [3]. С одной стороны, данные термины могут быть интерпретированы, в категориях *непрерывное/прерывное*. При чем, континуальная непрерывность при этом понимается как единство, а дискретные элементы интерпретируются как отдельные, ограниченные единицы. Второй смысл терминов континуальное/дискретное интерпретируется, как *часть/целое*, которое отражается в знаменитом высказывании древнего мудреца: «Познай самого себя как часть целого и целое как часть себя». Осознание человеком своей частичности пробуждает чувство сопричастности к чему-то большему, частью которого человек является.

Действительно, на разных исторических этапах наука изучала частичные функциональные фрагменты человеческой личности. Сегодня становится ясно, что даже из очень точных, но разрозненных фактов о человеке и его личности, не может родиться целое знание (достаточно вспомнить известную притчу про слона, которого «изучали» наощупь мудрецы, так и не сумевшие сложить свои впечатления в целостное представление). Кстати, сегодня в естественных науках данная пара трактуется как модуляризм и холизм (комплекс различных единиц и неразделимое единство) [4].

На наш взгляд, существует еще одно отличие двух названных подходов – дискретного и континуального – это отношение к связности (системность) функциональных систем и их автономности (бессвязности) друг от друга. В философском смысле понятие «взаимосвязь» определяется как «...категория, выражающая тот факт, что все предметы и явления находятся в бесчисленных связях между собой... Каждое отдельное явление, таким образом, связано с другим множественством переходов, отношений, воздействий, имеющих взаимный характер...» [4, с. 38]. Единство всех функциональных систем в структуре человека обеспечивается тем, что «все предметы и процессы в мире подчинены некоторым всеобщим законам, которые представляют собой как бы бесконечные нити, связывающие все и вся в единое целое» [цит. по: 4, с. 39]. Таким образом, при попытке определить отношение между дискретностью и континуальностью как связи компонентов в поле зрения оказываются отношения Части и Целого, Прерывного и Непрерывного, Порядка и Беспорядка, Явного и Неявного. Этот ряд можно продолжить: единое-множественное, рациональное-иррациональное, добро-зло... Анализ диалектики различных оппозиций выводит нас не на дуалистичное видение человека, личности, сознания, бытия (или...-или...), но на целостную модель (... и ...).

Раскрывая сущность континуальности через дискретность, в то же время, пока остается большей частью открытым вопрос: где заканчивается расчленение, дискретизация, и где начинается целое, континуальное? А может быть дискретность/континуальность – это лишь отражение единого диалектического отношения Часть-Целое, Прерывное-Непрерывное, Порядок-Беспорядок, Явное-Неявное? И это отношение нужно рассматривать в единстве?

Подобный подход разрабатывался в далекой от гуманитарной сферы физике. Так, Н. Бор, формулируя *принцип дополнителности*, пишет, что «пространственная непрерывность распространения света... и атомистичность световых эффектов являются *дополнительными аспектами одного и того же явления* (выделено мною, - Е.Е.)..., причем эти свойства не могут входить в противоречие друг с другом...» [5, с. 17]. Впрочем, Бор иллюстрировал свой знаменитый принцип и лингвистическими примерами (разнообразие и взаимодополнительность языков и культуры).

Принцип дополнителности Бора приобрел большое значение в современной науке. Сегодня его можно интерпретировать в плане того, что логически построенные теории могут действовать как метафоры: они задают модели, которые ведут себя и так, как внешний мир, и не так. Поэтому и приходится обращаться к двум противостоящим моделям, дополняющими друг друга. Иными словами, интерпретация принципа дополнителности Н. Бора — это не более, чем перенесение метафо-

рического принципа на построение научных теорий [6, с. 121-123]. Поэтому необходимо рассматривать дискретность и континуальность в их взаимном дополнении друг друга. Но, познавая отношение «дискретность/континуальность», необходимо углубиться в познание сущности континуальности, т.к. дискретная наука, изучающая мир и человека в нём, во второй половине XX в. уже всесторонне явила себя миру. Это тем более важно, что сегодня мы становимся свидетелями начинающегося динамического движения, которое приводит к радикальному парадигмальному сдвигу в научных исследованиях: от дискретной, структурной, комбинаторной парадигмы – к континуальной, системной, динамической. В работах На-лимова В. – автора теории вероятностного видения мира – написано: «...реальность предстает перед нами в своей двоичной ипостаси – дискретности (знаковой системы) и континуальности (языковой семантики)» [7, с. 17]). Человек, его личность и сознание как главные категории гуманитарного образования – это тоже единство знаковости (дискретности) и семантичности (континуальности).

Сознательное начало человека изначально дискретно. Бессознательное – континуально. Эти два начала можно противопоставлять друг другу, а можно их объединить. С одной стороны, – континуум дискретности, который описывается через отдельные, отстоящие друг от друга точки, части, этапы, функции, слова и пр. Например, моделью чистого, логически структурированного сознания, т.е. сознания, очищенного от бессознательного измерения, является искусственный интеллект, реализуемый на ЭВМ. С другой стороны, – континуальное измерение, которое можно представить в образе неделимой числовой прямой. На ней представлены отстоящие друг от друга точки, объединенные в целостность, как считает В. Налимов, семантическим полем, которое является не совсем нормируемым. Следовательно, его описание всегда будет неполным. «А всякое неполное описание явлений в плане логическом есть уже описание метафорическое — модель оказывается только подобной тому, что она описывает». И далее: «...Метафоры вносят в наш логически построенный текст в не раздражающей нас форме те противоречия, без которых наши суждения были бы неполными» [8, с. 5]. Так представление о континууме через семантическое поле приобретает метафорическое звучание. Метафоричность психологического (семантического) поля приводит к возникновению континуальной логики, позволяющей перейти от дискретных знаков к континуальным образам. Такой же метафорой, как идеализирующим понятием, оказывается представление об единстве континуальности и дискретности при описании сознания человека.

Все вышесказанное позволяет перечислить основные посылки, приводящие к необходимости осознания континуального подхода, который должен найти отражение в системе гуманитарного образования. Континуальность в гуманитарном образовании проявляет себя через:

1. Признание наличия в структуре человека как цели гуманитарного образования не только сознания, которое изначально дискретно, но и бессознательного начала, природа которого континуальна;
2. Постулирование существования семантического континуума (поля) у педагогических объектов;
3. Признание, что в данном континууме кодируется содержание как знаков (понятий), так и определенных образов (ценностных представлений);
4. Допущение спонтанности, вероятностной логики или, иначе, свободы в выборе интерпретации содержания смысла того или иного объекта субъектами образовательного процесса.

Самым важным условием континуальности являются смыслы, объединенные в семантическое поле. Данное понятие является родовым для лингвистики, семантики. В лингвистике представление о семантическом поле, имеет уже долгую историю. Собрание многочисленных и разноречивых определений этого понятия дано в книге Ю. Караулова [9]. Но как бы ни были разноречивы определенные поля в лингвистике, они определяются связью слова и языка. Они все исходят из пред-

ставления о том, что слова не существуют в языке изолированно, объединяясь на основе смысловых значений.

Исследование семантического поля в педагогике тесно связано с сознанием человека, которое «связано с семантической в отличие от знаковой, семиотической реальностью приборного (сенсорно воспринимаемого) мира. Называя эту семантическую реальность «субъективной», некоторые представители науки отторгают ее от себя, не учитывая того очевидного факта, что сознание неизменно взаимодействует с бессознательным и может обнаруживать реальность, скрытую от физических приборов» [10, с. 6]. Эта мысль принадлежит российскому учёному В. Налимову. Его исследование семантического поля отлично от соответствующих разработок в лингвистике и стоит ближе к хорошо разработанным и отчетливо установившимся представлениям о поле в современной физике. Если в лингвистике и психологии поле отличается прерывистостью (дискретностью слова), то семантическое поле, как и физическое поле при своем проявлении не делится, а проявляется через задаваемую на нем величину [10, с. 114]. Гуманитарная концепция семантического поля основывается на идее *континуальности*, несущей в себе представление спрессованности смыслов, не поддающихся дискретному разбиению [11, с. 123].

Если семантическое поле – это поле смыслов, тогда смыслы спрессованы на некой оси так, как спрессованы числа на числовой оси. «...Если принять постулат о возможной упорядоченности смыслов по оси μ ..., возникает возможность замера качественной характеристики смыслового поля количественными единицами... Смыслы, будучи по своей природе качественными, обретают количественную характеристику. Мера – термин, имеющий не только математическое, но и философское звучание... Его философское понимание начало развиваться еще в древней Греции... Мы попытались соединить философское представление о мере с математическим» [11, с. 109].

Для математического измерения смыслов В. Налимов использует формулу английского математика Томаса Бейеса (1702-1761) как основную формулу *континуальной логики*, которую ученый с начала 1970-х годов применял для описания информационных процессов. Формуле Бейеса ученый придал новый смысл. Из вспомогательной — вычислительной формулы она превращается в метафорическую формулу, задающую саму логику высказывания. Бейесовский подход к моделированию психических процессов давно уже успешно применяется американскими психологами для решения локальных задач. Но подход В. Налимова является совершенно новым, заключаясь в метафорическом использовании математических представлений в трансперсональной психологии.

Если вспомнить, что в качестве языка, позволяющего понимать смысловые значения слова выступают греческий и латинь, то семантические поля каждого слова греческого или латинского происхождения могут быть заданы моделью, адекватно иллюстрирующей данное слово [12]. Это значит, что есть некий инвариант семантики предъявленного слова, модификациями которого являются другие слова, сопоставимые по содержанию. Поэтому необходимо выявлять семантические гнезда и на их основе моделировать новые группы слов, имеющие общие смыслы, хотя, в плане значений они могут различаться. «Пример: семантический компонент *meth* – в переводе с греческого – думать, мыслить, разум, мудрость, система правил, способ действия, познания, исследования. Отсюда термины с заданным значением *meth*: Про-*метей*, Эпи-*метей*, *мет*-од, *мет*-од(о)-логия, а-*мет*-ист» [12, с. 21].

Если использовать ассоциативный метод, то многие слова в бессознательном поле человека, обладают устойчивой архетипической символикой, включающей в себя круг, треугольник, квадрат, крест. Семантический мир — мир бессознательного — раскрывается в сознании человека через образы, которые не просто фиксируются, но претерпевают различные трансформации, появляясь в разных вариантах индивидуальных проявлений (круг, например, это и диск, и

шар, и сфера, и шарообразное облако...). Чаще всего это простые геометрические символы: круг, треугольник, крест, разноконечные звезды. Эти же символы мы встречаем в природе — в листьях растений, цветах, формах беспозвоночных, фигурах клеток... Древние знали внутренний смысл геометрии, воплощаемый в архитектуре храмов. Наука — это тоже символическое выражение мира. Символы науки, позволяют ученому входить в семантическое поле, находя там понимание изучаемого.

Но, используя, предложенную В. Налимовым формулу Бейеса, перед нами семантическое поле выступает в своей проявленности через число. О непроявленном семантическом поле ученый говорит как о семантическом вакууме — некоторая аналогия с физическим вакуумом, который физики наших дней считают отнюдь не пустым пространством.

Интерпретируя формулу Бейеса, В. Налимов предлагает исчислять взаимодействие со смысловым полем через следующее выражение: $p(\mu/y) = k p(\mu) p(y/\mu)$, где

$p(\mu/y)$ расшифровывается так:

$p(\mu)$ – заданный текст₁, предложение или слово; которое понимается с очевидной простотой. Знак y обозначает спонтанно возникшую новую ситуацию или толчок, необходимый для развития и понимания новых смыслов в заданном тексте (новый язык, новое знание, новый поступок, другой человек и его взгляды, задающие новые контексты). Если соединить два значения $p(\mu)$ и y в знак $p(\mu/y)$, то он будет трактоваться как некий фильтр. В нашем контексте в качестве фильтра может выступить возникающая новая ситуация, в которую попадает человек или уровень его развития тоже может выступать в качестве некоего фильтра. Фильтр – это закрытость, неочевидность чего-то для человека. Причем, для другого в этом же тексте могут появляться совершенно другие фильтры. То, что очевидно для одного, совсем может быть не очевидно для другого. И более того: как раз то, что является «очевидным» в системе одних координат, оказывается абсолютно закрытым для тех, кто пытается пробиться к этой очевидности из иной системы координат. Потому что у него существует другой фильтр в понимании. И другой язык и новая ситуация выступают в качестве толчка y , через который задается новый контекст, определяющий новую семантику заданного текста. Возможно, что таким толчком может явиться и толковое объяснение и возникшее на его основе понимание через снятие фильтра $p(y/\mu)$ у субъекта обучения. «Понимание – это порождение новых фильтров $p(y/\mu)$, отвечающих новым ситуациям y , задаваемым не только новыми текстами, но и новыми жизненными условиями. Это всегда порождение новых текстов, или, говоря словами Хайдегера, проектирование, забегание вперед себя» [13, с. 124]. В результате чего появляются:

k – константа нормирования,

$p(y/\mu)$ – текст₂ с новой семантикой, с необходимостью возникающий из двух посылок - $p(\mu)$ -текст₁ и $p(y/\mu)$ -фильтр.

Сделаем вывод: изменение текста, связанного с распаковыванием смыслов, и, следовательно, – его эволюция – связана со спонтанным появлением в некоей ситуации у фильтра $p(y/\mu)$, ведущего к качественно иному пониманию, мультипликативно взаимодействующего с исходным текстом₁ ($p(\mu)$).

Введение этой формулы в образовательное пространство может означать следующее. Любая образовательная ситуация – это текст, смыслы которого должны быть понимаемы («распакованы»). Например, педагог разговаривает с ребёнком на языке взрослого, но у малыша есть свой собственный язык внутренней речи (Л.С. Выготский), являющийся фильтром у для понимания языка взрослого. Для того, чтобы смягчить действие фильтров, необходимо включить образы, природа которых всегда полисемантична. Только тогда, когда мы какое-либо понятие представим в образе, который во многом является символическим, тогда у него появляется смысловое поле, природа которого всегда полисемантична. Для примера, рассмотрим смысловой объём понятия «видеть», взяв за основу мифологические (архетипические) образы, несущие в себе разные смыслы этого понятия.

Одноглазый Циклоп – символ ограниченного внешнего видения. У него есть противоположность Аргус – зрячий во все стороны тысячеглазый страж. Однако видящий во все стороны, еще не всевидящий. Все видит лишь Гелиос, у которого, что ни луч, то глаз. Этот ряд можно закончить Линкеем – героем, взор которого проникает через все препятствия. В греческой мифологии еще есть пара – Эдип – Терсей. Первый зряч, но слеп, он в жизни действует как слепой и совершает предписанные судьбой преступления. Второй слеп, но зряч. Эти образы убедительно показывают сколь многосложно и полисемантически может только одно единственное понятие видения. Оно может означать разные смыслы в зависимости от контекста: и созерцание, и прозрение, и знание, и понимание и всеведение. Таким образом, понимание смыслов, закодированных в текстах, всегда сопрягается с постижением неявного, сокрытого. И только это имеет для человека значение, становится ценностью. Образ – это ключ к развитию символического мышления, на основе которого и происходит открытие смысла и вхождение в семантическое поле.

В ситуации взаимодействия с образами ребенок всегда сможет отыскать на оси семантического поля такой смысл, который будет адекватен языку его внутренней речи. Если ребенок не может перевести объяснение учителя на язык соб-

ственной внутренней речи, то объяснение учителя происходит напрасно. Поэтому в любой образовательной ситуации должен присутствовать текст, внутри которого содержатся образы, позволяющие разворачивать коммуникативно-смысловое измерение. Природа этого измерения *текстуально-континуальная*. Здесь лежит зона текстового плюрализма, образных, коммуникативных уровней кодирования информации педагогом и ребенком. Как только открылись новые смыслы и связанная с ними новая система ценностных предпочтений $p(\mu/y)$, так сразу же открывается возможность ее перекодировки в открытые слова языка и становится возможным применение рациональной логики для построения нового знания, соответствующего открывшимся смыслам. В диалоге всегда его субъекты переходят от слов-дискретов к их континуальному образу и наоборот.

Таким образом, понимание сущности гуманитарного образования опирается на метафорическое толкование континуального (семантического) подхода, реализуемого через язык, смысл и образ. Понимание данной позиции позволяет создавать инновационные педагогические модели, в которых педагог сможет строить свою деятельность на основе континуальной логики смысла, «распаковывание» которого происходит через коммуникацию между учителем и учеником.

Библиографический список

1. Фролова, Н.Г. Латынь вокруг нас. Греко-латинские словообразовательные элементы в русском языке. Специальный учебный словарь / Н.Г. Фролова, М.Г. Фролов. - Красноярск, 2007.
2. Философский энциклопедический словарь // Ред. коллегия: С.С. Аверинцев, Э.А. Раб-Оглы, Л.Ф. Ильичев [и др.]. - Москва: Советская энциклопедия, 1989.
3. Кузанский, Н. Об ученом незнании (1440): книги простеца (1450) // Соч.: в 2-х томах. - М.: Мысль, 1979. - Т. 1.
4. Свитин, А.П. Континуалистика (познание всеобщей связи): монография. - Красноярск: СибГАУ, 2004.
5. Бор, Н. Анатомия физика и человеческое познание. - М.: Иностранная литература, 1961 (1932).
6. Налимов, В.В. О возможности метафорического использования математических представлений в психологии // Психологический журнал. - 1981. - № 3. - Том 2.
7. Налимов, В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. - М.: Прометей, МГПУ им. В.И. Ленина, 1989.
8. Налимов, В.В. О некоторой параллели между принципом дополнительности Бора и метафорической структурой языка // Сб.: Принципы дополнительности и материалистическая диалектика. - М., 1976.
9. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М., 1987.
10. Налимов, В. Вероятностная модель бессознательного: Бессознательное как проявление Семантической Вселенной / В. Налимов, Ж. Дрогалина // Психологический журнал. - 1984. - №6. - Т. 5.
11. Налимов, В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. - М.: Прометей, МГПУ им. В.И. Ленина, 1989.
12. Фролова, Н.Г. Социально-философские аспекты герменевтики в современном образовании: автореф. дис. ... канд. филос. наук. - Красноярск, 2001.
13. Налимов, В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. - М.: Прометей, МГПУ им. В.И. Ленина, 1989.
14. Елизова, Е.А. Гуманитарное образование: опыт философского осмысления: монография. Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2009.

Статья поступила в редакцию 18.06.10

УДК 371.01

Е.П. Позднякова, асп. ГОУ ВПО «ЧГПУ», г. Челябинск, E-mail: kate-085@yandex.ru

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ МЕТАКОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Данная работа посвящена актуальной проблеме развития метакомпетенции младших школьников средствами интерактивного взаимодействия. Автор последовательно раскрывает основные теоретические и практические результаты проведенного исследования по указанной проблеме. Материалы исследования могут быть использованы учителями начальных классов в массовой практике, а также в системе повышения их квалификации.

Ключевые слова: метакомпетенция, развитие, младший школьный возраст, интерактивное взаимодействие.

Начальное образование сегодня претерпевает существенные изменения, обусловленные требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, реализация которого происходит в условиях ориентации общества на социально экономическое развитие. В Послании Президента Д. А. Медведева Федеральному Собранию РФ (от 12 ноября 2009 г.) сказано о том, что «главной задачей современной школы является раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жи-

зни в высокотехнологичном, конкурентном мире» [1]. Учитывая поставленную задачу, мы можем говорить о том, что школьное обучение должно способствовать личностному росту так, чтобы учащиеся могли самостоятельно ставить и достигать серьезные цели, уметь реагировать на разные жизненные ситуации, оперативно принимать решения, брать на себя ответственность, анализировать, сравнивать, прогнозировать нежелательные события и моделировать целесообразный, соответствующий ситуации стиль поведения, организовывать

себя и свою деятельность, своевременно и адекватно решать практические и теоретические задачи в различных сферах жизнедеятельности на протяжении всей жизни.

Во всех актуальных нормативных документах Российской Федерации в области образования (Закон «Об образовании», Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, Концепция федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования, Модель «Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики» и др.) освещается проблема развития универсальных знаний, умений и навыков, то есть ключевых компетенций, определяющих современное качество образования.

Основные идеи, описанные в трудах К. Блок, Дж. Боровски, А. Бровна, Т. Ф. Гусаковой, Ю. Б. Дормашева, О. В. Захаровой, Р. Клуве, В. С. Комбарова, А. Кориата, Б. Куртца, И. Лысовой, П. Мооре, И. Б. Муравьева, М. Прессли, Ю.В. Скворцовой, Дж. Флейвелла и др., позволяют нам сделать вывод о том, что именно развитие метакомпетенции способно повысить качество образования в школе.

Следует отметить, что мы в своем исследовании под метакомпетенцией младшего школьника предлагаем понимать метапознавательные знания, умения и побуждающие факторы, как совокупность, позволяющую каждому младшему школьнику управлять своей познавательной деятельностью. Структура метакомпетенции младших школьников составляет совокупность мотивационного (мотивы, потребности, стремления), когнитивного (метапознавательные знания) и деятельностного (метапознавательные умения) компонентов. К основным признакам метакомпетенции младших школьников относятся: многофункциональность, надпредметность, интегративность и целостность.

Мы полагаем, что развитие метакомпетенции младших школьников целесообразно организовывать посредством интерактивного взаимодействия между субъектами образовательного процесса, в связи с тем, что оно обладает рядом особенностей, которые нашли свое отражение в работах В.С. Библера, А.А. Вербицкого, И.А. Джидарьян, К. Роджерса, Б.Ф. Ломова, Л.С. Паниной, С.Л. Рябцевой, Н.Л. Худяковой и других. К таким особенностям можно отнести следующие: интерактивное взаимодействие способствует повышению мотивации младших школьников к познанию и самопознанию, вовлечению в решение жизненных проблем, побуждению к конкретным активным действиям. Кроме того, интерактивное взаимодействие формирует у младших школьников способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее, обосновывать свою позицию, развивает такие черты, как толерантность, необходимый такт, доброжелательность и взаимопонимание. В нашем исследовании под интерактивным взаимодействием понимается организованное в форме диалога взаимное педагогическое воздействие субъектов образовательного процесса.

Учитывая актуальность исследования и его теоретическую разработанность, *идея нашего исследования* заключается в следующем: развитие метакомпетенции младших школьников осуществляется посредством интерактивного взаимодействия между субъектами образовательного процесса благодаря проектированию специальной модели и методики ее реализации в практике начальной школы.

Необходимостью воплощения заявленной идеи в практике начальной школы была определена *цель нашего исследования*: разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить модель развития метакомпетенции младших школьников средствами интерактивного взаимодействия и методику ее реализации.

В основу исследования была положена следующая *гипотеза*: рассматривая процесс развития метакомпетенции младших школьников как новое качество образования, мы полагаем, что этот процесс будет более успешным, если:

1) в качестве теоретико-методологической основы ре-

шения проблемы будут использованы компетентностный, субъектно-деятельностный и системный подходы, при этом первый подход позволит определить значение развития метакомпетенции младших школьников, второй подход будет являться основополагающим при определении потенциала интерактивного взаимодействия для развития метакомпетенции младших школьников, а третий подход будет являться ведущим при проектировании модели развития метакомпетенции младших школьников средствами интерактивного взаимодействия;

2) спроектированная и экспериментально проверенная модель развития метакомпетенции младших школьников средствами интерактивного взаимодействия будет отражать взаимосвязь подструктурных компонентов: целевого, содержательного, организационного, диагностико-результативного, коррекционного, а ее реализация будет осуществляться на принципах научности, целостности, открытости, динамичности, интегративности;

3) для эффективной реализации модели развития метакомпетенции младших школьников средствами интерактивного взаимодействия будет использована методика реализации модели.

Выдвинутое предположение потребовало экспериментальной проверки, включающей несколько направлений. В рамках первого направления опытно-экспериментальной проверки гипотезы, с целью повышения уровня развития метакомпетенции младших школьников, нами была спроектирована *структурно-функциональная модель* развития метакомпетенции младших школьников средствами интерактивного взаимодействия, спроектированная нами на основе компетентностного, субъектно-деятельностного, системного подходов, представляет собой системное образование, включающее компоненты (целевой, содержательный, организационный, диагностико-результативный, коррекционный) и функции (планово-прогностическую, смысловую, организационно-исполнительскую, функцию контроля и регулирования, а также аналитическую и восполняющую), результатом которой является повышение уровня развития метакомпетенции младших школьников. Особенностью данной модели является опора на экологическую парадигму, реализуемую в процессе интерактивного взаимодействия между субъектами образовательного процесса, что подразумевает наличие тесной связи получаемых в школе знаний с непосредственной практикой и реальными жизненными проблемами учащегося, а также включение в содержание образования в начальной школе решение жизненных задач.

Спроектированная модель является образование открытым, искусственным, динамичным и функционирует в комплексе условий: создание благоприятного эмоционально-психологического климата в классе, вовлечение учащихся в решение проблемных, дискуссионных вопросов, подбор учебного материала основывается с учетом отобранных реальных объектов (природных объектов, объектов культуры, технических устройств, социальных объектов) необходимых и достаточных для того, чтобы младший школьник воспринимал и осознал целостный образ изучаемой действительности.

Внедрение модели развития метакомпетенции младших школьников средствами интерактивного взаимодействия обеспечивается использованием методики. Рассматривая методику как совокупность методов практического выполнения какой-либо деятельности, в нашем исследовании под *методикой реализации модели* мы понимаем совокупность форм, методов и приемов реализации модели.

Мы рассматриваем целесообразность поэтапного развития метакомпетенции младших школьников, поэтому методика реализации модели развития метакомпетенции младших школьников средствами интерактивного взаимодействия включает в себя четыре этапа: аналитический, информационно-содержательный, операциональный, диагностико-коррекционный.

Реализуя второе направление опытно-экспериментальной проверки гипотезы, мы провели апробацию предлагаемых нововведений, в естественных условиях МОУ СОШ № 41 г. Челябинска. Организуемое нами опытно-экспериментальное исследование, сводилось к реализации модели развития метакомпетенции младших школьников средствами интерактивного взаимодействия и отдельных ее элементов. Для проведения опытно-экспериментального исследования были сформированы контрольные и экспериментальные группы из учащихся 8-9 лет в количестве 105 человек. Исследование включало констатирующий, формирующий и обобщающий этапы.

Результаты *констатирующего этапа* опытно-экспериментального исследования показали, что на низком уровне развития метакомпетенции на начало эксперимента находилось в ЭГ-1 – 70% учащихся, в ЭГ-2 – 88%, в КГ-1 – 81%, в КГ-2 – 78%. Это позволило нам сделать вывод о том, что естественные условия начального образования недостаточно способствуют развитию метакомпетенции младших школьников, поэтому для достижения более высокого результата необходимо использовать модель развития метакомпетенции младших школьников средствами интерактивного взаимодействия.

Диагностика уровня развития метакомпетенции младших школьников осуществлялась нами на основании психолого-педагогических исследований, а также на понимании сущности метакомпетенции младших школьников нами были определены следующие критерии: мотивационный, когнитивный, деятельностный.

На *формирующем этапе* исследования внедрение модели развития метакомпетенции младших школьников средствами интерактивного взаимодействия в ЭГ-1 и ЭГ-2 проходило в рамках факультативного курса «Лесенка успеха» для начальной школы. Весь курс был разделен на три тематических блока: «Мир, в котором я живу»; «Природа в красках, звуках, формах»; «Познай самого себя». В ходе данного курса были изучены темы: «Начало начал: как все началось, как родилась Земля, появились человек, началось освоение мира», «Мы живем на планете Земля. Земля – планета Солнечной системы», «Сколько стран на Земле. Великие географические открытия», «Наша Родина – часть планеты Земля. Отношение к другим народам и странам», «Город, в котором я живу», «Красота природы в разные времена года», «Человек – главное чудо природы», «Я учусь быть успешным!», «Учимся быть любознательными и успешными», «Вода, воздух, почва – важная часть природы», «Радость можно подарить другим», «Секрет моего успеха» и другие. На изучение каждой темы отводился один учебный час.

В КГ-1 и КГ-2 младшим школьникам предлагались для выполнения отдельные задания, направленные на развитие метакомпетенции: решение практических задач на уроках математики и русского языка, организация дискуссий на уроках окружающего мира, проведение игр на классных часах, экскурсии и т.п.

Обобщающий этап опытно-экспериментальной работы позволил констатировать, что учащиеся экспериментальных групп стали более организованными, ответственными, уверенными, самостоятельными. На *обобщающем этапе* проводилась диагностика достигнутого младшими школьниками уровня развития метакомпетенции, позволившая зафиксировать выраженную положительную динамику у учащихся экспериментальных групп. Так количество младших школьников, находящихся на низком уровне развития метакомпетенции, снизилось на 43% в ЭГ-1 и 21% в ЭГ-2, а число учащихся, находящихся на высоком уровне, увеличилось в ЭГ-1 на 36%, в ЭГ-2 на 12%. В контрольных группах наблюдался слабо

значимый прогресс снижения численности учащихся, находящихся на низком уровне, и соответственное повышение численности учащихся, находящихся на среднем уровне, на 8% в КГ-1 и 7% в КГ-2, а также увеличение числа учащихся, находящихся на высоком уровне развития метакомпетенции, на 4% в КГ-1.

Приведенные результаты свидетельствуют о том, что спроектированная нами модель развития метакомпетенции младших школьников средствами интерактивного взаимодействия и методики ее реализации более успешно способствуют повышению уровня развития метакомпетенции младших школьников.

Таким образом, наше исследование является логическим продолжением теоретических и практических разработок, которые ведутся в области метапознания. Мы можем утверждать, что наиболее значимые результаты, полученные нами в ходе проведенного исследования, отражают его научную новизну и теоретическую и практическую значимость.

Научная новизна исследования заключается в обосновании возможности развития метакомпетенции младших школьников посредством: 1) определения теоретико-методологической стратегии исследования, заключающейся в сочетании компетентностного, субъектно-деятельностного и системного подходов, которые обеспечивают целостность и функциональность организации развития метакомпетенции младших школьников средствами интерактивного взаимодействия; 2) спроектированной модели развития метакомпетенции младших школьников средствами интерактивного взаимодействия, которая представляет собой системное образование, включающее компоненты (целевой, содержательный, организационный, диагностико-результативный, коррекционный) и функции (планово-прогностическую, смысловую, организационно-исполнительскую, функцию контроля и регулирования, а также аналитическую и восполняющую), существенным отличием которой является опора на экологическую парадигму; 3) теоретического обоснования опытно-экспериментальной проверки методики реализации модели развития метакомпетенции младших школьников средствами интерактивного взаимодействия.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что: 1) обоснована результативность решения проблемы развития метакомпетенции младших школьников средствами интерактивного взаимодействия с позиций компетентностного, субъектно-деятельностного и системного подходов, что представляет возможность для последующего обогащения теории метапознания; 2) расширено понятийно-терминологическое поле исследования за счет определения понятия «метакомпетенция младшего школьника», что способствует упорядочиванию теоретико-методологических оснований исследуемой проблемы; 3) определен компонентный состав метакомпетенции младшего школьника.

Практическая значимость исследования определяется тем, что в ходе исследования: 1) спроектирована модель развития метакомпетенции младших школьников средствами интерактивного взаимодействия и методика ее реализации, отвечающие требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования; 2) выявлением и характеристикой критериев, показателей и уровней развития метакомпетенции младших школьников; 3) разработкой научно-методических рекомендаций для учителей начальных классов по развитию метакомпетенции младших школьников средствами интерактивного взаимодействия и факультативного курса «Лесенка успеха» для начальной школы.

Библиографический список

1. Послание Президента РФ Д.А. Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации (12 ноября 2009 г.). – Р/д: <http://www.kremlin.ru/transcripts/5979>.

Статья поступила в редакцию 18.06.10

УДК 371:001.8

Б.У. Хашигульзов, канд. юридич. наук, доц. ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: koloskovaia@cspu.ru

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФИНИТНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье представлены особенности информационной безопасности образовательного пространства вуза, дано понятие трансфинитности, периодизация проблемы информационной безопасности образовательной среды, проанализированы основные структурные компоненты электронной информационной системы современного образовательного учреждения и ведущие методы защиты информации.

Ключевые слова: информатизация, информационная безопасность, образовательный процесс, электронное обучение, электронная информация.

Термин «трансфинитный» (фр. *trans* + лат. *finish* – находящийся за пределами конечного), впервые был использован в отечественной педагогике А.В. Петровским. В начале 1990-х автор подразумевал под ним *неограниченную самовоспроизводимость познавательных устремлений творческой личности*. Сегодня, по прошествии двух десятилетий, данный термин стал синонимом *неограниченной самовоспроизводимости научно-технического прогресса*.

В значительной степени трансфинитность НТП в современную эпоху обусловлена феноменом ускоренного проникновения в образование электронного обучения (*e-Learning*) и его разновидностей – мобильного (*m-Learning*) и дистанционного (*d-Learning*) обучения [1].

Очевидно, что электронные виды обучения инициируют активное развитие личности – двигателя прогресса. Вместе с тем ни для кого не секрет, что все они весьма условно защищены от антинаучной, антидуховной, заведомо ложной и просто некачественной, неграмотно преподнесенной информации.

Проблема в связи с этим может быть сформулирована следующим образом: как обеспечить стабильное поступление к обучающемуся – реальному и потенциальному пользователю ПК – позитивного познавательного материала, адекватного безопасности общества, личности, государства?

Исследование проблемы в национально-государственных аспектах началось за рубежом в последней трети, а у нас в России – в конце последнего десятилетия минувшего столетия. Было произведено ее соотнесение с развитием традиционных информационных коммуникаций, обозначены исторические этапы ее эволюции [2, 3]. Назовем основные из них:

- *первый этап – до 1816 года*. Преобладают эпистолярные, возникают наборно-типографические способы информационной связи. Основная задача информационной безопасности заключается в правительственном или церковном контроле доносимых до потребителей сведений с помощью особых чиновных лиц – цензоров, объединенных в специальные учреждения;

- *второй этап – после 1816 года*. Ознаменован созданием средств электро- и радиосвязи. Достоверность такой связи обеспечивается методом помехоустойчивого кодирования сообщения (сигнала) с его последующим декодированием;

- *третий этап – начиная с 1935 года*. Связан с появлением радиолокационной и гидроакустической аппаратуры. Политика информационной безопасности в этот период предписывает сочетание организационных и технических мер по защите аппаратуры от воздействия активных маскирующих и пассивных имитирующих радиоэлектронных помех;

- *четвертый этап – примерно с 1946 года*. Обусловлен изобретением и внедрением в деятельность *особых* организаций электронно-вычислительных машин (компьютеров). Задачи информационной безопасности решаются, в целом, методами ограничения физического доступа к электронному оборудованию;

- *пятый этап – после 1965 года*. Созданы локальные электронные коммуникационные сети. Информационная безопасность по-прежнему обеспечивается администрированием доступа к сетевым ресурсам;

- *шестой этап – начиная с 1973 года*. Характеризуется возникновением и проникновением в элитные социально-профессиональные среды сверхмобильных электротелекоммуникацион-

ных устройств. Образуются группы людей – хакеров, занятых нанесением ущерба информационным базам отдельных пользователей, коопераций пользователей и целых стран. Информационный ресурс становится важнейшим ресурсом государства, а обеспечение его защищенности – обязательной составляющей национальной безопасности. Формируется новая отрасль международной правовой системы – *информационное право*;

- *седьмой этап открывается 1985 годом*. Возможности космических средств связи применены к генерированию глобальных информационно-коммуникационных сетей (ИКС). Доступ к сетям приобретают крупные предприятия и организации сферы услуг, системы элитарного обучения. Для обеспечения информационной безопасности возникает необходимость создания макросистемы информационной защиты общества под эгидой международных форумов;

- *современный этап развития информационной безопасности (после 2000 г.)* отличается широким использованием глобальных ИКС, прочно вошедших в быт и образование «среднестатистических» граждан. В целях обеспечения информационной безопасности государств и общества стали развиваться и трансформироваться в вузовские специальности новые отрасли научного знания, такие, как «Методы и системы защиты информации», «Криптография. Компьютерная безопасность», «Организация и технология защиты информации», «Информационная безопасность телекоммуникационных систем» и др.

Таковы этапы эволюции информационных коммуникаций в мировом сообществе. Даже их краткая характеристика свидетельствует о тенденции перехода средств связи в стадию трансфинитности – ускоренной и часто неподконтрольной самовоспроизводимости. Это продуцирует особую актуальность проблемы обеспечения информационной безопасности образовательного процесса в современных информационно-технологических условиях.

Выстраивая систему такой безопасности, нужно иметь четкое представление о ее сущности и составляющих ее компонентах. При этом желательно учитывать, что **понятие «информационная безопасность»** в разных контекстах имеет различный смысл.

В Доктрине информационной безопасности России оно используется в широком смысловом диапазоне. Имеется в виду защищенность национальных интересов в информационной сфере, определяемых сбалансированными интересами общества, личности, государства.

В Законе РФ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» данное понятие определяется аналогично – как защищенность информационной среды общества, включающая свое формирование, использование и развитие в интересах граждан, организаций, государства.

В нашей статье мы будем понимать информационную безопасность в узком смысле – как *защищенность электронной информации локального объекта от любых случайных или злонамеренных воздействий, способных нанести ущерб самой информации, ее владельцам и пользователям или поддерживать ее инфраструктуру* [4]. Задачи обеспечения безопасности в этом (как, впрочем, и в любом другом) случае сводятся к минимизации ущерба, а также к прогнозированию и предотвращению негативных воздействий.

Уточним основные позиции приведенного определения.

Под ущербом, способным быть нанесенным *электронной информацией* (в нашем случае вузовской обучающе-воспитательной), следует подразумевать ее искажение, а также частичную или полную аннуляцию в результате воздействия на нее компьютерных вирусов или других вредоносных электронных программ.

Под ущербом, способным быть нанесенным *владельцам электронной информации* (в нашем случае – преподавателям и студентам, размещающим на вузовских сайтах учебно-программную, учебно-методическую, учебно- и научно-проектную документацию), следует подразумевать нарушение ее конфиденциальности, то есть несанкционированное проникновение в персональные базы данных профессиональных хакеров (что обусловлено возрастающей ценностью научной информации) или юных компьютерных фанатов, осуществляющих взломы электронных программ «из любопытства», «для наращивания мастерства».

Под ущербом, способным быть нанесенным *пользователям электронной информации* (применительно к нашему случаю опять-таки преподавателям и студентам) следует подразумевать прежде всего отсутствие свободного доступа к полезной познавательной информации и так называемые DOS-атаки. Первый из указанных факторов может быть обусловлен

недостаточной мощностью информационной системы вуза, второй – целенаправленным воздействием на нее различного рода злоумышленников, организующих массивную отправку пакетов данных на вузовские файловые почтовые сервера, чтобы вызвать их перегрузку и на время вывести из строя.

Под ущербом, способным быть нанесенным *инфраструктуре, поддерживающей защищенность электронной информации*, следует подразумевать естественную (в результате неподконтрольного износа) или искусственную (в результате целенаправленных воздействий) порчу систем электро-, водо-, газоснабжения, системы кондиционирования и т. д., а также недобросовестное хранение и использование электронного оборудования.

В контексте трактовки ключевых позиций базового определения нашей статьи становятся «прозрачными» интересующие нас *компоненты безопасности электронной информационной системы (ЭИС)* вуза. Показательно, что все эти компоненты связаны с назначением деятельности обслуживающих ЭИС лиц, то есть без исключения носят функциональный характер. Поэтому на рис. 1, где они представлены «в снятом виде», мы назвали их *функциональными компонентами*.



Рис. 1. Функциональные компоненты безопасности электронной информационной системы образовательного процесса вуза

Комментируя рисунок, подчеркнем комплексность (неразрывность) зафиксированных на нем компонентов. Недостатки в обеспечении любого из них влекут за собой сбои в работоспособности системы в целом.

Подчеркнем также, что основным в составе перечисленных компонентов мы считаем *компонент доступности*. Информационные образовательные системы создаются для получения обучающих информационных услуг. Если по тем или иным причинам предоставить эти услуги становится невозможным, это наносит ущерб всем субъектам образовательных отношений, особенно в случаях реализации мобильного (*m-Learning*) и дистанционного (*d-Learning*) обучения [3].

Невыполним ущерб от утраты доступа к электронной информации и в системах управления современными учебными заведениями, отличающихся большим количеством функциональных уровней, среди которых все большую роль играет уровень социальных партнеров образования – предприятий, учреждений, организаций, заинтересованных в подготовке специалистов.

В общем же и целом все выделенные нами компоненты безопасности электронных информационных образовательных систем вполне конкретны и доступны для проведения защитно-профилактических работ. Однако на пути осуществления этих работ в учебных заведениях нередко возникают преграды

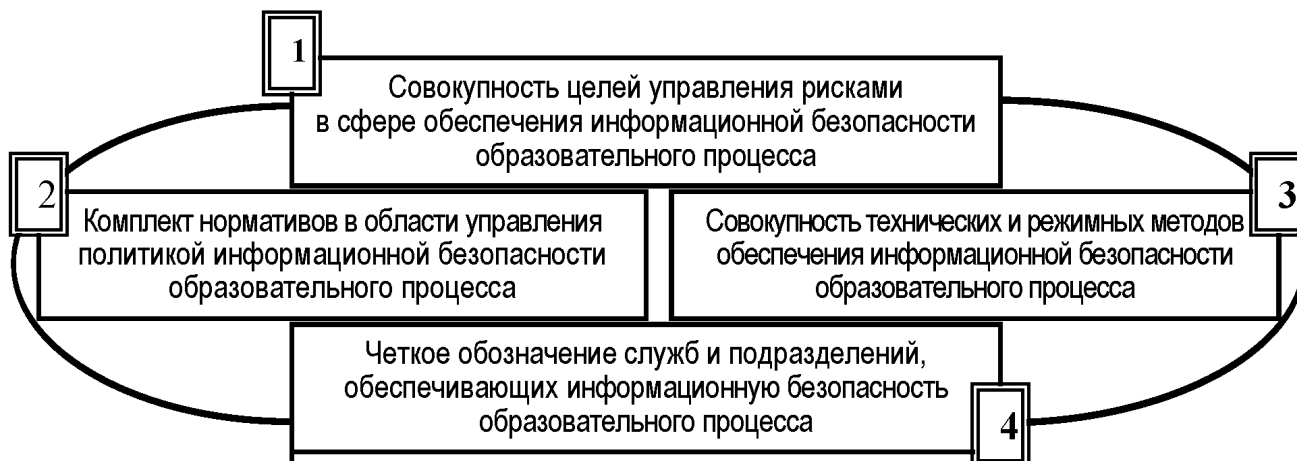
– **противоречия**, наличие которых препятствует магистральной линии развития образования:

– *первое*, самое распространенное, – противоречие между признанием важности на словах и отсутствием на деле четкой структуры действий по обеспечению безопасности электронных каналов образовательных связей;

– *второе*, не менее распространенное, – противоречие между усиленной декларацией на государственном уровне необходимости глубокой фильтрации поступающей к обучающемуся электронной информации и крайне недостаточной разработанностью научно-методических и технико-технологических основ такой фильтрации;

– и, наконец, *третье*, главное с точки зрения рачительного руководителя в образовании, – противоречие между остаточным принципом финансирования образовательных систем и дороговизной комплексных технических процедур по обеспечению информационной безопасности образовательного процесса.

Перечисленные противоречия стимулируют необходимость разработки и внедрения научно обоснованной и нормативно поддержанной системы мер по защите электронной информации в образовательном процессе учебных заведений. Такая система представлена на рис. 2.



Цели управления рисками при обеспечении информационной безопасности формируются с опорой на назначение СОИБ (системы обеспечения информационной безопасности) как таковой. Для построения эффективной СОИБ в учебном заведении необходимо выявить и учесть:

- требования к защите информации, важные для данного объекта защиты;
- нормы национального и международного законодательства в сфере СОИБ;
- наработанные практики (методологии) построения подобных СОИБ.

Комплект нормативных документов по управлению информационной безопасностью образовательного процесса должен основываться:

- на актах федерального законодательства (международных договорах, Конституции РФ, законах, указах Президента, постановлениях Правительства РФ, нормативных актах федеральных министерств и ведомств, органов местного самоуправления и т. д.);
- методических документах государственных органов России (Доктрине информационной безопасности РФ, руководящих документах Федеральной службы по техническому и экспортному контролю /ФСТЭК/, приказах ФСБ);

- стандартах информационной безопасности (международных и национальных);
- рекомендациях и методических указаниях Минобрнауки России.

Службы, организующие защиту информации в образовательном учреждении, включают в свой состав:

- службу экономической безопасности;
- службу безопасности персонала и студентов (режимный отдел);
- отдел кадров;
- службу информационной безопасности.

Направления работы названных служб формируются с учетом направлений деятельности органов России, контролирующих

состояние защиты информации, таких, как: Комитет Госдумы РФ по безопасности; Совет безопасности РФ; ФСТЭК, ФСБ, МВД, МОиН РФ; Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Безусловно, информационные службы учебного заведения действуют в тесной связи с его руководством, выстраивая единую политику безопасности образовательного процесса. В содержание этой политики (ИТ, или security policy – англ.) входят правила, директивы, сложившаяся практика, которые определяют, как в пределах образовательного объекта управлять распределением активов, предназначенных для обеспечения security policy.

При построении такой политики рекомендуется предметно рассматривать следующие аспекты защиты информационной системы: 1) защита объектов системы; 2) защита процессов, процедур и программ обработки информации; 3) защита каналов связи; 4) подавление побочных электромагнитных излучений; 5) управление системой защиты.

По каждому из перечисленных аспектов важно реализовать следующие процедуры: а) определение информационных и технических ресурсов, подлежащих защите; б) выявление полного множества возможных каналов утечки информации; в) проведение оценки рисков потери информации при имеющемся множестве каналов ее утечки; г) определение требований к системе защиты информации; д) выбор средств защиты, уточнение их характеристик; е) использование выбранных мер защиты; ж) контроль целостности системы защиты и способов управления системой.

Политика информационной безопасности ОУ оформляется в виде документированных требований к функционированию информационной системы. Документы обычно разделяют по уровням детализации процесса защиты. Согласно ГОСТу «Р ИСО/ МЭК 17799 – 2005» таких уровней три (табл. 1).

Таблица 1

Ранжирование документации, определяющей требования к защите информационной системы учебного заведения

| Статус уровня | Примерные документы, регламентирующие политику безопасности | Назначение документов |
|---------------|---|--|
| Верхний | Концепция обеспечения информационной безопасности Правила допустимого использования ресурсов информационной системы План обеспечения пополнения ресурсов информационной системы | Управление обеспечением информационной безопасности (документы политического характера) |

| | | |
|----------------|---|--|
| <i>Средний</i> | Безопасность данных Безопасность коммуникаций Использование средств криптографической защиты Контентная фильтрация и т. д. | Техническое обеспечение информационной безопасности (локальные стандарты) |
| <i>Нижний</i> | Регламенты работ Руководства по администрированию работ Инструкции по эксплуатации отдельных сервисов информационной безопасности и т. д. | Организационно-техническое обеспечение информационной безопасности (инструкционные материалы) |

При оформлении документов среднего и нижнего уровня важно учитывать предлагающиеся в научной литературе [2; 4; 5] *средства и методы* защиты электронной информации. В силу недостаточной проработанности вопроса они нередко дублируют друг друга, что наглядно отражено в табл. 2. Однако это не умаляет важности их предметного рассмотрения (возможно – разведения на практике).

Зафиксированные в табл. 2 средства и методы могут быть использованы как самостоятельно, так и в интеграции с другими. Это позволяет создавать системы информационной защиты для сетей любой сложности, не зависящие от используемых платформ. Остановимся на этом подробнее.

Таблица 2

Рекомендуемые средства и методы защиты электронной информации

| Средства защиты | Методы защиты |
|---|--|
| Средства контроля несанкционированного доступа – НСД (авторизация, мандатное, избирательное управление, управление доступом на основе ролей, аудит) | Аутентификация (идентификация) пользователей (пароль, сертификат, биометрия) |
| Системы анализа и моделирования информационных потоков (CASE-системы) | Анализ информации, поступающей в локальную сеть |
| Инструменты проверки целостности содержимого дисков | Контентная фильтрация дисков |
| Системы обнаружения и предотвращения вторжений (IDS/IPS) | Анализаторы сетевых атак |
| Анализаторы протоколов | Анализ виртуальных частных сетей |
| Антивирусные средства | Средства антивирусной защиты |
| Межсетевые экраны | Межсетевые экраны |
| Криптографические средства (шифрование, цифровая подпись) | Средства шифрования информации, хранящейся в ЭВМ и передаваемой по сетям |
| Системы резервного копирования | Контроль сохранности информации |
| Системы бесперебойного питания (источники питания, резервирование нагрузки, генераторов напряжения) | Системы обнаружения уязвимости сетей |
| Средства контроля доступа в помещения, предотвращения взлома корпусов и краж оборудования | Средства контроля сохранности электронного оборудования |
| Инструментальные средства анализа систем защиты (мониторинговый программный продукт). | Средства защиты инфраструктуры, поддерживающей сохранность электроинформации |

Средства аутентификации (идентификации), или авторизации, и администрирование объединяются учеными в интегральный метод, именуемый «Комплекс ЗА». Аутентификация и авторизация – это ключевые элементы информационной безопасности. При попытке доступа к электронным активам идентификация дает ответ на вопросы: «Кто вы?» и «Где вы?», – то есть: «Являетесь ли авторизованным пользователем сети?». Функция администрирования при этом отвечает за то, к каким ресурсам конкретный пользователь имеет доступ, в определении объема допустимых для него действий.

Системы шифрования позволяют минимизировать потери в случае несанкционированного доступа к данным, хранящимся на жестком диске или ином носителе, а также открывают возможность перехвата информации при ее пересылке по

электронной почте или передаче по сетевым протоколам. Задача данного средства защиты – обеспечение конфиденциальности. Основные требования к системам шифрования – высокий уровень криптостойкости и легальность использования на территории соответствующего государства.

Межсетевой экран представляет собой систему, образующую между двумя или более сетями защитный барьер, предохраняющий от несанкционированного попадания в сеть или несанкционированного выхода из нее пакетов данных. Основной принцип действия межсетевых экранов – проверка каждого пакета данных на соответствие входящего и исходящего IP-адресов базе разрешенных адресатов.

Говоря о криптографии и межсетевых экранах, следует упомянуть о *защищенных виртуальных частных сетях (Virtual*

Private Network – VPN). Их использование позволяет решить проблемы конфиденциальности и целостности информации при ее передаче по открытым коммуникационным каналам.

Внедрение VPN в учебном заведении можно свести к решению трех задач;

- защита информационных потоков между ОУ и его социальными партнерами (шифрование производится только на выходе во внешнюю сеть);

- защита доступа к информационным ресурсам удаленных пользователей сети (в частности, при дистанционном обучении);

- защита информационных потоков между отдельными приложениями внутри локальных образовательных сетей (опыт показывает, что большинство атак в ОУ осуществляется из внутренних сетей).

Фильтрация – эффективное средство защиты от потери конфиденциальной информации или от поступления в локальную сеть неволеванной информации. Она касается проверки исходящей и входящей электронной почты. Средства контентной фильтрации позволяют проверять файлы всех известных форматов. При этом пропускная способность сети практически не меняется.

Все изменения на рабочей станции или на сервере могут быть отслежены администратором сети благодаря *технологии проверки содержимого жесткого диска* (integrity checking). Технология позволяет отслеживать любые действия с файлами (изменение, удаление, открытие) и идентифицировать активность вирусов, а также обнаруживать несанкционированный доступ к материалам авторизованных пользователей или кражу данных последними у своих коллег. Проверка происходит путем анализа контрольных сумм файлов (CRC-сумм).

Современные *антивирусные технологии* позволяют выявить практически все известные вирусные программы через сравнение кода подозрительного файла с образцами, хранящимися в антивирусной базе. Кроме того, разработаны технологии моделирования поведения вирусов, позволяющие обнаруживать новые вирусные программы. Выявляемые объекты могут подвергаться лечению, изолироваться или удаляться. Защита от вирусов может быть установлена на рабочие станции, файловые и почтовые сервера, межсетевые экраны, работающие практически в любой из распространенных операционных систем.

Особо хотелось бы сказать о методах защиты актуальной электронной информации *от спама* – источника неблагона-

дежности электронной почты. Благодаря спаму, электронная почта всего за несколько лет стала главным каналом распространения вредоносных программ. Спам отнимает у администраторов локальных электронных систем массу времени на просмотр и удаление негативных сообщений.

Фильтры спама значительно уменьшают трудозатраты, связанные с его разбором, снижают интенсивность загрузки серверов, улучшают психологический фон среди пользователей ПК и уменьшают риск заражения ПК новыми вирусами, поскольку сообщения, содержащие вирусы (даже не вошедшие в базы антивирусных программ) часто имеют признаки спама и отфильтровываются. Правда, положительный эффект от фильтрации может быть перечеркнут, если фильтр, наряду с мусорными, удаляет как спам и полезные сообщения.

Избежать указанного негатива можно заблаговременно, не дожидаясь реального нападения на локальную информационную базу данных, с помощью *систем обнаружения уязвимостей* компьютерных сетей и *анализаторов сетевых атак*. Эти программные средства моделируют распространенные атаки и определяют, что именно хакер может увидеть в сети и как он может использовать ее ресурсы.

Для противодействия *естественным угрозам* информационной безопасности в учебном заведении должен быть разработан набор процедур по предотвращению чрезвычайных ситуаций (например, по обеспечению физической защиты данных от пожара). Один из методов, эффективных в таком случае, – *резервное копирование* с соблюдением регулярности, учетом типов носителей информации, определением способов хранения копий и т. д.

Завершая краткий обзор эпистемологии, средств и методов обеспечения информационной безопасности образовательного процесса, актуальных в условиях трансфинитности электронного обучения, подчеркнем, что с развитием технического прогресса рассмотренные средства и методы неизбежно будут устаревать прежде, чем осуществится их внедрение в жизнедеятельность образовательных учреждений. Это выдвигает на повестку дня осознание важности опережающего противодействия угрозам информационных атак на учебные заведения. Решить же проблему можно только в случае поддержки современных образовательных систем необходимыми финансовыми, нормативными, научно-методическими средствами и компетентными кадрами, способными обеспечить защиту этих систем от вредоносных технических, негативных интеллектуальных и разрушающих духовно-нравственных воздействий.

Библиографический список

1. Рубин, Ю. E-Learning как предпосылка становления интегрированного обучения на российском рынке образовательных услуг // Высш. образование в России. – 2008. – № 6.
 2. Стрельцов, А. А. Обеспечение информационной безопасности России: теорет. и методол. основы / под ред. В.А. Садовниченко, В.П. Шерстюка. – М.: МЦ НМО, 2002.
 3. Трубина, Л.Н. Информационная безопасность учащихся и студенческой молодежи // Роль государственно-общественного управления в обеспечении комплексной безопасности объектов и субъектов образовательной системы: Материалы Междунар. НПК, 17-18 нояб. 2008 г. – Челябинск, 2008.
 4. Шинкаренко, И.Р. Преступления в сфере использования компьютерной техники: квалификация, расследование и противодействие: моногр. / И.Р. Шинкаренко, В.О. Голубев, Н.В. Карчевский, И.Ф. Хараберюш. – Донецк: РВВ ЛДУВС, 2007.
 5. Уфимцев, Ю.С. Информационная безопасность России / Ю.С. Уфимцев, Е.А. Ерофеев. – М.: Экзамен, 2003.
- Статья поступила в редакцию 18.06.10*

УДК 316.663.5

В.С. Чернявская, д-р пед. наук, проф. каф. философии и психологии ВГУЭС;
Р.М. Гимаева, ст. преп. ВГУЭС, г. Владивосток, E-mail: tina_v@rambler.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПОТРЕБИТЕЛЬСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН- ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ ПРОДУКТОВ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИЗАЙНЕРОВ

Представлено обоснование мотивов выбора одежды, как предмета потребления. Обоснована необходимость психологического рассмотрения экономических категорий связанных с человеческим поведением, мотивацией. Раскрыты результаты психосемантического анализа осознаваемых и неосознаваемых категорий при выборе одежды женщинами, которые различаются по составу и количеству выделяемых факторов. Выявлены постоянно выделяющиеся основные факторы выбора одежды которые входят в общий континуум направленности личности.

Ключевые слова: дизайн, компетентность дизайнера, потребительские предпочтения, мотивы выбора одежды, психосемантика, факторные нагрузки.

Ученые РАН говорят о том, что стратегия развития России связана с возможностями разработки и использования социогуманитарных технологий инновационного развития в связи с тем, что общество устало от революционных переворотов, но одновременно присутствует общая неудовлетворенность существующими социальными институтами и проектами. Они констатируют: «Общество готово к внедрению новых социогуманитарных технологий, способных улучшить ситуацию в стране, и крепнет понимание того, что существующие туники экономического развития возникли именно из-за пренебрежения или неумения воспитания субъектов реформирования, из-за полного отсутствия учета человеческого фактора» [1].

Учет человеческого фактора, как правило, определяется психологическими факторами. По мнению известного психолога А.В. Юревича, социальная ниша современной психологии определяется тем, что психологи активно участвуют в «малых делах», занимаясь отбором и обучением персонала, психотренингом, психоаналитической работой с клиентами, консультированием бизнесменов и политиков, «большие» же дела, такие как выработка программ нашего экономического и социально-политического развития, вершат в основном экономисты, правоведа и политологи» [2]. Ученый заключает, что социальная ниша психологии, занимаемая ею в нашем обществе, не отвечает ее истинным возможностям и что эта наука может дать обществу куда больше, чем дает. В частности к таким важным мировоззренческим задачам

Одна из важнейших мировоззренческих задач психологии — «психологизировать» экономико-центристский образ нашего общества. В частности диагностикой экономических потребностей человека экономисты (маркетологи) занимаются достаточно длительное время и зашли в тупик из-за представления о человеке, как экономическом объекте.

Создание образа общества, человека, среды, как правило, связывают с понятием «дизайн». В настоящее время этот термин обретает в се большую популярность.

Дизайн, как творческий вид профессиональной деятельности имеет высокий инновационный потенциал и обладает многочисленными психологическими возможностями для развития личности, развития профессиональных компетенций и идентичности будущих дизайнеров, если они включаются в процесс профессионального становления в соответствии с его логикой и психологическими задачами.

Представление о дизайне как мире формы, который мало влияет на содержание жизни, препятствует ценностному отношению к профессиональной деятельности дизайнера и дизайн-образованию.

Отечественный дизайн является мощным средством формирования не только товарного ассортимента высокого качества, но и способом создания выбора стилей жизни, форм социальной активности. Российский дизайн стоит сегодня перед дилеммой: либо возрождение, вбирающее в себя огромный позитивный практический и теоретический опыт, либо копирование, потребление чужого, которое существенно влияет на человека через рыночные механизмы. Превращение дизайнера в гибкое средство импортируемых образцов не только товаров, но и стилей не всегда высокопробной индивидуальной жизни, уже стало реальностью в современной России [3].

В научной литературе внимание концентрируется на общих компетенциях, свойственных большинству профессий, хотя на практике преобладает интерес к уникальным специфическим компетенциям отдельных профессий.

Компетентность будущего дизайнера, как результат образования, должна рассматриваться с учетом особенностей дизайна, как деятельности, активно использующей не только свои профессиональные методы и средства, но и опыт гуманитарных наук, раскрывающий изменение философских, научных, культурных и художественных представлений в процессе эволюции миропонимания [4]. Так в современной теории про-

ектирования костюма на основе междисциплинарных прикладных исследований развиваются перспективные направления, в которых нашли отражение существенные изменения в мировоззрении XX века (системно-структурный подход к исследованию формы костюма, методы структурной лингвистики и семиотики) требующие новых стратегий в профессиональной подготовке специалиста, более глубокого соотнесения познавательных процессов с гуманитарными ценностями. Познавательная деятельность перемещается в сферу переработки значительных массивов полученной информации. Структурной единицей проектирования становится не материальный объект, а поведенческая ситуация, в которой задействованы люди, вещи, настроения, эмоции, закодированные в формах символические значения. Решающим этапом проектирования становится моделирование сценария, «средовой атмосферы», разработка концепции, эмоционально-психического состояния субъекта потребления. Концептуальный подход является установкой на осознание гуманитарного содержания проекта, проявление жизненных художественных и духовных ценностей которые утверждаются или отрицаются в объекте проектирования [4]. Для реального введения новых методов познания формы костюма в образовательный процесс вузов требуется создание определенных предпосылок и научно-педагогическое обоснование.

По мнению ряда отечественных (Бодалев А.А., Е.А. Петрова, Н.А. Коробцева, И.И. Петрова, М.И. Килошенко) и зарубежных психологов (И. Богардус, И. Гоффман), в настоящее время существует целый ряд фундаментальных - психологических причин повышения общественной значимости внешней привлекательности личности. Прежде всего, это связывается с усилением конкуренции между женщинами и мужчинами за социальный статус, во-вторых, динамичность нашего времени, быстрота, и кратковременность контактов повышают значимость первого впечатления, которое во многом определяется костюмом.

Повышение общественного и научного интереса к психологическому изучению оформления внешнего облика человека связано с развитием психологии рекламы, имиджологии (В.М. Шепель, Е.А. Петрова) и необходимостью изучения психологических аспектов формирования индивидуального имиджа (Р.Ф. Ромашкина, И.А. Федоров), который во многом определяется выбором одежды. Кроме того, в последние годы все более значимой становится роль психологических знаний в маркетинге моделирования и производства одежды, в то время как в нашей стране изучение и прогноз спроса на модели у потребителя осуществляется без применения психологических методов, в основном путем социологических опросов, что приводит к немалым экономическим потерям для производства (Н.А. Коробцева). В экономике существует представление, что обычно люди знают их комплекс предпочтений относительно всех товаров, а роль экономистов - просто выявить их.

Американские исследователи Дж. Канеман и А. Тверски (2000) исследовали иррациональность потребительских предпочтений и особенности принятия потребительского решения и пришли к выводу, что большинство выборов совершается интуитивно, а правила, которым подчиняется интуиция, в основном сходны с правилами восприятия [5].

Актуальность исследования психологических детерминант потребительских предпочтений женщин обусловлена тем, что в настоящее время в большинстве стран именно женщины являются наиболее активными потребителями товаров и услуг, так как в XX веке изменилось положение женщин в обществе, увеличилось количество выполняемых социальных ролей и обязанностей, что обуславливает гендерные особенности потребительского поведения женщин.

В отечественной психологии постулируется важный принцип детерминизма и связи индивидуального и общественного (К.А. Абульханова, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л.

Рубинштейн). На основании этого подхода является важным провести сопоставление психологических детерминант потребительских предпочтений современных женщин с их положением в обществе и индивидуально-психологическими характеристиками женщин.

В то же время Марк Собел и Индраджит Синха [6] настаивают на том, что предпочтения всегда скрыты (латентны). Этими авторами создана математическая модель скрытых временных предпочтений. Если выбор всегда осознан, то предпочтения часто не осознаются самим индивидом. Отсюда столь популярный тезис: "Потребитель никогда не знает, чего конкретно он хочет". Выявить истинные скрытые предпочтения (true latent preferences) главная исследовательская проблема. Авторы подчеркивают, что предпочтения не универсальны. Они не имеют универсальных параметров диагностики; эти параметры специфичны для каждого товара (хотя есть и общие). По их мнению, невозможно составить опросник, единый для диагностики предпочтений всех товаров, поскольку в каждом товаре есть своя гамма свойств, по которым осуществляется предпочтение.

Исследование социально-психологических свойств потребительских предпочтений было проведено О.С. Посыпановой. Она дает следующее определение понятию "потребительские предпочтения" и их социально-психологическим свойствам: "потребительское предпочтение есть вид позитивного субъект-объектного отношения к товару, услуге или их атрибутам, определяющий их выбор из ряда подобных" [7].

Данное определение соответствует нашим представлениям о потребительских предпочтениях. Целью нашего исследования стало выявление в разной степени осознаваемых мотивов как социально-психологических детерминант потребительских предпочтений женщины при выборе одежды, которая является продуктом деятельности дизайнеров костюма.

Представленное в настоящей статье исследование выполнено в рамках проекта № 7315 «Ценностно-мотивационные и организационно-деятельностные основания профессионального образования в сфере дизайна: культурно-антропологическая, гуманитарно-художественная, конструктивно-графическая модели компетентностей» аналитической ведомственной целевой программы "Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)".

Для достижения цели- выявления осознанных и неосознаваемых мотивов выбора одежды женщинами в качестве детерминант потребительского поведения, были применены следующие методы исследования: теоретический анализ научных источников по исследуемой проблеме, эмпирические методы: анкетирование, ранжирование, контент-анализ, психодиагностика с применением следующих методик: разработанный нами опросник потребительских предпочтений «Мотивы выбора одежды»; методика семантического дифференциала скрытой мотивации различных видов деятельности Е.А.Соломина в собственной модификации (нами использовался вариант методики, который является сертифицированным продуктом государственного предприятия Иматон (СПб., 2001) и включает в себя компьютеризированный комплекс методов статистической обработки результатов); методика выявления структурных уровней мотивационно-потребностной сферы личности и степени удовлетворения основных потребностей, разработанная Н.Н. Деминенко; тест-опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Панталева; опросник половых ролей BSRI С. Бэм.

Полученные эмпирические данные анализировались с помощью программы STATISTICA верс.13 для Windows. Применялись методы статистической обработки полученных данных: кластерный анализ; методы параметрической статистики: корреляционный анализ, с использованием коэффициента Спирмена, критерий Фишера для сравнения средних величин, факторный анализ.

Эмпирической базой для диагностического исследования послужила выборка из 198 женщин, представляющих разные социальные слои общества (студенты, служащие, предприни-

матели, пенсионеры и т.д.), разных возрастных категорий от 19 до 56 лет.

Изучение различных концепций связи выбора одежды с потребностями человека (Е.А. Петрова, Н.А. Коробцева, М.И. Килошенко, Г.Дж. Блюмер, Э. Богардус) позволило выделить ряд потребностей, которые могут быть реализованы с помощью одежды: она может удовлетворять потребность человека в персонализации, в принадлежности, в защите, в самоутверждении и престиже, потребность в общении, кроме того, одежда может удовлетворять эстетические и гедонистические потребности человека.

Далее в работе дан анализ основных мотивов выбора одежды. Мотивом выбора одежды может являться следование моде (А.Б. Гофман, М.И. Килошенко и др.), при этом ответы на вопросы о том, что заставляет людей следовать моде и «Что же такое мода?» зависят от представлений о ценностях моды, так как, именно эти ценности являются «структурообразующими» компонентами моды.

Среди ценностных ориентаций (и соответственно, мотивов) участников моды – повышение привлекательности своего «Я», принадлежность (реальная или желаемая) к социальным группам, обладающим высоким статусом или престижем и так далее (Г.Блюмер, Э.Богардус). Одежда является своеобразным объектом для творческой деятельности человека, мотивированной потребностями в самовыражении и самореализации. Мотивом выбора определенной одежды может служить сниженная самооценка человека и тогда выбираемая одежда служит целям самоутверждения и психологической защиты (М.И. Килошенко, З.Б. Элькина).

Приведем результаты экспериментального исследования факторов, определяющих выбор одежды женщинами на групповом уровне.

В результате факторного анализа сферы основных психо-семантических понятий, связанных с выбором одежды у женщин по критерию «ценность», были выявлены три значимых фактора, объясняющих 58,4% общей информации, полученной с помощью модифицированной нами методики семантического дифференциала. При анализе и интерпретации полученных результатов каждый фактор идентифицировался понятиями (мотивами), входящими в него с максимальными по абсолютной величине факторными весами.

Первый фактор объединил оценки мотивов выбора одежды 21,8% женщин, участвующих в эксперименте. Доминирующие факторные нагрузки имеют следующие мотивы: «мода» (0,760), «элегантность» (0,672), «удобство» (0,718), «оригинальность» (0,656). Необходимо отметить также, что в этом факторе оказалась и сама деятельность «выбор одежды» (0,581). Меньшие значения нагрузок имеют мотивы: «престиж» (0,533), «качество» (0,524), «сексуальность» (0,502). Наименьшие факторные нагрузки имеют мотивы «интерес мужчин» (0,471), «женственность» (0,448), «ухаживенность» (0,447), «статус» (0,417). Таким образом, содержание первого фактора отражает ориентацию женщин при выборе одежды на моду и на саму деятельность по выбору одежды.

Второй фактор объединил оценки мотивов выбора одежды 20,8% женщин. Доминирующие факторные нагрузки получили понятия: «мое тело» (0,874), «моя внешность» (0,808), «моя фигура» (0,780), «Я» (0,644). С меньшими факторными нагрузками в этот фактор вошли мотивы – «женственность» (0,565), «моя индивидуальность» (0,559), «сексуальность» (0,551). Значительно меньшую факторную нагрузку имеет мотив – «интерес мужчин» (0,413). Второй фактор отражает ориентацию женщин при выборе одежды на себя, свое тело, фигуру, свое Я, индивидуальность.

Третий фактор объединил оценки мотивов выбора одежды 15,8% женщин. Доминирующие факторные нагрузки получили мотивы: «традиционность» (0,734), «практичность» (0,723), «статус» (0,620), «престиж» (0,521), «самооценка» (0,508), также в этот фактор вошел мотив «признание окружающими» (0,466). Фактор отражает ориентацию женщин при выборе одежды на то, как она будет представлена в данной

одежде среди «значимых» других, в той социальной группе, к которой она принадлежит. В этот фактор, в отличие от предыдущих, не вошли мотивы «интерес мужчин» и «сексуальность». Определяющим в этом факторе является такой феномен, как принадлежность группе.

Таким образом, в результате факторного анализа сферы основных психосемантических понятий-мотивов, связанных с выбором одежды у женщин по критерию «ценность», были выявлены три фактора, которые отражают различную направленность женщин: на моду и выбор одежды; на себя; на традиционность и признание окружающими.

Выявленные различные типы направленности женщин при выборе одежды, по-видимому, являются характеристиками **общего континуума направленности личности**, так как три фактора выбора одежды, выявленные при исследовании мотивации выбора одежды женщинами, совпадают с тремя видами направленности, выделяемыми Б.Ф. Ломовым, О.П. Елисеевым и др. (на себя, на взаимодействие и на задачу).

В результате факторного анализа сферы основных психосемантических понятий, связанных с выбором одежды у женщин по критерию «потенция» (сила), были выявлены пять значимых факторов, объясняющих 58,8% общей информации, полученной с помощью модифицированной методики семантического дифференциала.

Фактор «потенция» отражает силу воздействия объекта, или степень субъективного влияния, в нашем случае определенных мотивов, на выбор одежды. Выделение пяти независимых факторов категоризации области семантического пространства, связанного с выбором одежды по критерию «потенция» свидетельствует о наличии более широкого спектра семантических связей между мотивами выбора одежды на неосознаваемом уровне. По словам В.Ф. Петренко, который опирается на идею З.Фрейда о вытеснении аффективно окрашенного содержания в бессознательное, «...возможен перевод некоего эмоционально-насыщенного, а, значит, жизненно важного содержания, на более глубокий уровень категоризации». В связи с этим, обращает на себя внимание выделение в отдельный фактор с высокими факторными нагрузками (фактор 4), таких мотивов как «интерес мужчин» (0,769) и «сексуальность» (0,748), которые, чаще всего, имеют для женщин яркую аффективную окраску, при этом, два других мотива – «возраст» (0,433) и «самооценка» (0,412), также вошедшие в этот фактор, имеют существенно меньшие нагрузки. Показатель дисперсии этого фактора (9,2%) свидетельствует о том, что интерес мужчин и сексуальность являются отдельными (самостоятельными) и значимыми мотивами выбора одежды для сравнительно небольшого количества женщин.

При анализе мотивов, вошедших в разные факторы по критерию силы, выявлены следующие особенности: первое место по значимости занимает фактор, связанный с «Я», особенностями тела, фигуры, внешности, индивидуальности, что означает, что эти мотивы по силе своего влияния на выбор одежды являются ведущими для женщин. Фактор, связанный с модой и оригинальностью переместился на третье место, второе место занимает фактор, связанный с традиционностью, качеством, статусом и престижем. Важным, является то, что во

всех этих факторах присутствует мотив «признание окружающими», чего не наблюдалось при факторном анализе шкальных оценок по критерию оценка (ценность). Это означает, что на неосознаваемом уровне мотив признание окружающих имеет большее значение, по сравнению с осознаваемым выбором. Мотивы «интерес мужчин» и «сексуальность» вошли только в четвертый фактор, то есть оказались не связанными с другими факторами выбора одежды по критерию силы.

В результате факторного анализа сферы основных психосемантических понятий, связанных с выбором одежды у женщин по критерию «активность», были выявлены пять значимых факторов, объясняющих 50,8% общей информации, полученной с помощью модифицированной нами методики семантического дифференциала. Фактор «активность» отражает продолжительность воздействия (определенных мотивов на выбор одежды) и как быстро изменяется это воздействие. Иначе говоря, речь идет о степени постоянства (или, напротив, непостоянства) воздействия объекта.

На первом месте (по величине дисперсии) по критерию «активность» стоит фактор, в который с высокими нагрузками вошли мотивы «мое тело» (0,828) и «моя фигура» (0,796), «Я» (0,661) и «моя внешность» (0,608), то есть этот фактор по постоянству (продолжительности) действия является наиболее значимым. Во второй фактор вошли следующие мотивы: «самооценка» (0,762), «статус» (0,671), «престиж» (0,629), «сексуальность» (0,436). В третий фактор, куда вошла сама деятельность по выбору одежды, вошли мотивы «мода» (0,645), «оригинальность» (0,564), и с меньшими нагрузками мотивы «интерес мужчин» (0,520) и «признание окружающих» (0,448). В четвертый фактор с высокой нагрузкой вошел мотив «возраст» (0,683), вместе с мотивами «традиционность» (0,625), «моя индивидуальность» (0,580), что говорит о том, что возраст является постоянно действующим фактором при выборе одежды, в то время как по критериям «оценка» и «активность» возраст не входил в факторы с столь высокой нагрузкой. В отдельный фактор вместе с выбором одежды выделились мотивы «удобство» и «ухаживенность», Это свидетельствует о том, что мотив «ухаживенность», для 6,8% женщин, является постоянно действующим и отдельно выделяемым, хотя и на неосознаваемом уровне, и это согласуется с тем, что М.Люшер выделяет «ухаживенность» как один из уровней выбора одежды.

Таким образом, психологические детерминанты потребительских предпочтений при выборе одежды у женщин, будучи выражены в осознаваемых и неосознаваемых мотивах, различаются по количеству выделяемых факторов следующим образом - в структуре мотивации выбора одежды у женщин постоянно выделяющимися факторами являются следующие: 1) «мода» и «оригинальность»; 2) «Я», «моя внешность», «моя фигура» и «мое тело»; 3) «традиционность», «статус», «признание окружающими» и «престиж», что позволяет заключить - названные факторы являются основными факторами выбора одежды женщинами и входят в общий континуум направленности личности: на себя, на взаимодействие, на задачу.

Библиографический список

1. Методологические аспекты инновационного развития России: Проектно-аналитическая записка по итогам работы КИР за 2009 год / ответственный редактор В.Е. Лепский <http://www.reflexion.ru/club/>
2. Юревич, А.В. Социальная релевантность и социальная ниша психологии // Психол. журн. - 2006. - Т. 27. - № 4.
3. Мосорова, Н.Н. Философия дизайна: социально-антропологические проблемы: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. - Екатеринбург, 2001.
4. Кравцова, Т.А. Гуманитарно-художественная компетентность будущего дизайнера костюма / Т.А. Кравцова, В.С. Чернявская. - Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2009.
5. Tversky, A., Kahneman, D. The framing of decisions and the psychology of choice / A. Tversky, D. Kahneman // Science, 1981, - Vol. 211.
6. Sobel Marc, Sinha Indrajit Predicting and Profiling Consumer Preferences for Latent Variable Models (Bayesian Case Studies 1999) <http://www.sbm.temple.edu/~sobel/Documents/pittreal1.dvi>
7. Посыпанова, О.С. Потребительские предпочтения как психологическая основа маркетинга / О.С. Посыпанова, О.Г. Посыпанов // Психология и экономика: Труды 1-й Всероссийской конференции по экономической психологии. - Москва-Калуга, 2000. - Том 2.

Статья поступила в редакцию 21.06.10

УДК 37.015.31

*В.С. Чернявская, д-р пед. наук, проф. ВГУЭС, г. Владивосток;**А.Н. Клемина, ст. преподаватель ВГУЭС, г. Владивосток, E-mail: tina_v@rambler.ru***ДЕФИЦИТ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА- ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ НА РЫНКЕ ТРУДА**

Выявлен дефицит социального интеллекта, связанного с компетенциями социально- профессионального характера, несоответствие объективных параметров и субъективной самооценки социального интеллекта, что препятствует адекватной профессиональной адаптации. Представлены результаты анализа компетенций необходимых студентам-дизайнерам для адаптации на рынке труда.

Ключевые слова: адаптация, социальный интеллект, самооценка, студент-будущий дизайнер, компетенции, профессиональное образование.

Анализ содержания профессиональной деятельности в сфере современного дизайна дает возможность исследования проблем образования для выявления условий развития профессиональной компетентности, как интегральной характеристики личности.

Настоящий период характеризуется сменой критериев эффективности высшего образования, в частности для оценки вуза особенно важным становится критерий востребованности выпускников рынком труда. Вместе с тем рынок труда формируется как элемент социальной системы, в рамках которой взаимосвязь и взаимозависимость образовательной системы вуза с рынком труда детерминирует новые пути и методы образовательной деятельности.

В процессе профессионального образования, отмечают А.А. Вербицкий, В.И. Слободчиков, студент является субъектом учебной деятельности, критериями успешности которой, как правило, являются учебная (академическая) успешность, рейтинговая оценка, но к моменту окончания вуза он должен стать субъектом профессиональной деятельности, критерием успешности которой является уже профессиональная продуктивность, социально-профессиональная адаптированность. Указанный разрыв в рамках профессионального образования ранее смягчался организованным трудовым распределением, которое ушло в прошлое с изменением социально-экономических условий.

В настоящее время мероприятия связанные с адаптацией студента к ситуации рынка на этапах окончания вуза для студента существенно устаревают. Как правило, студенты стремятся к профессиональной самореализации, к этому периоду уже имеют профессиональный опыт связанный, а часто и не связанный со специальностью, которую получает студент, также он обретает опыт проб и ошибок в этой сфере не благодаря, а вопреки действующей системе профессионализации, не учитывающей потребность личности в своевременной подготовке к действиям на тынке труда. По данным Центра занятости Приморского края, а также на основании собственного анализа (более 7 лет), к моменту окончания вуза более 65% студентов имеют опыт профессиональной деятельности.

Будучи важным компонентом конкурентоспособности и профессиональной культуры будущего выпускника вуза, компетенции связанные с адаптированностью к рынку труда- целый ряд социально-профессиональных компонентов деятельности, в образовательном процессе вуза, как правило, не является целью, не имеют программного приложения и не связаны со специальными условиями развития. Вместе с тем спектр компетенций в сфере трудоустройства весьма широк и включает: знание видов, типов и местонахождения организаций, вакансий, особенностей организации трудовых отношений; путей и методов обращения к работодателю; владение способами самопрезентации; умениями составлять резюме, эссе, портфолио; владение коммуникативными умениями и навыками, связанными с успешным прохождением собеседований, интервью; владение методами саморегуляции, формирования уверенности в себе, как в профессионале (адаптанте); умения связанные с проявлениями гибкости, социального интеллекта: понимание людей, их чувств, эмоциональных проявлений; практические навыки выбора и составления вариативного ряда документов для трудоустройства на предприятиях с разной спецификой деятельности; осознание ценностей и деонтолог-

гии своей профессии, своего призвания, собственных личностных качеств способствующих и препятствующих успешному трудоустройству. В целом у выпускника для его адаптации к рынку труда должен быть достаточным уровень социального интеллекта. Социальный интеллект представляет собой систему интеллектуальных способностей, определяющих адекватность понимания поведения людей. Выполняя регулирующую функцию в межличностном общении, социальный интеллект обеспечивает социальную адаптацию личности, «гладкость в отношениях с людьми».

Адаптация студентов к рынку труда, понимается нами как процесс активного взаимодействия саморазвивающейся личности студента с изменяющейся социально-профессиональной средой, связанный с включением субъекта адаптации в новую для него проблемную ситуацию (ситуацию трудоустройства) и направляющий его на отбор знаний, моделей поведения, качеств, свойств, умений, навыков, компетенций связанных с профессиональной деятельностью и создающий возможности для дальнейшего развития в профессиональной сфере.

Компетентностный подход в вузе лишь начинает определять практику образования, в соответствии с подходами известных ученых И.А. Зимней, А.В. Хуторского, А.К. Марковой, Э.Ф. Зеера. При этом в практике лишь отчасти принимается положение о том, что качество образования зависит не от объема фактических знаний индивида, а от овладения им ключевыми компетенциями и компетентностями.

Возникают противоречия: между требованиями к студентам в формате академической успешности в процессе профессионального образования и необходимостью адаптации к рынку труда сразу после окончания вуза- без временного интервала; между потребностью личности в знаниях, умениях, компетенциях связанных с успешной профессионализацией, конкурентоспособностью на рынке труда и отсутствием в рамках профессионального образования специального обучения в этой сфере; между востребованностью специальности «Дизайн» в структуре вузовских специальностей, большим количеством студентов этой специальности и трудностями адаптации креативной личности будущего дизайнера в профессиональном социуме.

Исследователи констатируют, что чтобы сформировать специалиста, надо обеспечить переход от одного типа деятельности (познавательной) к другому (профессиональному) с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов.

В течение нескольких лет (с 2006 г. по настоящее время) мы проводили исследования связанные с адаптацией у рынку труда студентов-дизайнеров. **Первый** этап исследования, который мы хотели бы представить в настоящей статье, был связан с анализом адаптации выпускников вуза к рынку труда. По результатам анкетирования выпускников- выборка состояла из студентов пятого курса- 125 человек, из них студентов-дизайнеров 42 человека. Ответы респондентов на вопросы анкеты показывают, что на первое место выходят «недостаток профессионального опыта» – 65 человек (52%) и «недостаток профессионального опыта» – 39 человек (31%) - этот вариант ответа предложили сами выпускники. На второе место выпускники поставили «недостаток знаний по профессии» - 31 че-

ловец (41%), «незнание рынка труда» - 12 человек (15%) и «недостаточный навык самопрезентации» - 8 человек (12%).

В целом сумма ответов по первым трем местам в рейтинге трудностей существенно превышает остальные Пред-

ставление о трудностях адаптации к рынку труда для молодых специалистов представлено ниже (Табл. 1).

Таблица 1

Трудности реализации карьерных планов выпускников

| | Трудности реализации карьерных планов | Выпускники (%) |
|---|---|----------------|
| 1 | Недостаток профессионального опыта | 52 |
| 2 | Недостаток знаний по профессии | 41 |
| 3 | Незнание рынка труда | 15 |
| 4 | Незнание как строить карьеру | 10 |
| 5 | Рынок труда насыщен специалистами данного профиля | 10 |
| 6 | Недостаточный навык самопрезентации | 8 |
| 7 | Низкооплачиваемая должность по специальности | 8 |
| 8 | Специальность не востребована на рынке труда | 2 |

Анализ представленных и других эмпирических данных подтвердил необходимость реализации специальной работы по адаптации к ситуации трудоустройства студентов.

Второй этап был связан с определением спектра вербальных компетенций студентов-дизайнеров и параметров социального интеллекта. Ниже представлена указанная часть работы.

Исследование проходило во Владивостокском Государственном Университете Экономики и Сервиса (ВГУЭС) в научно-исследовательском институте профессиональной педагогики и психологии (НИИ ППП) в рамках проекта № 7315 «Ценностно-мотивационные и организационно - деятельностные основания профессионального образования в сфере дизайна: культурно-антропологическая, гуманитарно-художественная, конструктивно-графическая модели компетентностей» аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)». Выборка состояла из студентов 3-4 курса (экспериментальная группа, в количестве 46 человек). В исследовании принимали участие студенты обоего пола. Средний возраст студентов составил 19-22 года. В качестве предмета исследования выступила взаимосвязь креативности, социального интеллекта и их самооценок у студентов - дизайнеров. Используемые в работе методики диагностики творческих способностей были адаптированы на отечественных выборках сотрудниками лаборатории психологии способностей Института психологии РАН.

Социальный интеллект – особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми, продуктом которого является социальное приспособление, что соответствует представлениям об адаптации (в том числе на рынке

труда). Д. Гилфорда представлял социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, независимую от факторов общего интеллекта [1].

Студентам дизайнерам была предложена методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда, в рамках которой социальный интеллект понимался как способность понимать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по вербальным (словесным) и невербальным проявлениям; проявление дальновидности в межличностных отношениях. Социальный интеллект связывают со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека. Исследователи называют его особым «социальным даром», обеспечивающим гладкость в отношениях с людьми, продуктом, которого является социальное приспособление. Автор методики Дж. Гилфорд рассматривал социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, не зависящих от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации.

Общий уровень развития социального интеллекта определялся на основе композитной оценки. Смысл композитной оценки, выраженной в стандартных баллах, можно определить следующим образом:

- 1 балл - низкий социальный интеллект;
- 2 балла - социальный интеллект ниже среднего;
- 3 балла - средний социальный интеллект;
- 4 балла - социальный интеллект выше среднего;
- 5 баллов - высокий социальный интеллект.

Полученные эмпирические данные представлены ниже (Табл.2)

Таблица 2

Уровень развития социального интеллекта у студентов дизайнеров(N=46)

| Тестовый балл | Субтест 1 (кол-во испыт.) | Субтест 2 (кол-во испыт.) | Субтест 3 (кол-во испыт.) | Субтест 4 (кол-во испыт.) | Общ.ур.соц.инт. (кол-во испытуемых) |
|---------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------------------|
| 1-низк. | 2 | 8 | 6 | 5 | 5 |
| 2-ниже ср. | 16 | 29 | 26 | 27 | 39 |
| 3-сред. | 27 | 8 | 13 | 14 | 1 |
| 4-выше ср. | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 5-высок. | 0 | | 0 | 0 | 0 |

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что в данной экспериментальной выборке по результатам субтеста 1 – «Истории с завершением» - лиц с высоким показателем не оказалось, с низким показателем всего 2 человека. Основная часть испытуемых приходится на уровень средний и ниже среднего, что означает, что большинство обследуемых плохо понимают связь между поведением и его последствиями; они могут попадать в конфликтные, а возможно, и в опасные ситуации потому, что неверно представляют себе результаты своих действий или поступков других. Они не достаточно хорошо ориентируются в общепринятых нормах и правилах поведения.

По результатам субтеста 2 – «Группы экспрессии» - также не наблюдается лиц с высокими показателями, среди лиц с низкими показателями 8 человек. Подавляющее большинство испытуемых в области понимания экспрессии, эмоций людей находится на уровне ниже среднего, что означает также недостаточную полноту владения языком телодвижений, взглядов и жестов. В общении эти испытуемые, возможно, в большей степени ориентируются на вербальное содержание сообщений. Они могут ошибаться в понимании смысла слов собеседника потому, что не учитывают (или неправильно учитывают) сопровождающие их невербальные реакции.

По результатам субтеста 3 – «Вербальная экспрессия» – также становится очевидным уровень ниже среднего у боль-

шинства данных испытуемых. Это означает, что они недостаточно успешно распознают различные смыслы, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста ситуации общения. Возможно, они могут ошибаться в интерпретации слов собеседника.

Результаты субтеста 4 – «Истории с дополнением» – показывают, что большинство обследуемых находятся на уровне среднем и ниже среднего, то есть они, возможно, испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия и, как следствие, плохо адаптируются к разного рода взаимоотношениям между людьми (семейным, деловым, дружеским, профессиональным и другим).

Результат композитной оценки теста показал, что общий уровень социального интеллекта у абсолютного большинства испытуемых данной экспериментальной выборки является довольно **низким** и находится на уровне **ниже среднего** (85%). Этот психологический факт означает, что будущие дизайнеры могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации.

Далее была проведена диагностика самооценки социального интеллекта. Для этой цели была использована методика Д.Джонсона, данная методика основана на подходе Г. Оллпорта, который связывал социальный интеллект со способностью правильно понимать поведение людей, высказывать суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека. Испытуемым было необходимо оценить характеристики социального интеллекта с точки зрения степени выраженности их у себя (каждая характеристика от 1 до 5 баллов). Полученные результаты представлены ниже (Табл. 3).

Таблица 3

Уровень самооценки социального интеллекта у студентов дизайнеров (N=46)

| Уровень самооценки | Самооценка социального интеллекта (кол-во испытуемых) |
|--------------------|---|
| Очень высокий | 3 |

Библиографический список

1. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965.
Статья поступила в редакцию 10.06.10

УДК 378.02

Н.И. Вильховская, соискатель НИПКУПРО, г. Новосибирск, E-mail: Derandrey@yandex.ru

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ МОНИТОРИНГА ОСНОВ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ

На основании проведенного обследования основ толерантности у студентов вузов г. Новосибирска в статье рассматриваются уровни, критерии, показатели, признаки толерантности, выявленные в ходе исследования, определяются пути формирования основ толерантности у студентов.

Ключевые слова: толерантность, культурное самоопределение личности, национальное самосознание, социальный и профессиональный выбор, эффективная профессиональная подготовка; уровни, критерии, показатели, признаки толерантности.

Актуальность проблемы мониторинга основ толерантности у студентов гуманитарных вузов обусловлена сложной конфликтной обстановкой, сложившейся в российском обществе в первое десятилетие XXI века и заставившей исследователей различных областей наук - философии, психологии, педагогики, социологии и т.д. (Ш.И. Амонашвили, А.Г.Асмолов, Е.В. Бондаревская, Н.Е. Буланкина, Н.В.Наливайко, В.В.Сериков, В.Я.Синенко, В.Н. Турченко и многие другие) обратиться к многоаспектному изучению сущности толерантности в российском обществе.

Внешними её проявлениями, по мнению многих исследователей, являются рост преступности среди подростков и учащейся молодежи, «дедовщина» в армии, конфликты на межэтнической почве, вражда к темнокожим студентам, рост

| | |
|--------------|----|
| Высокий | 32 |
| Средний | 10 |
| Низкий | 1 |
| Очень низкий | 0 |

Из полученных данных (Табл. 3) видно, что большинство респондентов данной выборки оценивают собственный социальный интеллект как высокий (35 человек из 46). При этом в целом, объективные показатели социального интеллекта, как мы показали, оказались низкими. Это может говорить о тенденции к неадекватной самооценке у испытуемых и препятствует их личностному и профессиональному развитию. Студенты-дизайнеры, как правило, плохо понимают людей и прогнозируют поведение, это усложняет личные и профессиональные взаимоотношения и существенно снижает возможности адаптации к рынку труда.

Указанное рассогласование объективных данных и параметров самооценки затрудняют рефлексию, в том числе профессиональную, осознание проблем в становлении метанавыков связанных с адаптацией к рынку труда.

Профессиональная компетентность является новообразованием, возникающим в результате личностной рефлексии, как критического переосмысления личностью первоначальных представлений о себе как носителя интеллектуальных стереотипов, приводящей к построению нового образа «я» как субъекта творчества.

Профессиональная компетентность будущего дизайнера должна включать в качестве важной компетенции способность к рефлексивной творческой реализации ценностно-смыслового опыта в проектной деятельности, особенно это актуально, поскольку в настоящее время одним из наиболее актуальных, является требование концептуальности к результатам проектной деятельности.

Возникает проблема, связанная с дефицитом личностных качеств дизайнера, как современного специалиста, способного успешно действовать в нестандартных ситуациях с большим числом «открытых параметров», глубоко осмысливать противоречивую информацию социума, сочетать различные стили профессиональных коммуникаций.

числа экстремистских группировок, увеличение разводов молодых семей, неуважение к старшему поколению.

Всё чаще понятия «взаимопомощь», «долг», «бескорыстие» «ответственность» и другие нормы нравственности и этики подменяются коммерциализацией межличностных отношений (продажа ответов на вопросы контрольных работ, домашних заданий и т.д.); выбором друзей не по личностным качествам, а по уровню материального достатка; ростом числа выпускников вузов, не способных найти работу не из-за недостатка профессиональных знаний и умений, а в результате отсутствия личностных качеств (дисциплинированности, коммуникативности, ответственности, умения работать в команде, креативности, культуры речи, умения вести диалог с партнёрами и т.д.); неуважением к родному языку и культуре.

А потому в качестве положительного факта можно отметить включение вопроса воспитания толерантности в процессе высшей профессиональной подготовки студентов в качестве одной из приоритетных задач дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла в проекты Федерального Государственного Образовательного Стандарта высшего профессионального образования 3 поколения [1]. Основное противоречие подготовки специалистов – гуманитариев заключается в несоответствии сформированности уровня толерантности у студентов – выпускников гуманитарного вуза в условиях полиязыкового образовательного пространства требованиям, предъявляемых к специалистам гуманитарных вузов в их профессиональной деятельности в условиях поликультурного общества.

В контексте изложенного обозначенная проблема исследования в рамках данной статьи заключается, прежде всего, в выявлении прикладных аспектов мониторинга основ толерантности у студентов – гуманитариев в процессе профессиональной подготовки.

Теоретико – методологической основой исследования проблемы формирования основ толерантности послужила теория культурного самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве (Н.Е. Буланкина, 2004), в которой под культурным самоопределением подразумевается национальное самосознание, социальная идентичность, социальный и профессиональный выбор личности, находящее отражение в языковой самореализации личности непосредственных участников образовательного процесса [2].

«Толерантность» происходит от латинского «tolerantia», означающее «терпимость, снисходительность к кому - либо или чему – либо». В русском языке «толерантность» рассматривается в качестве синонима понятием терпимости и терпения. Так, в «Толковом словаре русского языка» «толерантность» полностью отождествляется с «терпимостью». Согласно В. Далю, глагол «терпеть» насчитывает 26 лексем и выражает различные значения: допускать, выносить, страдать, крепиться, выжидать чего-то, послаблять, не спешить и т.д. Терпение является социально-психологической чертой человека, показателем мужества, внутренней силы. Терпимость, как социально-психологическая черта человека, проявляется в уважительном и доброжелательном отношении к взглядам, убеждениям, верованиям других людей; взаимопонимание и согласованность в действиях без применения давления. Но категория «терпимости» имеет пассивную направленность, в то время как толерантность предполагает устойчивость, способность человека реализовать свои личные позиции и признание существования «иного» во всём многообразии мира, как право каждого индивида на культурное самоопределение в полиязыковом пространстве.

Исследование теоретического аспекта проблемы показало, что нет устойчивого определения понятия толерантности, т.к. каждый автор исследует свой аспект толерантности и даёт свою трактовку. Так, с точки зрения Т.Б. Загорули (2005), толерантность - это «снижение чувствительности к объекту за счет задействования механизмов терпения (выдержки, самообладания и самоконтроля)» [3]; по мнению А.А. Погодиной (2002), толерантность - это «активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости во имя взаимопонимания между этносами, социальными группами, во имя позитивного взаимодействия с людьми иной культурной, национальной, религиозной или социальной среды» [4]; М.С. Миронова (2005) определяет толерантность как «тип социальности, результат демократического развития социума» [5]; М.В. Ковынева (2007) считает толерантность «жизненно важным личностным свойством, предусматривающим позитивное отношение к самому себе, способность к самопознанию, самосовершенствованию и активное отношение к другим, уважение взглядов, мнений» [6]; О.А. Свинцова (2008) трактует толерантность как «ценность, лежащую в основе функционирования современного общества» [7]; по мнению П.В. Степанова (2002), толерантность есть «ценностное отношение человека к людям, выражающееся в признании, принятии и

понимании им представителей иных культур» [8]; Е.А. Ильинская (2009) определяет толерантность как «интегративное качество личности и одновременно её диспозиционная структура» [9].

Рассматривая культурологический аспект толерантности как культурный показатель личности (в рамках изучения дисциплин гуманитарного цикла - культурологии, русского языка и культуры речи, иностранного языка, риторики, этики и эстетики и др.) в контексте теории культурного самоопределения личности, под толерантностью понимается культурно – значимое, культурно - ориентированное и культурно - созидающее для личности интегративное новообразование, находящее отражение в языковом самосознании и самовыражении. По степени сформированности основ толерантности у студентов-гуманитариев выделяются три условных уровня толерантности, четыре группы критериев, каждая из которых имеет свои показатели и характеризуется определённым набором признаков (таблица № 1).

С целью выявления уровня сформированности основ толерантности был проведён расширенный эксперимент, включающий анкетирование и интервьюирование, в котором приняли участие 577 человек (студенты экономического, психологического и юридического факультета Новосибирского гуманитарного института/НГИ/, инженерно – экономического факультета Сибирского государственного университета путей сообщения/СГУПС/, факультета государственного и муниципального управления Новосибирского государственного аграрного университета /НГАУ/, Новосибирского государственного архитектурно – строительного университета /НГАСУ/).

Результаты проведенного мониторинга отражены в таблице № 2. Как видно из схемы, культурно – значимый уровень сформированности основ толерантности проявляется у респондентов на уровне проговаривания, когда не отрицается деятельность других людей, но при этом сама личность пассивна. Культурно - ориентированный уровень характеризуется в основном пассивным наблюдением за деятельностью других, либо личность участвует в деятельности, но лишь для получения личной выгоды (оценку на занятии, похвалу со стороны преподавателя, руководства или родителей). Самым высоким уровнем сформированности основ толерантности является культурно – созидающий уровень. На этом уровне личность включена в активную творческую деятельность, в которой она способна раскрыть свой талант, проявить все полученные знания, умения, навыки, постоянно стремится к самообразованию, самосовершенствованию и самовыражению; стремится не просто получать знания, а овладеть рациональными способами приобретения и применения знаний, умений, навыков; присутствует желание завоевать авторитет и уважение сокурсников, преподавателей и всех окружающих своими личными качествами.

Как видно из таблицы, самый низкий показатель критерия гражданственности на культурно - значимом уровне у студентов НГАУ. На вопросы, отражающие уровень гражданственности, например: «Неприятно быть в обществе молодых людей, обучающихся в колледже, т.к. считаю их ниже себя по уровню развития»; «Трудно представить, что моим другом будет человек, исповедующий другую веру»; «Не считаю нужным участвовать в акциях милосердия. О сиротах и больных должно заботиться государство» дали отрицательные ответы 6.0%. На круг вопросов, отражающих честность и принципиальность, таких как: «Студенческая группа, в которой существуют различные мнения, не может долго существовать»; «Человек, который со мной не согласен, обычно вызывает у меня раздражение»; «Могу опоздать на занятие, на назначенную встречу с друзьями, но не считаю, что это может отрицательно повлиять на мою профессиональную карьеру»; «Считаю, что пойти на уступки, значить проявить слабость», дали отрицательные ответы 8.2% студенты СГУПС. Всего 7.1% респондентов НГАУ дали положительные ответы на вопросы, характеризующие добросовестное отношение к труду, например: «В любой работе необходимо проявлять твор-

чество, а не только полученные знания и умения» и отрицательно ответили на вопрос «Я стал сомневаться в правильности выбора моей будущей профессии, т.к. мои личные качества не позволяют мне стать настоящим специалистом». На вопросы, касающиеся сформированности чувства товарищества и коллективизма, например: «Почему я должен прислушиваться к другому мнению, если я считаю, что поступаю правильно в данной ситуации?» «Если мой друг не даст мне списать домашнее задание или не подскажет на контрольной работе, я обижусь на него и перестану считать его своим другом», ответили отрицательно 6.3% опрошенных респондентов НИИ (кроме студентов юридического и психологического факультета).

Таким образом, в результате проведенного мониторинга основ толерантности у студентов гуманитарного профиля был обозначен круг проблем, связанных с недоста-точной сформированностью основ толерантности у студентов.

Низкие показатели сформированности уровня гражданственности, честности и принципиальности, добросовестного отношения к труду, чувства товарищества и коллективизма на *культурно значимом уровне* свидетельствуют о том, что студенты не стремятся к активной созидательной деятельности, к приобретению глубоких знаний, умений и навыков в процессе учебной деятельности, а довольствуются рассуждениями, не проявляют познавательного интереса и инициативы в учебной деятельности и внеучебной жизни группы.

Наряду с этим отмечается высокий процент показателей сформированности аналогичных критериев толерантности у студентов на *культурно ориентированном уровне*.

В процессе сотворчества преподавателя и студента, «в основе которого лежит сотрудничество в разнообразной деятельности (труд, познание, общение), осуществляемой в полиязыковом образовательном пространстве» [10], возможен переход на самый высокий уровень сформированности основ толерантности – *культурно создающий*, где личность студента является по – настоящему творчески активной, инициативной, обладающей высоким национальным самосознанием, способной сделать осознанный социальный и профессиональный выбор, исходя из своих личных качеств, владеет набором качеств, обеспечивающих личности интеграцию в полиязыковом образовательном пространстве.

Для достижения данной цели была составлена *система развивающих заданий* (термин Н.Е. Буланкиной, 1980) [10], основные принципы которых были заложены еще в 80-е годы прошлого столетия в контексте развивающего обучения в общеобразовательной школе. Специально разработанное для целей данного исследования учебно-методическое пособие «Практикум по немецкому языку с элементами кросс - культурного компонента и информационных технологий. Русская, немецкая, австрийская, швейцарская, люксембургская, лихтенштейнская культуры» включает набор текстового материала ситуативного характера, к которым была разработана специальная для целей формирования основ толерантности система развивающих ситуаций и заданий на материале учебной дисциплины «Иностранный язык» в рамках образовательной программы подготовки студентов-гуманитариев. В основу подбора текстового материала были положены критерии гражданственности, честности и принципиальности, добросовестного отношения к труду / учебной деятельности, товарищества и коллективизма. К текстовому материалу были разработаны специальные задания с учётом уровня сформированности основ толерантности, носящие *информативно - обучающий, развивающий и воспитывающий характер*. Основная цель предлагаемых заданий - способствовать самостоятельному личностному осмыслению учебного материала, творческому подходу к решению проблемных ситуаций, в которых требуется проявление того или иного уровня сформированности основ толерантности, проявляющиеся в чувстве гражданственности, честности и принципиальности, добросовестном отношении к труду / учебной деятельности, товариществе и коллективизме, а также повышению эффективно-

сти профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля.

В качестве примера рассмотрим работу с текстом «Профессии будущего» (глава № 3, «Практикум по немецкому языку с элементами кросс - культурного компонента и информационных технологий»). Первый тип заданий направлен на получение информации и её осмысление (*«задания – инструкции»* - термин Н.Е. Буланкиной), например:

- прочитать текст и перевести его устно на русский язык;
- выписать и назвать новые профессии, имеющие большие шансы в будущем;
- найти в тексте характеристику профессиональных и личностных качеств специалистов, занятых в новых профессиях;
- найти в тексте строчки, относящиеся к имеющимся иллюстрациям;
- ответить на вопросы к тексту.

Следующий тип заданий (*«задания-реконструкции»* - термин Н.Е. Буланкиной) направлен на активное овладение приёмами рациональной умственной деятельности, когда обучающийся учится переосмысливать полученную информацию относительно самого себя, с учётом полученного личного опыта и знаний. В качестве примера такими заданиями могут быть следующие:

- найти в тексте и распределить по уровню значимости лично для Вас профессиональных и личностных качеств специалистов, занятых в новых профессиях;
- назовите, какими личностными качествами из перечисленных в тексте Вы обладаете?
- как Вы понимаете выражение «Life - long - learning» в отношении Вашей будущей профессии?

Далее предлагаются ситуативные задания (*«задания – поиск»* - термин Н.Е. Буланкиной), для выполнения которых используется вся система полученных знаний, умений, навыков, а также личностные качества, сформированные в процессе языковой деятельности: добросовестное отношение к труду, товарищество и коллективизм, честность и принципиальность, гражданственность, которые составляют основу культурного самоопределения личности будущего специалиста – гуманитария. Например:

- расставьте по приоритетности для Вас в Вашей будущей профессии предложенные варианты «Life - long - learning» и обоснуйте Ваш выбор:

1. Бесплатные обязательные курсы повышения квалификации на Вашем производстве.
2. Самостоятельный поиск через Интернет курсов повышения квалификации за свой собственный счёт.
3. Регулярное чтение на русском языке периодической прессы, научной литературы, специальных публикаций с целью повышения квалификации.
4. Чтение литературы на немецком языке, содержащую информацию о новейших достижениях в области Вашей профессиональной деятельности:

- какой выход для себя Вы видите в следующей ситуации: при чтении текста Вы вдруг обнаружили в себе личностное качество / качества, при котором Ваш шанс карьерного роста равен нулю?

- периодическая смена места работы и работодателя: плюсы и минусы. Ваша точка зрения.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что использование системы развивающих заданий, составленных на основе выявленных учебных ситуаций (связанных с формированием навыков работы со специфическим текстовым материалом), призвано системно и целенаправленно способствовать формированию основ толерантности и повышению эффективности профессиональной подготовки студентов гуманитарных вузов в условиях полиязыкового образовательного пространства.

Библиографический список

1. Министерство Образования и науки. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт высшего образования по направлению подготовки 21 б - «Психология» (проект) // Московский Государственный Университет имени М.В. Ломоносова (МГУ), 21.05.09, № 088 – 1/58-09; Министерство Образования и науки. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт высшего образования по направлению подготовки 236 - «Юриспруденция» (проект) // Федеральное Агентство по образованию. Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский Университет Дружбы народов» (РУДН), 25.02.2009г., № 01- 04/91; Министерство Образования и науки. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт высшего образования по направлению подготовки 61 б - «Экономика» (проект) // Государственный Университет Высшая Школа Экономики, 25.05.2009 № 31-09/ 1597.
2. Буланкина, Н.Е. Методологические основы гуманизации полиязыкового образовательного пространства: монография. - Новосибирск, 2004;
3. Буланкина, Н.Е. Проблемы поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании/монография / Н.Е. Буланкина, Е.А. Соколов. - М.: Университетская книга; Логос, 2008.
3. Загорул, Т.Б. Актуализация толерантных свойств личности в образовательном процессе: автореф. дис...канд. пед. наук. - Екатеринбург, 2005.
4. Погодина, А.А. Урок толерантности. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа «Проблема толерантности в современном мире» // his.1september.ru/2002/11/2.htm
5. Миронова, М.С. Формирование этнической толерантности как нравственной основы личности учащегося в современной российской школе. - Красноярск, 2005. // cultus.org.ru/
6. Ковынева, М. В. Воспитание толерантной личности средствами модульной организации личностно-ориентированного образования: автореф. дис...канд. пед. наук. - Ростов-на-Дону, 2007.
7. Свинцова, О.А. Интеграционный потенциал толерантности в российском обществе (региональный аспект): автореф. дис...канд. соц. наук. - Волгоград, 2008.
8. Степанов, П.В. Педагогические условия формирования толерантности у школьников – подростков: автореф. дис...канд. пед. наук. - Москва, 2002.
9. Ильинская, Е.А. Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами социально - культурной деятельности: автореф. дис...канд. пед. наук. - Санкт –Петербург, 2009.
10. Буланкина, Н.Е. Совершенствование познавательной деятельности старшеклассников средствами развивающих заданий: автореф. канд. дис. ...канд. пед. наук. - Спб., 1980; Буланкина, Н.Е. Педагогические стратегии становления личностного полиязыкового пространства // Сибирский учитель. – 2001. - № 3.

Статья поступила в редакцию 18.06.10

УДК 378.634:37.016

В.В. Мальченкова, соискатель БЮИ МВД РФ, г. Барнаул, E-mail: fizmetod@buiimvd.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ МВД РОССИИ К РАБОТЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЖЕНСКОЙ ПРЕСТУПНОСТИ

В статье раскрываются особенности, характер и причины женской преступности; определяются направления, условия, методы и средства, которые апробированы в опытно-экспериментальной работе; обосновывается программа по подготовке курсантов юридических институтов к работе по профилактике женской преступности.

Ключевые слова: профилактическая работа, социально-педагогические условия, методы и средства профилактики, профессиональная подготовка курсантов.

В настоящее время одной из актуальных выдвигается проблема профилактики женской преступности, так как количество преступлений, совершаемых данной категорией возрастает, а также следует учитывать особое положение и роль женщины в обществе, которые оказывают существенное влияние на его духовно-нравственное состояние, что определяет актуальность раскрываемой темы.

Успешное предупреждение различных форм преступности предполагает предварительный глубокий анализ ее специфических составных частей, современных тенденций, процессов, особенностей категорий преступников и учет всех этих факторов в практической деятельности. Поэтому следует уточнить характер преступности сегодня, какие основные источники питают женскую преступность в целом, в чем причины преступного поведения данной категории, что способствует подобным действиям, и определить направления и специфику подготовки будущих сотрудников ОВД по ее профилактике.

Статистика преступности на протяжении последних лет свидетельствует о том, что женская преступность возрастает, меняется ее содержание, она характеризуется большей динамикой по сравнению с мужской преступностью [1, с. 30-31]. Однако необходимо отметить, что преступное поведение женщин оказывает гораздо более негативное влияние на все институты общества, особенно на семью и подрастающее поколение, а также на нравственную атмосферу в целом. Состояние женской преступности является важным показателем здоровья общества, его отношения к базовым общечеловеческим ценностям.

Все чаще преступления совершаются несовершеннолетними женского пола, они активнее вовлекаются в пьянство, наркоманию, проституцию. Происходит «омоложение»

женской преступности в целом, что служит тревожным симптомом для общества и государства. Следует отметить, что эта тенденция продолжает усиливаться в немалой степени из-за возрастающего дефицита духовности, нравственности, распространения моделей безнравственного поведения. Криминологические исследования фиксируют наличие групп молодежи, в которых молодые женщины отрицают большинство нравственных и моральных ценностей. По данным специалистов, их число возрастает и на сегодня они составляют около 30%, это свидетельствует об увеличении потенциала бездуховности в обществе [2, с. 45].

В большинстве работ преступность раскрывается с социальных, психиатрических и психологических позиций. Преступность женщин отличается от преступности мужчин своими масштабами, характером и их последствиями, сферой в которой она имеет место, ролью, которую выполняют при этом женщины, выбором жертвы преступного посягательства, влиянием на правонарушения семейно-бытовых и сопутствующих им обстоятельств. Эти особенности связаны с исторически обусловленным местом женщины в системе общественных отношений, ее социальными ролями и функциями, биологической и психологической спецификой.

Социальные условия, образ жизни и роль женщин меняются, в связи с чем меняется характер и способы их преступного поведения. Так, по данным ГИАЦ МВД России, если в 1998 г. доля женщин-преступниц составляла 10,6% в общей массе зарегистрированных преступников, то в 2001 г. – 14,7%, в 2002 г. – 15,1%, в 2003 г. – 16,3%, в 2004 г. – 16,9%, в 2005 г. – 17,8%, в 2006 г. – 16,6%, в 2007 г. – 13,4%, в 2008 г. – 13,8%, в 2010 г. – 15,1% [3]. За последние десятилетия значительно возросло число краж, совершенных женщинами – почти вдвое. Следует отметить, что каждая пятая выявленная

преступница – воровка. В последние годы женщины стали активнее участвовать в квартирных кражах, беря на себя обязанности наводчиц, непосредственных исполнительниц.

Природа наделила женщин такими качествами, как нежность, доброта и чуткость. Однако жизнь вносит свои коррективы, и сейчас женщины совершающие преступления уже не кажутся чем-то невероятным. Необходимо уточнить, что насильственные преступные действия в большинстве случаев совершаются женщинами на почве семейно-бытовых конфликтов, интимных переживаний, социальной незащищенности. Удельный вес лиц женского пола среди совершивших такие преступления составляет 16-17% и постоянно возрастает. Среди виновных в убийствах они составляют 7%, причинивших тяжкие телесные повреждения – 3,5%, телесные повреждения средней тяжести – 19,7%, легкие телесные повреждения – 20% [4].

Ослабление основных социальных институтов, психологическое неблагополучие, социальная несостоятельность, аморальный образ жизни, наркомания, алкоголизм – все это приводит к тому, что от рук женщин, в том числе и матерей, погибает все больше детей. Женщин, совершающих такого рода преступления, толкают на это, в первую очередь, их психологические отклонения, в которых прослеживаются либо стойкие асоциальные черты, либо социальная незрелость и отсутствие возможности самостоятельно вырастить и воспитать ребенка. Нередко эти преступления совершаются женщиной в состоянии психофизиологического расстройства.

Таким образом, преступность женщин представляет собой самостоятельный вид преступности в силу их своеобразия и специфики структуры, влияния на нравственно-психологическую атмосферу общества и на другие составные части преступности. Женская преступность в период социальной и экономической нестабильности возрастает как за счет корыстных, так и насильственных преступлений, поэтому необходима разработка специальной программы предупреждения женской преступности, выработка особых приемов и методов воздействия на нее при проведении профилактической работы в системе правоохранительных органов. Для этого уточним содержание основных причин женской преступности.

Причинами преступности в самом общем плане следует признать совокупность субъективных и объективных обстоятельств как закономерное проявление социальных последствий [5, с. 5-7]. Субъективные причины преступности тесно связаны с конкретной личностью и определенными, конкретными условиями жизни, которые могут и негативно влиять на состояние нравственности отдельных людей, их установок и типов реакций на складывающиеся жизненные ситуации и конфликты. Одной из важнейших причин антиобщественного поведения является обеднение семейных обязанностей женщин и сужение их возможностей по выполнению воспитательных функций.

Анализ различных источников [1; 3; 4] позволил выделить следующие основные причины, способствующие росту преступности женщин: расслоение общества по материальному и социальному положению, низкий уровень жизни для значительного количества населения; размытость ценностных установок в воспитательной работе в общеобразовательных и социокультурных учреждениях; ослабление социальных институтов, в первую очередь семьи; рост антиобщественных явлений, таких как наркомания, алкоголизм, проституция, бродяжничество и попрошайничество; возросшая напряженность в обществе, возникновение в нем конфликтов и враждебности; активное и с другой стороны слабо регламентированное участие женщин в общественном производстве.

Все перечисленные причины тесно переплетаются друг с другом, и сама преступность культивирует их. С точки зрения возможностей активизации педагогических воздействий по противодействию этим процессам уточним содержание основных из них.

Существенной причиной, влияющей на преступность женщины, выделяется ослабление воспитательного воздействия социальных институтов, особенно семьи, где является первичные социальные и нравственные ценности, влияющие на характер отношений и деятельность во взрослой жизни.

Ежегодно из-за разводов остаются без одного из родителей в среднем 470 тыс. детей; увеличивается число детей, рожденных вне брака (около 23% от числа всех родившихся). По данным Института социально-экономических проблем народонаселения РАН, сегодня в России около 3 млн. беспризорников и 657 тыс. детей-сирот, это сравнимо с количеством, которое было после Гражданской и Великой Отечественной войн [6, с. 59-71].

Немаловажной причиной, порождающей преступность, является социальное расслоение, возросшая напряженность в обществе, тревожность людей. Именно эти явления не редко вызывают со стороны людей агрессию, которая для них приобретает форму защиты от возможного нападения, внешней угрозы или форму деструктивного самоутверждения.

Напряженность в обществе порождается конфликтными отношениями между людьми, дефицитом материальных и духовных благ, кризисом в гарантированном обеспечении многих социальных прав. Наше общество оказалось в условиях резкого расслоения по объему и качеству материального обеспечения и услуг. В тяжелое положение попали пожилые люди, их авторитет и воспитательное воздействие существенно снизились, неблагополучное социально-экономическое положение значительной части молодежи из необеспеченных и малообеспеченных семей способствует ее криминализации.

На преступления и проступки женщин пагубное влияние оказывает современное состояние общественной нравственности. Происходит стирание граней между добром и злом, дозволенным и недозволенным, достойным и недостойным, похвальным и постыдным. В результате у многих членов общества отсутствует чувство стыда, переживание своей вины по поводу содеянного, желание осмыслить свои поступки с точки зрения нравственных ценностей отсутствует.

Подводя итог анализа причин преступности женщин, нужно сказать, что они тесно связаны с противоречиями общественного развития, эти причины также отличаются своей спецификой, которая связана с индивидуально-личностными особенностями женщин-преступниц.

Для организации воспитательной и профилактической работы с данной категорией необходимо учитывать выделенные причины и условия, формирующие черты, присущие преступницам. На сегодняшний день профилактическая деятельность рассматривается как одно из средств социального регулирования общественных отношений в целях устранения причин преступности, как взаимодействие мер экономико-социального, воспитательного, организационного и правового характера, как сочетание различных уровней предупреждения преступлений.

Предупреждение преступности состоит из нескольких связанных между собой задач. Первая из них – профилактическое воздействие на динамику, структуру и причины преступности в целом. Вторая – предупреждение видов и форм преступного поведения, предупреждение преступлений в определенных сферах общественной жизни (педагогическая профилактика); предупреждение преступлений отдельными социальными группами лиц и т.д. (криминологическая профилактика). Третья задача состоит в предупреждении совершения преступлений отдельными лицами (индивидуально-психологическая профилактика).

Работа по предупреждению преступности женщин должна охватывать, прежде всего, те сферы жизнедеятельности, в которых формируются негативные черты их личности и в которых они чаще совершают преступления, здесь следует выделить быт и производство. Существенное значение имеет воспитание женственности, женского, а не мужского типа поведения. Все это требует особой подготовленности, мастерства воспитателей, которым должны обладать и сотрудники ОВД.

В первую очередь необходимо уделить внимание семейному воспитанию и дать соответствующую подготовку будущим сотрудникам ОВД по педагогическому обеспечению проводимой ими профилактической работе с социально неблагополучной категорией женщин следует уточнить, что в этом процессе существенную роль играет государство путем проведения ряда реформ в социальной сфере, которые должны реа-

лизываться в том числе и через профилактическую работу ОВД.

Для формирования готовности курсантов к работе по предупреждению и профилактике женской преступности была разработана программа, в которой выделены: цель, задачи, особенности женской преступности (объективные и субъективные причины их возникновения, виды женской преступности по направленности); специфика работы по предупреждению и профилактике женской преступности (принципы, меры профилактики и виды работы); меры профилактики (социальные, правовые и воспитательные); процесс формирования готовности курсантов к работе по предупреждению и профилактике женской преступности (педагогические условия, этапы, направления подготовки, виды занятий, критерии оценки, уровни готовности и результат).

В программе выделены основные направления для различных отделов и служб, по которым осуществлялась подготовка сотрудников ОВД. Особое значение для профилактики преступности женщин имеет помощь семьям со стороны правоохранительных органов, в том числе в рамках специальных проектов. Акцент на профилактику, при которой объектом выступает семья ребенка, отнюдь не означает игнорирование предупредительных усилий в отношении самих девушек и их матерей. Эта работа должна включать: оказание государственной и общественной помощи женщинам, оказавшимся в силу отчуждения в неблагоприятных условиях и допускающим антиобщественные поступки. Сюда нужно отнести весь комплекс индивидуальных воспитательных мероприятий, установление опеки и попечительства, направление в детские дома, спецшколы, училища, школы-интернаты, устройство на работу или учебу и т.д., а также оказание медицинской помощи.

Большую роль в предупреждении преступности женщин призваны сыграть инспекции по делам несовершеннолетних, поскольку воспитательное воздействие на девушек-подростков является эффективным способом борьбы со взрослой преступностью. Сюда входят и меры убеждения в виде различных бесед (воспитательная, предупредительная), и меры помощи (в т.ч. бесплатное лечение от наркотической и алкогольной зависимости), и меры принуждения (постановка на учет). Сотрудники службы вооружаются знаниями педагогики и психологии, умением выявлять склонных к преступлениям женщин и оказывать им необходимую профилактическую помощь.

Программа формирования готовности к работе по предупреждению и профилактике женской преступности предусматривает внедрение целесообразные методы, подходы и оптимизировать процесс профессиональной подготовки курсантов. В основу ее положены личностно ориентированный, компетентностный, деятельностный, квазипрофессиональный и модульный подходы к организации образовательного про-

цесса с применением активных методов обучения, координации межпредметных связей психолого-педагогических и юридических дисциплин, а также введение спецкурса «Психологические особенности женской преступности и меры по ее профилактике».

Опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности программы проводилась на базе ФГОУ ВПО «Барнаульский юридический институт МВД России», в ней принимало участие 146 курсантов. Для проведения эксперимента были выделены контрольная (71 человек) и экспериментальная (75 человек) группы. На констатирующем этапе были получены данные об однородности этих групп, в дальнейшем экспериментальная группа проходила подготовку по предложенной программе. Готовность к работе по профилактике женской преступности оценивалась по следующим критериям: когнитивный, коммуникативный, конструктивный и организаторский. Для их оценки были разработаны валиметрические характеристики, а также применялись стандартные тесты. Анализ результатов формирования готовности курсантов юридических институтов МВД России показал, что в экспериментальной группе по сравнению с контрольной рост когнитивного уровня составил 28,8%, коммуникативного – 25,9%, конструктивного – 27,2%, а организаторского – 26,1%, обобщенный показатель составил 25,1% с учетом оценки минимально возможного значения показателей для каждого испытуемого.

Анализ результатов эксперимента показал, что процесс подготовки курсантов вузов МВД России к работе по предупреждению и профилактике женской преступности будет более эффективным при соблюдении следующих педагогических условий: 1) отбор содержания психолого-педагогического образования должен соответствовать совокупности теоретических положений, необходимых для компетентного осуществления специфической работы по профилактике женской преступности; 2) внедрение спецкурса по формированию готовности курсантов к работе по предупреждению и профилактике женской преступности; 3) обеспечение поэтапного формирования готовности к работе с данной категорией; 4) выполнение комплексных квалифицированных заданий и проектов в процессе профессиональной подготовки; 5) применение активных и интерактивных методов подготовки курсантов; 6) координация содержания дисциплин психолого-педагогической и юридической подготовки; 7) выделение в специальное направление работы профилактики женской преступности при прохождении практики.

Активизация воспитательной работы по профилактике и предупреждению женской преступности сотрудниками ОВД будет способствовать укреплению законности и правопорядка в нашем государстве, очищению нравственной атмосферы в обществе и улучшению воспитания подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Серебрякова, В.А. Преступность среди женщин как объект криминологического изучения. – М., 2005.
2. Антонян, Ю.М. Личность преступника / Ю.М. Антонян, В.Н. Кудрявцев, В.Е. Эминов. – СПб., 2004.
3. Состояние преступности в России. ГИАЦ МВД России. – М., 2008.
4. Состояние преступности в России. ГИАЦ МВД России, 2010.
5. Антонян, Ю.М. Изучение личности преступника. – М., 2002.
6. Ромашова, Р.А. Правовая культура и правовой нигилизм в молодежной среде / Р. А. Ромашова, Е. Г. Шукшина // Правовая культура.– 2006. – № 1.

Статья поступила в редакцию 18.06.10

И.М. Трофимова, проф. МИУ, г. Москва, E-mail: trofimovai@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РУКОВОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

В работе описываются теоретические подходы педагогов и психологов по проблемам творчества, творческого потенциала личности, креативности. Объективная потребность формирования творческого потенциала руководителей в процессе переподготовки по Президентской программе управленческих кадров требовала практического решения. Экспериментально доказано, что целенаправленное обучение с применением активных методов развивает творческий потенциал руководителей.

Ключевые слова: творческий: творческий потенциал личности, творчество, гибкость, креативность, продуктивное мышление, творческие способности, активные методы обучения, уникальность, оригинальность.

Социально-экономические изменения в современном обществе, проникновение в него рыночных отношений требуют от руководителей по-новому решать проблемные ситуации, применять передовые технологии, гибко подходить к управлению предприятием в целом. Для усиления эффективности управленческой деятельности необходимо в рамках повышения квалификации знакомить руководителей с разными приемами, методами, подходами в работе и формировать их творческий потенциал. Заявка на разработку таких подходов была предпринята Президентской Программой подготовки управленческих кадров, хотя формирование творческого потенциала личности в ней не заняло центрального места.

В связи с этим особое значение приобретает разработка учебных курсов в рамках подготовки, переподготовки и повышения квалификации руководителей по формированию их творческого потенциала.

Проблема творческого потенциала личности изучается в разных аспектах: в философском, экономическом, историческом, генетическом, физиологическом, эргономическом, психологическом и педагогическом. Отсюда и многозначность понятия. Творческий потенциал личности в общефилософском плане – это совокупность возможностей целенаправленной преобразовательной деятельности.

В психолого-педагогической литературе в отношении творчества обычно применяется специальный термин «креативность», означающий создание чего-то нового, уникального. Выделяют ряд направлений в изучении данного феномена: гуманистическое - А. Маслоу, К. Роджерс; гештальтское – М. Вергеймер, К. Дункер, Л. Секкей; когнитивное – Е. П. Торренс, Дж. П. Гилфорд, С. Медник, Т. И. Ронгинская, М. А. Холодная. Острота данной проблемы обусловлена, с одной стороны, необходимостью адаптации к требованиям современной действительности (Г. В. Залевский, И. Г. Дубов, Sh. Chown и др.), что, с другой стороны, связано со способностью личности адекватно и своевременно реагировать на изменения [1]. Г. В. Залевский считает, что руководитель, являющийся творческой личностью, максимально адаптирован и способен к самореализации в постоянно меняющихся условиях социальной и экономической жизни, т. к. характеризуется способностью проявлять гибкость, т. е. «чувство нового и его принятие». Формирование творческого потенциала у руководителей является важным фактором в преодолении ригидности мышления и ускорении поиска решения творческих задач [2, с. 100].

Понятиями, близкими по своему значению к термину «творчество» в отечественной психологии выступают «продуктивная деятельность» (И. Я. Лернер, 1974, Д. Б. Богоявленская, 1981), «эвристическая деятельность» (В. Н. Пушкин, 1967), «творческое или продуктивное мышление» (С. Л. Рубинштейн, 1973, К. А. Абульханова-Славская, Я. А. Пономарев, 1976) [3]. В психологическом словаре творчество рассматривается как деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей [4].

Л. С. Выготский писал о том, что творчество проявляется везде, где человек воображает, изменяет, отступает от стереотипа, создает хоть крупицу нового для себя или для других. Творчество оживляет познавательный процесс, активизирует познающую личность и формирует ее [5]. Именно в творчестве осуществляется самовыражение, самораскрытие личности, акт не всегда осознаваемый, но всегда характеризующийся высоким накалом положительных эмоций. Творческий процесс начинается с появления проблемы. Возможность обнаружения проблем, как и продуктивный путь их решения, зависят от внутренней мотивации. Для развертывания поисково-исследовательской активности необходимо личностное принятие ситуации как проблемной, иными словами, внутрен-

няя личностная потребность в недостающих знаниях превращает ситуацию в проблемную. А. М. Матюшкин рассматривает проявление внутренней познавательной мотивации как основную черту, позволяющую диагностировать творческую личность [6]. Д. Б. Богоявленская, творческий путь познавательного процесса предполагает внутреннюю познавательную мотивацию как основное условие, необходимое для проявления личностью своих творческих возможностей [7].

Творческий познавательный процесс, как установлено в исследованиях продуктивного мышления С. Л. Рубинштейна опирается на поисково-исследовательскую активность, обеспечивающую обнаружение проблем и раскрытие их сути, прогнозирование неизвестного и способов его достижения, оценку имеющихся сведений и получаемых результатов с точки зрения стоящих целей [8]. Одной из предпосылок повышения эффективности познавательной деятельности является разработка средств формирования творческого мышления. По мнению Я. А. Пономарева, особое значение в творческом процессе имеет образное представление ситуации, опирающееся на воображение и дающее начало интуитивным догадкам и гипотезам, не осознаваемым до определенного момента решения [9]. Используемые воображением ассоциации и аналогии, считает Н. И. Чуприкова, приводят к порождению новых оригинальных комбинаций и сочетаний, лежащих в основе открытий и изобретений [10].

Не существует также единого психолого-педагогического принципа творческой деятельности. Один из наиболее распространенных в отечественной литературе критериев основан на том, что творческая деятельность связывается с появлением психических новообразований: порождение психических новообразований: перцептивных образов (В. П. Зинченко); знаний (В. В. Давыдов); целей и смыслов (А. Н. Леонтьев и О. К. Тихомиров); способов действий (Я. А. Пономарев); речевых высказываний (А. А. Леонтьев); познавательной мотивации (А. М. Матюшкин) [1].

И. П. Калошина предлагает еще один критерий творческой деятельности, а именно: разработка субъектом на осознанном или неосознаваемом уровне новых для себя знаний в качестве ориентировочной основы для последующего поиска способа решения задачи [11]. Данный критерий вводится в рамках теории поэтапного формирования умственных действий, которая выступает главной психологической базой данного исследования П. Я. Гальперина [12]. Эта теория подразумевает фиксирование не столько знаний, которые входят в способ решения и составляют его основные моменты, сколько знаний, которые субъект актуализировал, вывел для себя или даже постулировал, прежде чем пришел к соответствующему способу решения задачи.

В ряде работ продуктивная деятельность рассматривается как более широкое явление, несводимое к творческой деятельности, например, в труде З. И. Калмыковой [13]. Эвристическая деятельность также не всеми авторами отождествляется с творческой, например, О. К. Тихомировым [14]. Указанные различия, безусловно, во многом оправданы, однако в данной работе термины «творчество», «творческая деятельность», «продуктивная деятельность» и «продуктивное мышление» употребляются как близкие по своему значению, а потому рассматриваются как находящиеся в отношениях целого и его частей.

Кроме мышления и деятельности, творчество включает в себя и другие психические образования: мотивы, эмоции, память, волю, способности и т. д. (П. К. Анохин, 1976; Л. С. Выготский, 1967; К. Ф. Дерябин, 1964; В. П. Зинченко, 1968; Б. М. Кедров, 1969; В. А. Крутецкий, 1968; А. Мажейко, 1970; Н. С. Лейтес, 1971, 1980; К. К. Платонов, 1972; О. К. Тихомиров, 1969; П. М. Якобсон, 1969; М. Г. Ярошевский, 1971 и др.) [1].

Проблема развития творческих способностей, ставшая в последнее время особенно актуальной, тесно переплетается с определением и пониманием их природы. По мнению большинства исследователей, в том числе Я.А. Пономарева, творческие способности представляют собой сложную иерархическую структуру, включающую интеллектуальные и неинтеллектуальные компоненты, определяемые в зарубежной литературе общим термином «креативность». Творческий стиль мыслительной деятельности включает в себя два наиболее существенных компонента – инициативу и активность, проявляющиеся в потребности к самостоятельной напряженной деятельности; нешаблонность ее выполнения выражается в оригинальности и новизне продукта мышления) [15].

Большинство исследователей определяют креативность как характеристику когнитивной сферы. Наряду с конвергентными способностями, обучаемостью и познавательными стилями, она входит в структуру общих способностей личности, которые представляют собой психологическую основу успешной познавательной деятельности человека. М.А. Холодная в рамках развиваемой ею концепции интеллекта, как формы организации ментального (умственного) опыта, дает следующее определение креативности: креативность – это способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности. Автор уточняет, что креативность в узком значении слова – это дивергентное мышление, отличительной особенностью которого является разнонаправленность и вариативность поиска разных, в равной мере правильных решений относительно одной и той же ситуации, в широком же смысле слова – это творческие интеллектуальные способности [16]. В том числе способность привносить нечто новое в опыт (С.С. Гольдентрихт), способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения или постановки новых проблем (Н.С. Лейтес) [17].

При разнообразии в определении креативности ее суммарная характеристика заключается в том, что она является способностью создавать нечто новое, оригинальное, использовать нестандартные способы деятельности.

Креативность характеризует качественную сторону творческого потенциала личности. В.Ф. Овчинников констатирует, что творческий потенциал и его проявление (креативность) находятся в сфере качественной динамики свойств личности в ее соотношении с конкретной деятельностью [18]. Е.Е. Адакин определяет «творческий потенциал личности как интегративное качество, отражающее меру возможностей актуализации ее сущностных творческих сил в реальной преобразовательной практике» [19, с. 12].

Формирование творческого потенциала происходит в единстве реализации всех ее способностей. Развитие не может происходить, если потребность к нему не совпадает с потребностями общества, коллектива. В.П. Эфроимсон отмечает огромное влияние социальных условий на процесс формирования творческой личности [20].

Формирование творческого потенциала должно стать предметом пристального внимания педагогов, работающих в области профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров.

С этой целью в рамках Федеральной Программы «О подготовке управленческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации» используются активные

методы обучения такие, как деловая и ролевая игра, психодрама, брейнсторминг, модерация, синектика, которые направлены, прежде всего, на формирование творческого потенциала руководителей.

Данное исследование призвано было проследить процесс формирования творческой активности посредством интенсивных групповых методов в процессе переподготовки управленческих кадров. Для этого были сформированы две учебные группы, численностью по 27 человек, куда вошли руководители, имеющие управленческий стаж не менее одного года, общий стаж не менее трех лет в возрасте от 25 до 40 лет. В одной из этих групп (экспериментальной) в учебный процесс были широко внедрены активные методы обучения, в другой же, контрольной, использовались лишь традиционные методы.

В качестве критерия творческой активности испытуемых был взят такой личностный параметр как креативность [21]. Она отслеживалась с помощью двух методик: «Завершение картинок» (Complete Figures) – краткий вариант теста П. Торренса в адаптации А.Н. Воронина и «Тест отдаленных ассоциаций» (РАТ) С. Медника, адаптированный А.Н. Ворониным и Т.В. Галкиной. С помощью первой методики оценивалась невербальная креативность, второй тест был направлен на оценку вербальной креативности [22].

Тест П. Торренса представляет собой серию картинок с набором элементов (линий), используя которые испытуемый может дорисовать образец до некоторого осмысленного изображения. В данном варианте теста использовалось 6 образцов, отобранных из 10 оригинальных, не дублирующих друг друга по своим исходным элементам. Невербальная креативность в этом тесте определялась по двум показателям: уникальности и оригинальности.

Методика С. Медника предназначена для диагностики вербальной креативности, которая определяется как процесс трансформации отдельных элементов ситуации в новые композиции. Степень креативности процесса определяется отдаленностью ассоциативных областей, из которых взяты элементы ситуации. Испытуемым предлагались словесные триады (тройки слов), элементы которых принадлежат к взаимно отдаленным ассоциативным областям. Цель теста состояла в том, чтобы установить между элементами вербальной триады ассоциативную связь путем нахождения четвертого слова, которое объединяло бы эти элементы таким образом, чтобы с каждым из них оно образовывало осмысленное словосочетание. В качестве стимульного материала в тесте использовалось 40 словесных триад. Вербальная креативность в тесте С. Медника так же, как и в тесте Торренса, оценивается с помощью двух величин: уникальности и оригинальности.

Исследование проводилось в два этапа. Перед началом занятий осуществлялся диагностический срез с помощью описанных методик. В течение трех месяцев в экспериментальной группе проводились специальные занятия с использованием интенсивных групповых методов. В контрольной группе применялись только традиционные методы обучения. В конце обучающего курса в обеих группах проводилось повторное тестирование.

Результаты первичного тестирования выявили статистически достоверные различия между экспериментальной и контрольной группами по показателям вербальной креативности: в контрольной группе они были значимо выше ($p < 0.039$ – по показателю вербальной уникальности и $p < 0.021$ – по показателю вербальной оригинальности) (Таблица 1).

Таблица 1

Статистическая достоверность различий в контрольной и экспериментальной группах (1-е испытание)

| Показатели креативности | $X_{\text{ср}}$ | σ | p |
|--|-----------------|----------|-------|
| Уникальность по Меднику в контрольной группе | 8,357 | 18,12 | |
| Уникальность по Меднику в экспериментальной группе | 7,000 | 18,31 | 0,039 |
| Оригинальность по Меднику в контрольной группе | 4,106 | 18,79 | |

| | | | |
|--|--------------|-------|--------------|
| Оригинальность по Меднику в экспериментальной группе | 3,975 | 18,82 | 0,021 |
|--|--------------|-------|--------------|

Повторное тестирование показало, что в контрольной группе, где использовались лишь традиционные методы обучения, не было никаких статистически достоверных изменений в проявлениях креативности, в то время как в эксперимен-

тальной группе, где применялись в основном активные методы обучения, произошло значительное увеличение всех ее показателей, как по параметрам вербальной креативности, так и по показателям невербальной (Таблица 2).

Таблица 2

Статистическая достоверность различий в экспериментальной группе (обучение с использованием активных методов):
1-е и 2-е испытание

| Показатели креативности | X_{cp} | σ | p |
|--|----------|----------|-----------|
| Уникальность по Торренсу – 1-е испытание | 5,857 | 18,49 | |
| Уникальность по Торренсу – 2-е испытание | 7,286 | 18,21 | 0.0000002 |
| Оригинальность по Торренсу – 1-е испытание | 4,232 | 18,77 | |
| Оригинальность по Торренсу – 2-е испытание | 4,355 | 18,75 | 0,00056 |
| Уникальность по Меднику – 1-е испытание | 7,000 | 18,31 | |
| Уникальность по Меднику – 2-е испытание | 10,25 | 18,19 | 0,000325 |
| Оригинальность по Меднику – 1-е испытание | 3,975 | 18,82 | |
| Оригинальность по Меднику – 2-е испытание | 4,207 | 18,77 | 0.000001 |

Полученные результаты убедительно свидетельствуют о том, что применение активных методов обучения приводит к значительному подъему творческой активности молодых руководителей. Тот факт, что к началу обучения в контрольной группе испытуемых показатели креативности были выше (Таблица 1), указывает на то, что экспериментальная группа изначально находилась даже в невыгодных для себя условиях.

Применение активных методов обучения настолько сильно стимулировало их стремление к творческому решению проблем, что в конце обучающего курса испытуемые экспериментальной группы не только значительно улучшили свои собственные показатели, но и превзошли показатели контрольной группы.

Таким образом, интенсивные групповые методы создают определенные условия для спонтанного проявления внутрен-

них творческих возможностей личности, но эти методы вовсе не являются причиной повышения креативности в исследуемой группе, они только катализируют этот процесс самореализации. Другими словами, креативность – это такое личностное качество, которое отражает внутреннюю потребность личности в творчестве; она есть у каждого человека, но не у каждого есть условия для ее реализации.

В заключении можно отметить, что, смоделировав определенное образовательное пространство, в котором будут широко использоваться активные методы обучения, педагог, тем самым, создает такие условия, которые будут способствовать спонтанному проявлению внутренней потребности личности в творческой активности. Это и обеспечивает качественное совершенствование подготовки, переподготовки и повышения квалификации руководителей.

Библиографический список

- Трофимова, И.М. Динамика творческих способностей молодых руководителей в условиях активных методов обучения: дис ... канд. психол. наук. – Томск, 2002.
- Залевский, Г.В. Психическая ригидность в норме и патологии. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1993.
- Пономарев, Я.А. К теории психологического механизма творчества // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / под ред. Я.А. Пономарева. – М., 1990.
- Психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Полит. лит-ра, 1985.
- Выготский, Л.С. Психология. – М.: Эксмо-Пресс, 2000.
- Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6.
- Богоявленская, Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей // Психологический журнал. – 1995. – Т.16. – №-5.
- Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АН СССР. – 1958.
- Пономарев, Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Наука, 1976.
- Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. – М.: – 1995.
- Калошина, И.П. Структура и механизмы творческой деятельности. – М.: МГУ, 1983.
- Гальперин, П.Я. К психологии творческого мышления / П.Я. Гальперин, Н.Р. Котин // Вопросы психологии. – 1982. – № 5.
- Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучения. – М.: Педагогика, 1981.
- Тихомиров, О.К. Субъект: Мышление, учение, воображение / О. К. Тихомиров, А. В. Брушлинский. – М., 1996.
- Пономарев, Я.А. Исследование творческого потенциала человека // Психологический журнал. – 1991. – № 1.
- Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.; Томск: Барс, 1997.
- Лейтес, Н.С. Ранние проявления одаренности // Вопросы психологии. – 1988. – № 4.
- Овчинников, В.Ф. Научно-технический прогресс и развитие творческого потенциала работников производства. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.
- Адакин, Е.Е. Формирование творческого потенциала студентов вуза в условиях системы заочного обучения. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005.
- Эфроимсон, В.П. Загадки гениальности. – М.: Прогресс, 1991.
- Галкина, Т.В. Диагностика и развитие креативности / Т.В. Галкина, Л.Г. Алексеева // Развитие и диагностика способностей / под ред. В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова. – М.: Наука, 1991.
- Галкина, Т.В. Методика определения уровня развития речемыслительной креативности личности / Т.В. Галкина, Л.Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1992. – № 4.

Статья поступила в редакцию 15. 01.10

УДК 372.853

*А.Н. Попцов, доц. ЛФ ПГТУ, г. Лысьва, E-mail: pan196464@mail.ru***МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА УЧЕБНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В УСЛОВИЯХ ФИЛИАЛА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

В статье рассматриваются проблемы обучения студентов первого курса в условиях филиала технического вуза. Необходимым условием получения качественного профессионального образования является разработка и внедрение методической системы, способствующей успешной учебной адаптации первокурсников.

Ключевые слова: учебная адаптация, филиал вуза, методическая система, первокурсник.

Одной из задач современного технического образования является повышение качества профессионального образования выпускников вузов, обусловленное необходимостью подъема и развития промышленности России. Физика в техническом вузе начинается с первого курса и опирается на фундамент школьной программы, который часто оказывается не сформированным.

Особенно остро стоит проблема обучения физике в филиалах технических вузов, осуществляющих свою деятельность в малых городах России. Количество выпускников средних школ в последние годы существенно сократилось, более сильные поступают в вузы крупных городов. Это приводит к тому, что проходной балл по физике при поступлении в филиалы значительно снижен в последние 2-3 года.

Отметим особенности периферийных филиалов:

1. Доступность для абитуриентов из сельской местности и малых городов региона ввиду близости расположения и небольшого конкурса при поступлении.

2. Распределение выпускников в основном на местные предприятия, что способствует решению кадровых вопросов при возрождении экономики регионов.

3. Слабая школьная подготовка первокурсников, поступивших из отдаленных малокомплектных школ, которые не в состоянии за короткий промежуток времени усвоить учебный материал, предусмотренный государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования (ГОС ВПО).

4. Малая наполняемость учебных групп создает условия для индивидуализации учебного процесса.

Поступление в вуз сопровождается переходом в новую систему образования, новую социальную среду, что является делом сложным и подчас болезненным, вызывающим необходимость адаптации первокурсников к учебному процессу. Адаптационный процесс связан с решением целого спектра различных проблем. Особое значение для продолжения обучения имеет учебная адаптация, которая выражается в необходимом уровне овладения общеучебными навыками и умениями и развитии устойчивого положительного отношения к учению. Проблема учебной адаптации студентов представляет собой одну из важных проблем, исследуемую в настоящее время. Мы видим решение этой проблемы в создании методической системы учебной адаптации студентов, которая обеспечивала бы уровень обучения, соответствующий ГОС, и позволила сохранить контингент обучающихся в филиале.

Учебная мотивация студентов существенно отличается от мотивации школьников не только из-за их возрастных различий - деятельность студентов в техническом вузе, с полным основанием, можно назвать учебно-профессиональной. В своих исследованиях процесса адаптации студентов младших курсов к профессиональному образованию в техническом вузе И.А. Варламова считает «профессиональную адаптацию как один из видов социальной адаптации - процесс творческого приспособления личности к условиям, содержанию и требованиям профессионального труда.» [1].

На наш взгляд стоит отделить профессиональную адаптацию от учебной. Проблема учебной адаптации должна быть решена в течение первого, максимум – второго курса, а профессиональная адаптация происходит в течение всего срока обучения. Отношение между профессиональной и учебной

адаптацией мы рассматриваем как целое и часть. Учитывая, что сложность адаптационного процесса первокурсников связана с большим количеством отчислений студентов именно в этот период и причиной этого является академическая задолженность, мы в своем исследовании особую роль отводим учебной адаптации. Под учебной адаптацией студентов мы будем понимать часть профессиональной адаптации, в процессе которой студенты – первокурсники приобретают умения необходимых учебных операций для успешного обучения и принятия решения получить профессиональную квалификацию. Эффективная адаптация во многом определяет мотивацию, направленность и характер учебной деятельности на старших курсах, психологический комфорт, моральную удовлетворенность собой и обучением в вузе.

Совершенствование подготовки будущего инженера в филиалах технических вузов должно осуществляться на основе использования совокупности оптимальных для данных условий средств, позволяющих повысить эффективность учебного процесса и создать методическую систему для успешной адаптации первокурсников. Происходящая при взаимодействии студента и преподавателя учебная адаптация будет успешной, если:

- образовательный процесс будет построен с учетом мотивационных особенностей и уровня сформированности естественнонаучного мышления студентов;

- *познавательная мотивация будет являться основной в учебной деятельности студентов;*

- будет использована модульно-рейтинговая система с применением таких современных технологий как электронный учебно-методический комплекс по предмету, дистанционное обучающе-контролирующее тестирование;

- изучение физики на любом этапе будет построено на основе принципа индивидуализации.

Разработанная методическая система учебной адаптации первокурсников строится на следующих дидактических принципах: адаптивности, минимакса, психологической комфортности, модульно-рейтингового и индивидуального подходов.

Рассмотрим применение принципа минимакса в наших условиях: вуз должен предложить студенту возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума (государственного стандарта знаний, навыков, умений). При проведении занятий по физике преподаватели часто сталкиваются с проблемой нехватки времени. При планировании лекционных занятий надо выделить в содержании учебника обязательный программный минимум. Для этого необходимо в программе найти требования к знаниям и умениям к концу данного семестра те, которые относятся к изучаемой теме. Это и есть минимум, который должны усвоить все студенты, и который будет проверяться во время промежуточного и итогового контроля. Усвоение этих знаний и умений обеспечивается не столько на данном занятии, сколько на лабораторных и практических занятиях, в процессе их использования. Весь остальной материал учебника, который не отражен в программных требованиях, относится к максимуму. Его не только необязательно знать, но и необязательно включать в материал занятия. Все студенты разные, и каждый из них развивается своим темпом, а обучение в вузе в

основном сориентировано на средний уровень, который слишком высок для слабых студентов и явно недостаточен для более сильных. Мы считаем, что принцип минимакса, предложенный авторами программы «Школа 2100» [2] является оптимальным для реализации индивидуального подхода и применим к студентам первого года обучения, так как студенческая группа – это саморегулирующаяся система. Это очень заметно на занятиях. Слабый студент ограничивается минимумом, а сильный – берёт все и идёт дальше. Все остальные размещаются в промежутке между этими двумя уровнями в соответствии со своими способностями и возможностями – они сами выберут свой уровень по своему возможному максимуму, что отражается в рейтинге по дисциплине. Для этого необходимо иметь достаточную базу заданий для самостоятельных и контрольных работ разного уровня сложности. Применение принципа минимакса является необходимым для достижения индивидуализации обучения, так как у каждого обучаемого в процессе учения есть возможность выбора, что обеспечивает максимальную продуктивность учения.

Опираясь на принцип минимакса, мы формируем содержание учебных модулей по дисциплине. При формировании модулей необходимо определить фундаментальные знания по изучаемому предмету, отделить их содержание от чрезмерной информационной составляющей. Так как курс «Физика» является опорой для изучения технических дисциплин, то необходимо структурировать содержание физического образования и находить эффективные способы усвоения его фундаментальных основ. Содержание курса физики является инструментом для решения профессиональных задач. Структурно-логический анализ содержания учебного материала курса физики позволяет выделить основные структурные элементы знаний: объекты, явления, величины, законы, факты, теории, измерительные приборы и технические устройства.

Для решения этих задач нужна определенная структурная организация учебного материала, членение его на модули и расположение их в определенной последовательности. Принципом систематизации служит диалектическая концепция форм движения материи, которые связаны между собой и вытекают одна из другой. Такая систематизация должна сформировать у студентов стройную физическую картину мира, которая часто бывает не сформирована из-за концентрического построения курса физики в средней школе. Учебная деятельность должна включать умения исследовать факты, лежащие в основе законов и теорий, знать границы применимости научных положений, находить закономерности и следствия, применять знания для решения конкретных физических и производственных задач [3].

При обучении физике широко используются модели и различные знаковые обозначения (формулы, графики, условные обозначения), что означает переход от эмпирического уровня познания к теоретическому. Для этого необходим теоретический уровень сформированности естественнонаучного мышления (дифференциально-синтетическая или синтетическая стадия) [4], так как от студентов требуется выполнение таких мыслительных операций, как абстрагирование, построение идеальных моделей, математическое описание их поведения.

Для обеспечения обратной связи мы в своей методической системе учебной адаптации осуществляем мониторинги:

мотивации к учению, уровня сформированности естественнонаучного мышления, начальной адаптированности к учебе, учебных достижений, адаптированности к учебному процессу в течение всего периода адаптации. Педагогический мониторинг учебных достижений и адаптированности к учебному процессу является эффективным средством управления качеством обучения и позволяет сделать методическую систему учебной адаптации развивающейся, с возможностью введений в систему новых элементов и связей, чем будет обеспечено ее целенаправленное изменение. Проведение мониторинга включает сбор информации, ее обработку, анализ и формулирование выводов.

При конструировании технологического компонента методической системы учебной адаптации нами использовались современные технологии: полного усвоения знаний, адаптивной системы обучения, модульно-рейтинговая, рефлексивная, личностно-ориентированная, профессионально-ориентированная.

На первом же занятии мы объясняем студентам принцип построения курса физики на основе модульно-рейтинговой системы: названия и содержание модулей, примерные сроки контрольных мероприятий, систему оценивания и др.

Основным ядром учебного модуля, раскрывающим содержание отдельной темы курса, является информационное обеспечение в форме лекций, практических и лабораторных знаний, самостоятельной работы студента. Вся необходимая информация содержится в методическом пособии, состоящем из трех частей, по количеству семестров. Пособие представлено в печатном и электронном виде. Содержание разбито на модули. Структура по каждому модулю: перечень необходимых знаний и умений, лекции, практические задания, лабораторные работы, примеры тестовых заданий для итогового и промежуточного контроля. Каждый модуль имеет соответствующее программное обеспечение для ЭВМ в виде автоматизированной базы данных и автоматизированной контролирующей системы на основе программы SanRav TestOfficePro.

Мы проводим контрольное компьютерное тестирование в конце изучения каждого модуля и экзаменационное тестирование в конце семестра. В тесте присутствуют задачи трех уровней сложности. Студенты могут повысить модульные оценки только в период между сессиями, на экзаменах они повышению не подлежат. При проведении итогового контроля тестовые вопросы экзамена носят обобщающий характер, отражают основные понятия курса, а не повторяют вопросы модульного контроля. В начале каждого нового семестра проходит тестирование в целях проверки остаточных знаний по материалу предыдущих семестров, в этом случае тесты содержат задания только первого уровня. Содержание заданий соответствует требованиям ГОС по данному предмету.

Как показала практика, методическая система учебной адаптации, построенная на дидактических принципах адаптивности, минимакса, психологической комфортности и апробированная при преподавании курса физики в течение трех лет на базе Лысьвенского филиала Пермского государственного технического университета, способствует успешной учебной адаптации первокурсников.

Библиографический список

1. Варламова, И.А. Адаптация студентов младших курсов к профессиональному образованию в техническом вузе: автореф. дис. канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2006.
 2. Образовательная система «Школа 2100»: сб. программ: Дошк. Подготовка. Нач. шк. / под рук. А.А. Леонтьева. - М.: Баласс, 2003.
 3. Разумовский, В.Г., Орлов В.А., Сауров Ю.А., Майер В.В. Технология развития способностей школьников самостоятельно учиться, мыслить и творчески действовать / В.Г. Разумовский, В.А. Орлов, Ю.А. Сауров, В.В. Майер // Физика в школе. - 2007. - №6,
 4. Суровикина, С.А. Теоретико-методологические основы развития естественно-научного мышления учащихся в процессе обучения физике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - Челябинск, 2006.
- Статья поступила в редакцию 06.05.10*

УДК 159.9

*Е.В. Соколова, канд. психол. наук, доц. ГОУ ВПО "НГПУ", г. Новосибирск, E-mail: spsi@mail.ru;**И.Н. Вайнер, асп. ГОУ ВПО "НГПУ", г. Новосибирск, E-mail: irina-vainer@mail.ru***ОПТИМИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ ОТКЛОНЕНИЯМИ**

Статья анализирует специфику социальной ситуации развития личности ребенка с различными психофизическими нарушениями. Описаны возможности психокоррекции при работе с родителями детей с нарушенным онтогенезом. Рассматриваются способы гармонизации детско-родительских отношений через систему психологической помощи и сопровождения родителей.

Ключевые слова: психологическая коррекция, дети с отклоняющимся развитием, детско-родительские отношения.

Семья, как социальный институт воспитания и развития детей, создает условия, которые в значительной степени определяют дальнейший путь развития ребенка. В семье в основном происходит эмоциональное, социальное и интеллектуальное формирование личности. Работы отечественных ученых, посвященные исследованию становления личности в онто- и дизотогенезе показывают, что формирование личности, эмоциональной сферы, «Я-концепции» ребенка первоначально зависят от отношения к ребенку в семье, оценок родителей. Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. Однако, никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, как дисгармоничная семья. Нарушенные семейные отношения, неправильное воспитание выступают как причины возникновения личностных деформаций, считают современные исследователи проблемы детства. Эти проявления могут быть рассмотрены как вторичные, социально обусловленные дефекты развития ребенка с отклоняющимся развитием.

Обычно родители при рождении ребенка оптимистически прогнозируют его будущее. Когда родители узнают об отставании, задержке психического развития ребенка, их реакция на данный факт часто бывает неадекватной. Одни родители полностью игнорируют проблемы ребенка, отказываются проходить дополнительное обследование, лечить ребенка. Другие переживают комплекс собственной вины в случившемся, настойчиво выясняя, чья же неблагоприятная наследственность, какие аномалии беременности и родов могли быть этому причиной.

Еще один тип неадекватного родительского отношения проявляется в пренебрежительном отношении к ребенку, его эмоциональному отвержению, в чувстве стыда за неуспешность своего малыша по сравнению с другими детьми, особенно если в семье есть более развитые дети, и это неминуемо приводит к формированию негативной «Я-концепции», низкой самооценки ребенка, является причиной его последующей дезадаптации [1].

Как известно, установление факта проблем в развитии ребенка является для его родителей чрезвычайно сильным психотравмирующим фактором. Это особенно свойственно семьям с высоким образовательным и профессиональным статусом, в которых порой культивируются завышенные или даже гипертрофированные ожидания особой одаренности ребенка. Достаточное широко в таких семьях, особенно отличающихся существенным материальным достатком, распространено стремление организовать для ребенка дополнительные занятия с психологами, педагогами, спортивными инструкторами и др. за пределами учреждения. Абсолютно очевидно, что для ребенка это чревато не всегда качественным, часто противоречивым и избыточно нагрузочным процессом реабилитации, что может привести к срыву и без того неустойчивых адаптационных процессов. Существует и категория родителей, попустительски относящаяся к проблемам воспитания. Чаще это люди с низким образовательным уровнем, ограниченным кругом интересов и невысокими интеллектуальными способностями, некоторые имеют и выраженную психоневрологическую патологию. Такие родители могут

пренебрегать проблемами ребенка, перепоручая их медицинским, педагогическим и социальным работникам.

Все упомянутые родительские реакции являются крайними (если не сказать патологическими) и нуждаются в психологической (психотерапевтической) коррекции.

Уже на начальном этапе работы с родителями необходимо прогнозировать возможную степень включенности их в работу, объем работы, на который они способны с учетом различных факторов (профессиональной занятости, уровня образования, жилищно-бытовых условий и т. д.); оценивать степень их готовности к сотрудничеству со специалистами разного профиля.

Многие родители не меньше ребенка нуждаются в поддержке и поощрении, так как успехи в проводимой работе появляются далеко не сразу, и на определенном этапе может возникнуть ощущение бесполезности прилагаемых усилий. Поэтому система коррекционных воздействий должна предусматривать, прежде всего, восстановление или создание позитивных эмоциональных связей с близкими ребенку взрослыми, а это не возможно без формирования родительской уверенности в своей компетентности и способности помочь своему ребенку.

В своей практической деятельности мы в значительной степени опирались на гуманистические принципы в организации просветительской и психологической помощи родителям.

Предпринятое нами изучение влияния системной психокоррекции на социальную ситуацию развития детей проводилось с 1993 по 2008 г. в общеобразовательных дошкольных и школьных учреждениях г. Бердска и с 2004 по 2009 г. в МООУ городской Центр А.И.Бороздина г. Новосибирска. На различных этапах в исследовании приняли участие более 1200 испытуемых.

При изучении эмоционально-личностного развития детей в нашем исследовании были использованы: тест Люшера (математическая обработка данных, по Г.А. Аминову, 1982); «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен, 1992, с.110-221); «Кинетический рисунок семьи» и «Дом, дерево, человек» (Р.Ф. Беляускайте, 1992, с.70-79), тест «Межличностные отношения ребёнка» (Н.Н. Гильяшева, Н.Д. Игнатьева, 1994). Диагностика детско-родительских отношений осуществлялась по методике А.Я. Варга, В.В. Столина «Опросник родительского отношения»; тесту «Рука» (авторы адаптации С.И. Ерина, Н.Л. Колесниченко, 1994); «Тесту символических заданий» (Г.Г. Носков, 1996). Также использовались результаты анкетирования, бесед с родителями, собственные наблюдения и информация, полученная от воспитателей, посещавших семьи и имевших возможность видеть взаимоотношения родителей и детей в домашней обстановке. Такое комплексное исследование позволило выявить не только отношение родителей к ребенку, но понять чувства родителей к недостаткам его развития, особенности понимания родителями характера, личности, поступков ребенка.

Полученные данные исследования обрабатывались с использованием математических методов статистики и анализа результатов. В проводимом исследовании цифровая информация обрабатывалась с помощью непараметрических критериев: U-критерий Манна-Уитни и T-критерий Вилкоксона, коэфффициент ранговой корреляции Спирмена. Проверка поуровневых различий данных проводилась при помощи Z-критерия, который является модификацией критерия Стьюдента, для

анализа долей (%). Для определения структуры взаимосвязи между переменными использовался факторный анализ данных. С целью минимизации количества переменных, имеющих высокие нагрузки и упрощения описания фактора за счет группировки вокруг него только тех переменных, которые в большей степени связаны с ним, мы использовали метод ортогонального варимакс-вращения. Обработка экспериментальных данных и графическое представление результатов осуществлялись с помощью программы статистического анализа STATISTICA 6.0 с использованием стандартного пакета прикладных программ.

Полученные результаты позволили сделать вывод о нарушениях социальной адекватности поведения ребенка, а также о психологических и социальных факторах семейного воспитания, нарушающих эту адекватность. Было выявлено, что высокая степень отвержения ребенка в силу того или иного нарушения его развития делает родителей более авторитарными, директивными, стремящимися взять власть в свои руки и, чрезмерно опекая и инфантилизируя его, вызывая постоянную тревогу и фрустрацию, ведет к снижению работоспособности, познавательных интересов ребенка. В свою очередь, постоянно переживаемый стресс и высокая тревожность ребенка приводят его к конфликтности и отгороженности, мешая установлению гармоничных взаимоотношений как с родителями, так и со сверстниками. Наши данные подтверждаются результатами других диссертационных исследований в области специальной психологии [2; 3]. Как показал анализ прямых взаимосвязей, неблагоприятные стратегии воспитания и отношения к ребенку косвенно влияют не только на его эмоциональное состояние и поведение, но и препятствуют полноценному формированию высших психических функций (в частности, речи и памяти), а опосредованно через эти процессы влияют на развитие логического мышления, способности к запоминанию материала, т.е. служат фактором, усугубляющим и без того выраженную задержку развития, дезадаптирующим ребенка в последующем (С.В. Хребина, 1997; В.А. Кудрявцев, 2000; Ю.С. Галлямова, 2000 и др.).

Воспитание ребенка по типу «маленького неудачника» (шкала инфантилизации теста Варга, Столина) делает родителей недостаточно эмпатичными к мыслям, интересам и чувствам своего малыша, тем самым обесценивая и ограничивая познавательные интересы ребенка, подавляя его личность силой собственного Я. Менее выраженные значимые (при $p=0,01$) обратные взаимосвязи отмечались между показателями фрустрации и любознательности, стресса и любознательности, конфликтности, отгороженности и любознательности. Это вполне объяснимо, но, тем не менее, данные тенденции только усугубляют и без того значительное отставание в развитии, ведь, как известно, нехарактерность познавательных интересов, преобладание игровой мотивации над учебно-познавательной является одной из серьезных проблем, препятствующих своевременному преодолению ЗПР (Н.Л. Белопольская, 1976, 1996; И.Ф. Марковская, 1996). Излишне подавляющий авторитарный стиль общения с ребенком ведет к недостаточному формированию произвольности поведения и вызывает вторичные нарушения аффективной сферы детей, порождая тем самым последующую социально-психологическую дезадаптацию (Е.Б. Аксенова, 1992; Т.Н. Князева, 1994; Т.Н. Павлий, 1997; В.А. Кудрявцев, 2000).

Проанализировав общие результаты констатирующего эксперимента, можно отметить, что излишне тревожные родители, чрезмерно фиксированные на проблемах ребенка, легко теряются, бросаются в крайности, создают дома нервную обстановку. Это не только дезорганизует занятия с ребенком, но и невротизирует его. Понятно, что такие патологические типы родительских реакций на трудности ребенка нуждаются в психологической коррекции. Исходя из этого, был запланирован один из разделов формирующего эксперимента, направленный на коррекцию детско-родительских отношений. Также была проведена работа по преодолению эмоциональных и поведенческих нарушений в психическом развитии детей, ориентированная на использование недирективных игровых и

двигательных техник, которая позволяет преодолеть складывающуюся картину эмоционального неблагополучия. Конечной целью психолого-педагогической коррекции детей является совершенствование познавательного развития, формирование субъектности и внутреннего потенциала развития личности, повышение адаптационных возможностей ребенка. Необходимая при этом гармонизация личности теснейшим образом была связана с нормализацией условий воспитания в семье.

Нам пришлось искать новые методы и формы работы с родителями. Вначале было проведено анкетирование, целью которого было узнать, какими сведениями о познавательной деятельности и психическом развитии ребенка обладают родители, какие затруднения в общении с ним испытывают, как они оценивают перспективу развития и реальные проблемы своих детей. Интересны результаты этого анкетирования. Значительная часть родителей мало осознавала свою ответственность за обучение и воспитание ребенка. Практически никто из родителей, даже на бытовом уровне, не смог объяснить, что такое ЗПР, хотя все дети имели данный диагноз. Однако, прогноз на будущее у 80% родителей был довольно оптимистичным, они считали, что недостатки в развитии их детей практически не преодолимы. Прежде чем говорить с родителями о специфике воспитания и обучения детей и о той помощи, которая могла быть им оказана в семье, нам необходимо было дать хотя бы самые элементарные знания о ребенке, его развитии в норме и при патологии. Был разработан цикл семинаров, целью которых явилось повышение информированности родителей в области коррекционной педагогики, а также их психологическая поддержка.

Сотрудничающие с нами детский психиатр и педиатр объяснили, что скрывается за терминами «задержка психического развития», «интеллектуальная недостаточность». Слушатели семинара узнали о причинах возникновения подобных состояний и о возможностях обучения и развития детей. Психоневролог рассказал о невротических состояниях, признаках невротических реакций, причинах быстрой утомляемости детей. Педиатр дал представление о профилактике детских заболеваний с использованием гомеопатических средств. Логопед объяснил родителям причины речевых нарушений и рассказал о методах работы по развитию фонетико-фонематической речи. Тематика выступлений психолога, автора данной статьи Соколовой Е.В., в рамках заседаний семейного клуба «Учимся, играя» была посвящена тому, как развить усидчивость и волю, внимание и память, мышление и воображение ребенка посредством игровых упражнений. Родителям самим приходилось решать логические задачи и отвечать на вопросы-шутки, их увлекала игровая форма обучения. Был представлен большой наглядный материал по развитию психических процессов. Психолог Вайнер И.Н., соавтор данной статьи, под научным руководством Соколовой Е.В., проводила целенаправленную психокоррекционную работу в МОУ городской Центр А.И. Бороздина [4]. Предлагая родителям конкретные коррекционные приемы, мы пытались вселить в них уверенность, трезвый оптимизм и осознание необходимости проведения с ребенком систематической, кропотливой работы.

Конечно, мы не ожидали, что после своеобразного «ликбеза» все родители будут в состоянии единолично и самостоятельно заниматься с ребенком. Этого и не требовалось. Но уже в конце второго этапа поставленные нами цели начали реализовываться в жизнь – родители все чаще приходили к нам с вопросами, за советом; стали активно брать игры и методические пособия для совместных занятий дома, активно работали с тетрадами домашних заданий. Согласно проведенному опросу увлекательная форма подачи материала вызвала у них желание уделять больше времени детям, целенаправленно развивать психические процессы. Многие родители изъявили желание участвовать в работе еженедельных родительских групп, условно названных «Школа общения с ребенком» [5], что и составило третий этап работы с родителями.

Давно известен вывод, что родителей надо не только просвещать, но и обучать способам правильного общения с

ребёнком. Понятно, что такое обучение возможно только при активном участии родителей, в живом общении на практике. В зарубежной психологии обобщен опыт работы родительских групп, тренингов родительской эффективности, построенных с учётом известных в психологии моделей общения (теория Х. Джинотта о групповых коммуникациях и инструктаже родителей по вопросам воспитания детей [6], модель на основе трансактного анализа, программа Т. Гордона, содержащая личностно-ориентированный подход К. Роджерса и др.). Отечественная наука также теоретически разработала основы данного направления (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин). Особенно важной для нас является концепция В.Н. Мясищева, согласно которой личность является продуктом системы значимых отношений, поэтому эффективная психокоррекция и психотерапия немислимы без включения в коррекционный процесс самого ребёнка и его родителей [7]. Опираясь на эти положения, мы разработали и апробировали технологию оптимизации детско-родительских отношений как средство преодоления проблем эмоционально-личностного развития ребёнка.

Наше исследование решало следующие задачи:

- разработать и апробировать технологию работы с родителями как целостного процесса учебно-просветительской, коррекционно-развивающей и психопрофилактической деятельности;

- выявить и применить на практике наиболее эффективные методы и приёмы, направленные на преодоление отклонений в эмоционально-личностном развитии ребёнка, проблемы во взаимоотношениях с родителями;

- изучить особенности развития ребёнка в семье, выявить взаимосвязи нарушений эмоционально-личностного развития ребёнка и детско-родительских отношений.

Была создана программа занятий [5], каждое из которых включает в себя теоретическую часть, содержащую конкретные знания и способы эффективного взаимодействия с ребёнком; практические упражнения, выполняя которые, родители подходят к осознанию и реагированию собственных проблем (чувство вины, причины неприятия ребёнка, негативные эмоциональные переживания из собственного детства), а также получают опыт переживания чувств и состояний с точки зрения ребёнка, в различных игровых ситуациях. Это позволяет повысить родительскую сензитивность к эмоциям и переживаниям ребёнка, развить способность к децентрации, а также учат родителей использовать полученные знания.

Часть занятий была посвящена проблемам саморегуляции и релаксации, где родители получили необходимые навыки

работы с тревожным состоянием, как у себя, так и у ребёнка.

После каждого занятия родителям предлагалось домашнее задание, в котором они пробовали применить полученные знания в общении с ребёнком, а также фиксировали собственные ощущения, реакции ребёнка, какие-либо изменения в поведении и отношениях в семье. Ведение такого дневника самоанализа способствовало глубокому осмыслению полученной информации.

Данная программа служит профилактическим и психотерапевтическим средством в работе с родителями детей, имеющих те или иные нарушения развития.

В индивидуальной работе с родителями очень эффективной была психотерапевтическая работа в паре «ребёнок – мать». Исследования и публикации В.Н. Подосинова (1995), посвящённые коррекции психического и личностного развития с помощью «монолога матери», помогают построить помощь семьям, где дети испытывают материнскую депривацию. Предполагается, что при достижении определённого возраста голос для детей становится как регулятором, так и стимулятором поведения, поведенческих актов. Именно голос, его тембр, фон, скоростные характеристики, создают предпосылки для эмоционального восприятия содержательной части речи. Специально сконструированный самой матерью (с помощью психолога) и ею же исполненный для ребёнка в спокойной обстановке монолог с музыкальным сопровождением, дополненный ласковыми прикосновениями к ребёнку, даёт самой матери возможность реализовать свой творческий потенциал в развитии и воспитании своего ребёнка.

Данные контрольного исследования выявили позитивную динамику направленности детско-родительских отношений в экспериментальной группе родителей, где осуществлялось психологическое сопровождение.

Полученные результаты [5] свидетельствуют о правильном выборе методов и средств работы с родителями и подтверждают возможность целенаправленного воздействия на социальную ситуацию развития ребёнка в контексте гармонизации детско-родительских отношений.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что данная система мероприятий служит профилактическим и психотерапевтическим средством в работе с родителями детей, имеющих те или иные нарушения развития. Обобщенные методы построения субъектных взаимоотношений детско-взрослого сообщества могут быть использованы как средства построения ненасильственных отношений, профилактики вторичных нарушений развития в условиях дизонтогенеза.

Библиографический список

1. Исаев, Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. – СПб., 1996.
 2. Аксенова, Е.Б. Формирование саморегуляции у старших дошкольников с ЗПР в сюжетно-ролевой игре и на учебных занятиях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1992.
 3. Васильева, Е.Н. Особенности формирования положительного эмоционального отношения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР к близким взрослым и сверстникам: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Н.Новгород, 1994.
 4. Вайнер, И.Н. Оптимизация детско-родительских отношений в семьях детей с отклоняющимся развитием // Перспективы социализации лиц с проблемами в развитии: Материалы региональной научно-практической конференции. - Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2006.
 5. Соколова, Е.В. Системная психокоррекция и абилитация. – Новосибирск, НГПУ. -2007.
 6. Ginott, H. Teacher and Child. – N.-Y., 1972.
 7. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы. - Л., 1960.
- Статья поступила в редакцию 06.05.10*

УДК 14.31.07

Т.А. Гонохова, канд. псих. наук, доц.; Т.И. Лукьяненко, канд. псих. наук, доц.; П.Н. Карлюк, канд. пед. наук, доц.; Н.Ф. Манеева, канд. пед. наук, доц.; В.А. Чистякова, канд. пед. наук, доц.; О.К. Сазонова, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: ksp@gasu.ru

РАЦИОНАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ В ВУЗЕ

В статье представлены рациональные формы и способы организации самостоятельной работы студентов коренных и малочисленных народов в процессе обучения в вузе. Использование указанных форм и способов позволит студентам сократить время для занятий, приведет к формированию системы знаний и развитию самостоятельности и аналитичности мышления.

Ключевые слова: адаптация, обучение, коренные малочисленные народы, самостоятельная работа, познавательная деятельность, лекция, семинар, консультация, тезис, конспект, реферат.

Многочисленные исследования, проведенные во многих вузах страны показывают, что среди различных трудностей студенческой жизни особо сложное положение у студентов первого курса. Эффективность обучения и самочувствия первокурсников – представителей коренных и малочисленных народов зависит от того, как осуществляется переход от школьной жизни под опекой учителей к жизни самостоятельной, студенческой. При этом важно как студент адаптируется в новых условиях к самостоятельной жизни в урбанизированной среде, приобретает навыки: обучения в вузе, организации самостоятельной работы, распределения рабочего времени.

Обучение в вузе отличается от обучения в школе:

1. Содержание учебного процесса. В школе внимание уделяется в большей степени запоминанию информации, содержащейся в стандартных учебниках. Другими источниками школьники пользуются редко.

В вузе единых учебников, полностью соответствующих программе, нет. Приходится производить поиск, переработку и понимание информации из нескольких источников.

2. Характер взаимоотношений преподавателя и обучаемого. В школе учитель выступает в роли родителя, воспитателя. В вузе преподаватель взаимодействует со студентом как с самостоятельным человеком, «на равных».

3. Социальный статус. Учебный статус каждого в классе определен и обычно достаточно устойчив и высок. В вузе пересматриваются прежние представления по отношению к себе и устанавливаются новые.

4. Контроль и оценка учебной деятельности. В школе требования к учебе понятны и привычны, они формировались годами. Со стороны родителей осуществлялся систематический контроль.

Первокурсник пока не знает конкретных требований: как и сколько учить, систематический контроль практически отсутствует, сессия далеко.

5. Представления об учебе в вузе. Процесс обучения в вузе представляется школьнику достаточно простым и не слишком утомительным занятием. Реальность, с которой очень многим приходится сталкиваться, состоит в том, что учеба в вузе – это постоянный, упорный труд, а порой и изнурительный труд.

6. Условия для занятий. В школе ученик занимается обычно дома в условиях, к которым давно привык. Студент занимается в читальном зале еще не привык, а общежитие к занятиям не приспособлено и перенаселено.

7. Бытовые условия. В школьные годы у обучающегося они привычные, регламентированные и налаженные, родители опекают и заботятся. Студенту вдалеке от родителей приходится самому заботиться о себе.

Не всем студентам - первокурсникам удается легко преодолеть указанные сложности и освоить все «пространство» вузовской жизни [1, с. 6-7].

Первокурсники на первых порах обучения испытывают большие трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы.

Адаптация студентов к учебному процессу (по данным изучения регулярной функции психики) заканчивается в конце 2-го – начале 3-го учебного семестра.

Одной из главных причин, затрудняющих адаптацию к условиям обучения в вузе, свыше 50% опрошенных студентов – представителей коренных и малочисленных народов назвали недостаток времени для самостоятельной работы при подготовке домашних заданий. В связи с этим почти 25% студентов - первокурсников приходят на занятия не подготовленными.

Основной задачей работы с первокурсниками – представителями коренных и малочисленных народов является разработка и внедрение методов рационализации и оптимизации самостоятельной работы.

В процессе обучения в вузе необходимо обратить внимание на следующие особенности познавательной деятельности студента:

- развитие деятельности знаменует собой поступательное развитие личности, поскольку меняется характер деятельности (вначале – исполнительская, затем – активно исполнительская, далее – активно самостоятельная, затем – творчески самостоятельная);

- изменение характера деятельности существенно влияет и на изменение позиции студента: от исполнительской – к активной – к позиции субъекта;

- становление личности студента в учебном процессе обусловлено изменением регулятивных механизмов (внешних и внутренних). Уровень саморегуляции – основной показатель и механизм развивающейся личности студента;

- в основе учебно-познавательной деятельности лежит процесс «усвоения», «присвоения» знаний, ибо передать знания в готовом виде нельзя;

- исходя из этого необходимо, чтобы приобретаемые знания имели личностный смысл, т.е. были переосмыслены при помощи множества операций (сравнение, систематизация, анализ, конкретизация, обобщение и т.д.);

- процесс познавательной деятельности требует значительной затраты умственных сил и напряжения, волевых усилий, сосредоточения на главном и необходимом;

- в познавательной деятельности не так ощутим результат, в ней не всегда есть вещественное оформление, как в трудовой деятельности;

- главное в учебном познании – это овладение способами мышления и деятельности, способами ориентации в мире знаний, выработка собственной деятельной позиции [2, с.107].

Чтобы учесть эти особенности, первокурснику – представителю коренных и малочисленных народов желательно бы задавать вопросы преподавателям, обсуждать свои проблемы с однокурсниками, консультироваться у психологов, у студентов старших курсов. Наряду с этим желательно поддерживать представления о себе. По определению психологов, представления о себе – одно из самых сложных образований в жизни человека, они имеют свойство оставаться неизменными в течение длительного времени. Совершается это с помощью анализа своих возможностей применительно к новым условиям жизнедеятельности; открытия в себе до этого неизвестных возможностей, новых граней поведения, самоорганизации; выработки способов обучения и общения с окружающими, отвечающих новым условиям и требованиям.

На протяжении всей истории высшей школы с момента зарождения до наших дней ведущей организационной формой и методом обучения является лекция. С нее начинается первое знакомство студента с учебной дисциплиной, именно лекция закладывает основу научных знаний.

Самостоятельная работа студентов в процессе лекции заключается в том, что в процессе лекции студент слушает, составляет конспект (записывает ее), выполняет различные умственные операции по заданию лектора. Эта работа требует ряда умений:

- 1) слушать лекции, выделять и записывать главное, отвечать на поставленные вопросы, ставить вопросы самому, составлять план лекций.

- 2) выполнять такие мыслительные операции, как сравнение, анализ изучаемых явлений, формулирование выводов и обобщений, осмысление отбор рассматриваемых в лекции фактов и обобщений [3, с. 199].

Используемые преподавателем приемы активизации самостоятельной познавательной деятельности на лекции дают свои положительные результаты тогда, когда студент – представитель коренных и малочисленных народов: 1) проводит систематическую самостоятельную работу над материалом прослушанной им лекции; 2) перед каждой по-

следующей лекцией, с целью первичного ознакомления с темой, в соответствии с указанным преподавателем примерным кругом вопросов, просматривает соответствующую главу, параграф учебника, методической или учебной литературы.

Наиболее целесообразной является такая система работы, при которой студент работает с конспектом лекции в день ее прослушивания и записи, накануне следующей лекции просматривает обработанный им конспект и соответствующую следующей теме лекции главу или параграф учебника, формулирует и записывает вопросы, которые возникли в ходе самостоятельной работы по теме прослушанной и выученной им лекции [2].

В основе подготовки к семинару лежит самостоятельная работа студента с книгой. В ходе семинара студент должен быть активен: не ждать, как школьник, когда его «вызовут», а высказывать свою точку зрения, отстаивать ее в ходе дискуссий, дополнять ответы других, уточнять непонятное. Желательно сохранять записи лекций и материалы, подготовленные к семинару, они потребуются в последующей работе. Работа в читальном зале должна стать обязательной с первых дней пребывания в вузе. В нем существует определенная атмосфера, которая располагает к занятиям и позволяет лучше сосредоточиться (меньше отвлекающих факторов), под рукой вся необходимая литература, справочники, пособия. Для этой работы необходимы специальные навыки, старания и умения самостоятельно работать.

Значительная часть самостоятельной работы связана с книгой. Эффективность работы со специальной литературой определяется умением быстро подобрать нужные источники, найти и обработать большое количество публикаций, осмыслить важные сведения, быстро оценить качество изучаемого материала, оперативно провести сравнительный анализ работ по близкой тематике. Беглый просмотр множества книг не даст такого полного представления о вопросе, как внимательное ознакомление с главными источниками. Не следует пренебрегать известным опытом и конкретными советами работы с книгой. Любые советы только в том случае окажутся плодотворными, если не будут сковывать самостоятельность в выборе наиболее рациональной системы работы с информацией, в оценке прочитанного.

Прежде чем читать книгу, необходимо ее просмотреть: ознакомиться с выходными данными, аннотацией, оглавлением, предисловием, комментариями, списком литературы.

Финские исследователи предлагают такую классификацию видов чтения:

1. Поисковое чтение. Отыскивая в книге нужное место, мы просто скользим взглядом по середине строк, стараясь вовремя заметить нужную информацию. На остальной текст внимание практически не обращается, и он не запоминается.

2. Выборочное чтение. Оно полезно для общего знакомства с текстом, чтобы определить, стоит ли его читать. Зачастую из начальных фраз можно уяснить, о чем предстоит разговор.

3. Беглое чтение. Здесь потребуется навык скорочтения. Цель - уяснить главное, не останавливаясь на второстепенном.

4. Углубленное чтение. Это самый серьезный вид чтения. Его задача - понять и запомнить прочитанное. Перед углубленным чтением постарайтесь сосредоточиться и бегло просмотреть текст, отметьте ключевые слова, выделите самое важное. Примерно через каждую четверть часа углубленного чтения снова пробегите глазами прочитанное, отмечая самое важное. После этого кратко запишите выводы.

Книгу можно читать разными способами в зависимости от цели. Регулярное чтение может развить умение пользоваться всеми перечисленными видами чтения и ускорить процедуру чтения. Самостоятельная работа с учебниками и книгами - это важнейшее условие формирования научного способа познания. Какие бы цели не стояли при работе с книгой, все они связаны с извлечением необходимой информации.

Правильному чтению учат заповеди читателя:

1. Прежде чем приступить к чтению, выберите нужную книгу, раскрывающую содержание изучаемой темы.

2. Подготовьте себя к восприятию. Прочтите титульный лист, затем по оглавлению представьте содержание книги. После этого поинтересуйтесь введением или предисловием, т. е. познакомьтесь с целью или назначением данной книги.

3. Определите обязательно, с какой целью вы будете читать.

4. В зависимости от цели чтения выбирайте способ чтения: ознакомительное или изучающее, сплошное или выборочное, медленное или быстрое.

5. Выработайте у себя навык скорочтения (беглого чтения глазами). При быстром чтении не только экономится время, но и быстрее схватываются основные мысли прочитанного.

6. Читая, вникайте в сущность прочитанного, находите главное, наиболее существенное, пытайтесь связать читаемое с жизнью, с практическим опытом, с тем, что уже вам известно.

7. Делайте пометки в книге, если она принадлежит вам.

8. Возвращайтесь к прочитанному: повторение - лучшее средство закрепления прочитанного.

9. Прочитав книгу, дайте ей оценку, подумайте, чему она вас научила.

10. Научитесь критически воспринимать прочитанное. Прежде чем критиковать книгу, разберитесь в ее содержании. Чужую критику на книгу читайте после ее прочтения.

11. Используйте различные виды записей: конспекты, тезисы, планы, цитаты, выписки. Прочитанное забывается, записи сохраняются надолго. Составляйте картотеку прочитанной литературы [4, с. 407].

К письменным работам, которые студент выполняет самостоятельно относят тезисы, конспекты, рефераты, аннотации.

Тезисы передают основные положения книги. Они должны располагаться в соответствии с основной идеей книги. Иногда целесообразно после каждого тезиса приводить аргументацию автора.

Конспекты - это краткое последовательное изложение материала, распространенный вид записей. Наиболее часто практикуются типы конспектов: плановый (основанный на предварительном плане); текстуальный (состоящий из цитат первоисточника); свободный (составленный в свободной последовательности своими словами); тематический (собрана информация из разных источников по одной теме).

При составлении текста конспекта: выделяются ключевые выражения; делаются необходимые пометки на полях или вкладышах; делаются ссылки на номера страниц источника.

Наиболее важные конспекты полезно превратить подготовкой «формализованных выписок», например составлением тематического конспекта для наглядного сравнения информации по одной теме, содержащейся в разных источниках.

Реферат - одна из самых распространенных форм записи, используемых при научно-информационной и учебной деятельности. Реферирование разнообразны научные документы: книги, статьи, диссертации и др. Эта деятельность имеет две цели: информативную и учебную. Учебное реферирование является важнейшим программным требованием в вузе.

Работа над рефератом - эффективный способ обучения, стимулирующий вдумчивое и осмысленное восприятие текста, способствующий извлечению важной информации и усвоению содержания. При составлении реферата нужно стремиться адекватно и полно отразить позицию автора. В реферате могут сохраняться отдельные структурные элементы оригинала. Свертывание исходного текста становится возможным благодаря анализу, обобщению и представлению в реферате прежде всего тех фактов, которые, относятся к основным положениям содержания источника. В процессе работы над рефератом из текста извлекается главная идея, которая объединяет все информационные элементы первичного документа, а также приводятся основные факты.

Работа над рефератом включает следующие операции: ознакомление с текстом, направленное на осмысление его внешней структуры и проникновение во внутреннюю, смысловую; работа по выделению главных смысловых компонентов текста (ключевых слов и ключевых предложений). В ходе этой работы можно использовать различные знаки для выделения нужной информации, делать выписки, заметки; отбор наиболее важных сведений из выделенных фрагментов; составление «связок» из отобранного материала в соответствии с логикой изложения оригинала; написание реферата.

Текст реферата должен иметь связное, цельное построение. Громоздкие предложения, затрудняющие понимание, лучше расчленять на более простые. Используемые термины позволяют с наибольшей точностью передать содержание первичного документа. Общие требования к языку реферата остаются теми же, что и к языку любого другого произведения научно-технической литературы: точность, краткость, ясность, доступность.

Аннотация – кратчайшее из возможных изложение главного содержания первоисточника. Если знакомство с рефератом позволяет понять содержание оригинала, то информация аннотации дает представление только о его теме. Аннотация пишется своими словами, с использованием клишированных оборотов. В ней присутствует оценка аннотируемого произведения [1].

Если студент – представитель коренных и малочисленных народов, начиная с первого дня пребывания в вузе, будет постепенно приучать себя к грамотной работе с книгой, то это позволит ему сократить время, необходимое для занятий; иметь систематические, глубокие знания по предмету; увеличить количество собственных оценочных и критических замечаний, т. е. приведет к развитию самостоятельности и аналитичности мышления, что является основной целью обучения.

При затруднениях в учебной работе студенты – представители коренных и малочисленных народов имеют возможность получить консультацию. Это основная форма оказания помощи. Консультации проводятся по желанию студентов или по инициативе преподавателя. По форме они делятся на: групповые, поточные и индивидуальные, по содержанию – на вводные, тематические и предэкзаменационные. Иногда консультации проводятся в форме коллоквиума или собеседования [5].

Деканат планирует консультации на учебный семестр, устанавливает определенные дни для обязательных консультаций. Об их содержании необходимо знать как преподавателям, так и студентам, чтобы лучше к ним подготовиться. Однако встречи студентов – представителей коренных и малочисленных народов с преподавателями могут быть и внеплановые. Основное назначение консультаций – учебно-познавательное, но они имеют и контрольную функцию.

На консультациях студенты получают сведения о необходимой учебно-научной литературе, приемах самостоятельной работы, требованиях к рефератам, докладам, письменным или графическим работам, т. е. по всем вопросам, которые вызывают трудности у студентов. Для первокурсников – представителей коренных и малочисленных народов консультации имеют особое значение.

Учебный процесс вуза подразумевает высокую активность самостоятельной активности студентов в процессе самостоятельной работы, на которую отводится более 45% учебного времени.

Основой успешной учебы студентов – представителей коренных и малочисленных народов является самостоятельная работа. С самого начала обучения в вузе необходимо отрешиться от психологии умственного иждивенчества и настроиться на инициативную самостоятельную учебную работу. Самые ценные знания те, которые добыты самостоятельным трудом.

Библиографический список

1. Самоорганизация студентов первого курса: учебное пособие / П.Е. Рыженков, Е.В. Марусова, Л.М. Хаславская и др.; под ред. П.Е. Рыженкова. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. Ун-та, 1990.
2. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Мн.: Харвест, 2006.
3. Лызь, Н.А. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2009.
4. Вачков, И.В. Введение в профессию «психолог»: учеб. пособие / И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников. – М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.
5. Методика преподавания психологии: конспект лекций / О.Ю. Тарская, В.И. Валовик, Е.В. Бушуева [и др.]. – М.: Высшее образование, 2007.

Статья поступила в редакцию 14.05.10

УДК 378:37.01

Н.С. Макарова, докторант ОмГПУ, г. Омск, E-mail: maknat1@yandex.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ ТРАНСФОРМАЦИИ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье раскрываются социокультурные основания трансформации дидактики высшей школы как научной теории. Показано, что основными направлениями трансформации дидактики в логике постнеклассической рациональности являются: дестабилизация, обогащение, эволюция, рутинизация, диффузия, ротация.

Ключевые слова: трансформация дидактики высшей школы, постнеклассическая наука, антропологизация дидактики, междисциплинарность.

Проблема границ применимости классической дидактики в последние годы все чаще становится предметом публичных и академических дискуссий [1]. Рассуждения о том, чем вызван кризис классической теории обучения, какие из ее базовых положений уже не соответствуют реалиям сегодняшнего дня и в каком направлении они должны трансформироваться, являются чрезвычайно актуальными. На наш взгляд, ответы на эти вопросы необходимо искать в социокультурных основаниях трансформации современных научных теорий.

Влияние общества на развитие науки не подвергается сомнению. Характер взаимосвязи социокультурных процессов и изменений, происходящих в различных отраслях научного знания, становится предметом размышлений исследователей,

представителей широкого круга научных школ и традиций. Все они делают попытки каким-то образом систематизировать, классифицировать, упорядочить и объяснить причины и факторы общественного развития, выявить его стадии и этапы, охарактеризовать их максимально конкретно, выстраивая более или менее стройную систему. Наряду с выделением основополагающих факторов общественного прогресса и условий его протекания, причин перехода на другой, качественно новый, социальный уровень, развитие науки занимает одно из центральных мест. Несмотря на то, что критерии общественного (вслед за ним и научного) прогресса не являются чем-то общепризнанным, они дают богатую почву для размышлений. Подавляющая часть исследователей исходит из того, что сис-

темные изменения, происходящие в обществе, придают некий статус «переходности» всем социальным явлениям, в том числе и науке.

Обратимся к наиболее известным научным подходам, описывающим развитие социума. Сторонники стадийно-формационного подхода выделяют три основных этапа в развитии общества (доиндустриальный – индустриальный – постиндустриальный) и указывают на то, что в настоящее время завершается переход от индустриального общества к постиндустриальному (Д. Белл, В. Инноземцев и др.). Ученые, разрабатывающие положения цивилизационного подхода (О. Шпенглер, Э. Тоффлер и др.), признают человека ведущим творцом истории, большое внимание уделяют духовным факторам развития общества, уникальности истории отдельных стран и народов. Фактически никто из представителей этих научных направлений не отрицает тех изменений, который происходят в современной цивилизации, однако в подходах к ее характеристике единства нет. В зависимости от исследовательского контекста современная реальность обозначается как переход от техногенной к антропологической цивилизации, от индустриальной – к информационной, от локальной – к глобальной и т.д.

Если доиндустриальное общество было основано на трудоёмких технологиях, эксплуатирующих природные ресурсы и физическую силу человека, и для их освоения не требовалось длительное обучение и какие-либо специальные навыки, то индустриальный способ производства стал в своей основе машинным, требующим вложения капитала, источников энергии и длительного обучения рабочих, наличия у них соответствующей квалификации. Современное постиндустриальное общество основано на наукоемких технологиях, информации и знаниях, выступающих основным производственным ресурсом. В этих условиях возрастает творческий аспект деятельности человека, появляется потребность в непрерывном самосовершенствовании и получении образования в течение всей жизни. «Основой могущества в доиндустриальную эпоху были земля и количество зависимых людей. В индустриальную эпоху капитал и источники энергии, в постиндустриальную — знания, технологии и квалификация людей» [2, с. 37]. Все это приводит к тому, что информационные методы все шире внедряются в научную деятельность. Информатизация, переход к широкомасштабному применению современных информационных систем в сфере науки и образования обеспечивают принципиально новый уровень получения и обобщения знаний, их распространения и использования. Эти процессы можно характеризовать как смену парадигмы в научном мировоззрении, связанную с нарастающими тенденциями интеграции в научно-исследовательской деятельности, появления и развития междисциплинарных исследований. Среди характеристик постиндустриального информационного общества выделяется возможность оперативной, практически мгновенной коммуникации людей друг с другом вне зависимости от места проживания, что приводит к глобализации научных исследований, интернационализации науки, развития межнациональных научных сообществ.

В современных исследованиях обосновывается возникновение ноосферы, сферы разума, которая становится отличительной чертой и в то же время объективной потребностью развития постиндустриального мира. Знание, способность его хранить, концентрировать, приобретать, обмениваться, добывать качественно новое знание, играет все большую, если не доминирующую роль в развитии постиндустриальной цивилизации. Соответственно, развитие науки, сфер интеллектуальной деятельности, приобретает сегодня ключевую роль. Современные высокие технологии, без которых уже невозможно не только развитие, но и существование всех основных сфер человеческой жизнедеятельности являются продуктом современного интеллекта. Уровень развития информационных технологий позволяет ученым моделировать исследуемые объекты с высокой точностью, делает возможным изучение широкого круга проблем, ранее недоступных. Вместе с тем возросло и число научных открытий, результаты которых способны

принести серьезный вред человечеству. Все это повышает необходимость осуществления социальной экспертизы исследовательских программ, возрастает значение научной этики.

Развитие «экономики знаний» привело к тому, что исследовательские цели в научных проектах сегодня зачастую дополняются целями экономического и социально-политического характера. Это породило острую потребность в эффективном массовом образовании как базе для развития необходимого интеллектуального и культурного потенциала общества, и в то же время стимулировало углубление кризиса образования, так как образовательные концепции, технологии и системы уже во многом не соответствуют современным реалиям.

Если постиндустриальная теория оперирует в основном терминами, характерными для социологии и экономики, то с позиций культурологического подхода указанные процессы общественных изменений оформились в рамках концепции постмодернизма. В соответствии с ней историческое развитие идет от традиционного общества к современному (модерну) и далее — к постмодерну. Не вдаваясь в различия в понимании постиндустриального общества и постмодерна, отметим, что даже с точки зрения лингвистики, приставка «пост-» неслучайна, она объединяет эти концепции, которые не будучи едиными в своих подходах, параллельны и взаимосвязаны.

Утверждение в 70-е-80-е годы XX века в постмодернизме идей нелинейности, вероятности, хаоса приводит к тому, что они распространяются в самых различных областях как естественнонаучного, так и гуманитарного знания. Это связано с развитием междисциплинарных исследований образования упорядоченных структур, теории самоорганизации – синергетики. Согласно синергетике в мире нет тех универсальных законов, которые делали возможным его познание в классической науке. В эпоху постмодерна это означает усиление роли субъекта в процессе познания. Для его характеристики важен не только уровень знаний и научной квалификации, но и способность к рефлексии ценностных оснований научной деятельности, ее соотношения с гуманистическими ценностями, идеалами, особенно при исследовании и технологическом освоении человекообразных систем (биоинженерия и т.д.).

Постмодернистская социальная теория использует категории неопределенности, нелинейности, многовариантности. Все это находит отражение и в развитии современных научных представлений о множественности истин, сценариев развития и т.д. Идеи, концепции постмодернизма способствуют утверждению нового научного мировоззрения, новой методологии познания, ускоряя распад классических стадийно-линейных моделей науки, выработку новых подходов к ней как принципиально открытому, вариативному, альтернативному процессу, необходимо предполагающему выбор. В плане образования это приводит к кризисным проявлениям и в науке, и в образовательной практике. По словам И.Е. Видт, «суть кризиса современного образования – исчерпанность культурной адекватности образовательной парадигмы, созданной для индустриальной культуры» [3, с. 8].

Таким образом, основываясь на указанных выше положениях можно выделить социокультурные основания трансформации современных научных теорий:

- *антропологизация науки*, вызванная автономизацией личности, активной трансформацией социальных связей людей, переходом к обществу, постоянно изменяющему свои основания приводит к тому, что преобразующая деятельность рассматривается как главное предназначение человека. Происходит рефлексия ценностных оснований научной деятельности, ее соотношения с гуманистическими ценностями, идеалами. Увеличение роли человеческого капитала во всех сферах общественной жизни, усиление творческого аспекта в деятельности человека, рост числа научных открытий, результаты которых способны принести серьезный вред человечеству, повышают необходимость осуществления социальной экспертизы исследовательских программ, возрастает значение научной этики. Для дидактики это означает смену приоритетов в трактовке ведущих категорий «субъект образования», «дидактика»

тические отношения», «цель обучения», «содержание образования» и т.д. Преподаватель перестает быть центральной фигурой образовательного процесса, его основной функцией становится сопровождение учебно-познавательной деятельности студентов, как никогда актуальными становятся дидактические исследования индивидуализации обучения (индивидуальный образовательный маршрут, образовательный выбор, самоанализ и самооценка образовательных результатов и т.д.)

- *информатизация науки* приводит к тому, что уровень развития информационных технологий позволяет ученым моделировать исследуемые объекты с высокой точностью, делает возможным изучение широкого круга проблем, ранее недоступных. Информатизация меняет типы общения, формы коммуникации людей и образ жизни. Информационная революция заложила основы глубокого преобразования всех видов трудовой деятельности, и в дидактике получают широкое распространение исследования, раскрывающие различные аспекты информатизации образования. В теории обучения в высшей школе появляется необходимость осмысления дидактических аспектов дистанционного образования, изучения особенностей применения информационно-коммуникационных технологий, их влияния на организацию образовательного процесса и т.д. Кроме того, относительно дидактики высшей школы как научной теории отмечается устойчивая тенденция, свидетельствующая, что у дидактики появилась новая функция производства инновационных образовательных технологий.

- *интернационализация, глобализация науки* проявляется в тенденции интеграции в научно-исследовательской деятельности. Большинство отраслей науки получили мощный импульс к развитию в связи появлением и распространением международных, сравнительно-сопоставительных исследований. Особая актуальность подобных исследовательских проектов для дидактики высшей школы обусловлена процессами глобализации, которые захватывают и сферы высшего образования. В рамках Болонского процесса происходит глобализация фундаментальных и технологических научных разработок, которые осуществляются учеными в разных странах мира, что способствует актуализации сравнительных исследований в рамках дидактики высшей школы.

- *коммерциализация науки*, обусловленная распространением «экономики знаний», развитием наукоемких технологий оказывает влияние на исследовательские цели научных проектов, сегодня они зачастую дополняются целями экономического и социально-политического характера. Знание становится основой человеческого капитала, получает распространение формула «образование в течение всей жизни». В дидактике высшей школы меняются подходы к исследованию. Большинство ученых при определении актуальности дидактических разработок указывает на их социальную значимость, общественно-педагогическую направленность, содействие реформированию образовательной системы.

- распространение в науке идей *постмодернизма* – нелинейности, вероятности, хаоса, неопределенности, многовариантности приводит к возникновению новой междисциплинарной научной теории самоорганизации – синергетики. Синергетика являясь основной научной концепцией эпохи постмодерна осуществляет радикальную переоценку ценностей, она претендует на пересмотр онтологии мира, сложившейся линейной модели прогресса, кумулятивной модели знания. Объектами исследования все чаще становятся уникальные системы, обладающие свойствами открытости и саморазвития. С этих позиций образование рассматривается как открытая система [4]. Возникает новое научное направление в педагогике – педагогическое прогнозирование [5]. Возникает в научной среде и постепенно распространяется в вузовской практике нелинейное, архитектурное построение образовательного процесса в целом и его отдельных компонентов. Это приводит дидактику высшей школы к необходимости переосмысления ответов на основные дидактические вопросы и постановки новых вопросов, соответствующих идеям нелинейности, вероятности, неопределенности.

Указанные положения взаимосвязаны и взаимозависимы, их разделение весьма условно, и все они в совокупности оказывают значительное влияние на трансформацию дидактики высшей школы как научной теории. Социокультурные основания трансформации дидактики можно рассматривать в качестве причин, задающих направления изменений педагогической науки. Как отмечает Запесоцкий А.С. [6, с. 10], «современный этап развития культуры еще пока не имеет адекватной педагогической системы» и дидактике высшей школы еще предстоит трансформироваться в соответствии с вызовами времени. Если признать, что основной причиной и катализатором этих изменений выступает историческое развитие человеческого общества, то тогда необходимо проследить, как в ходе этой эволюции дидактической теории возникают все новые связи и отношения между ее компонентами, связи, меняющие саму стратегию научного поиска.

Наиболее значимые исследовательские подходы, описывающие причины, условия и результаты социокультурных изменений, приводят к отражению этих идей в философии науки. Так возникает известное учение В.С. Степина [7] о типах научной рациональности. Выделяя классический, неклассический и постнеклассический типы научной рациональности в качестве критериев их разделения, ученый называет особенности системной организации исследуемых объектов и типов картины мира, особенности средств и операций деятельности, представленных идеалами и нормами науки, особенности ценностно-целевых ориентаций субъекта деятельности и рефлексии над ними, выраженные в специфике философско-мировоззренческих оснований науки.

По мнению В.С. Степина со второй половины XX века начинается распространение постнеклассического типа научной рациональности с его синергетической картиной мира. Объектом исследования в современных теориях становится саморазвивающаяся система. Происходит переход от одного вида саморегуляции объектов к другому, предполагающему помимо собственно саморегуляции еще и возможность саморазвития. Возникает иерархия уровней организации элементов, способность порождать новые уровни, каждый новый уровень оказывает обратное воздействие на ранее сложившиеся, перестраивает их, в результате чего объект как система обретает новую целостность. С появлением новых уровней система дифференцируется, в ней формируются новые самостоятельные подсистемы. Вместе с тем перестраивается блок управления, возникают новые параметры порядка, новые типы прямых и обратных связей.

Для дидактики высшей школы такое изменение взглядов на объект исследования приводит к дестабилизации существующей образовательной практики. Результаты трансформации базисных элементов классической дидактики высшей школы в направлении *дестабилизации* проявляются в максимальной гибкости и нелинейности организационных форм производства и социальной сферы, что приводит ко все большему проникновению нелинейных процессов в дидактические основания высшего образования. Эксперименты по введению модульно-рейтинговой системы обучения в вузах показывают ее значительный потенциал, связанный с высокой степенью адаптивности к изменяющимся внешним условиям и потребностям рынка труда.

Согласно постнеклассической картине мира, на каждом из этапов система сохраняет свою *открытость*. Обмен с внешней средой, изменение типа самоорганизации – качественная трансформация системы. Могут существовать фазовые переходы. На этих этапах прежняя организованность нарушается, рвется внутренние связи системы, и она вступает в полосу динамического хаоса. На этапах фазовых переходов имеет спектр возможных направлений развития системы. Возможны упрощение системы, ее гибель, разрушение. Но возможны и сценарии возникновения новых уровней организации, переводящих систему в качественно новое состояние саморазвития. Системное качество целого важно, но важно понимать, видеть изменения типа системной целостности по мере развития системы.

Наиболее ярким направлением трансформации базисных элементов классической дидактики, связанным с идеей открытости образования как системы выступает *обогащение*. Так, обогащением становится возникновение современных дидактических вопросов, дополняющих уже существующие: «Чему учить?», «Как учить?», «Зачем учить?», «Кого учить?». Изменения, происходящие сегодня в мире: ускорение темпов жизни, возникновение и скорое отмирание новых профессий и типов занятости – ставят вопрос об образовательных результатах и способах их измерения. Пользуясь терминологической рамкой постнеклассической дидактики, новые вопросы можно сформулировать таким образом: «Каковы образовательные стратегии?», «Каковы образовательные результаты?», «Как измерить образовательный результат?» «Какие компетенции формируются?», «Каким должен быть процесс обучения, чтобы формировались компетенции?», «Какова архитектура нелинейного процесса обучения?», «Кто учит?», «Кто учится?» и т.д.

Также обогащаются в постнеклассический период развития дидактики основные дидактические закономерности. Специфику классических дидактических закономерностей характеризует зависимость между преподаванием, учением и содержанием образования. Известно, что дидактические закономерности не зависят от содержания отдельных учебных предметов в высшей школе. В классической дидактике высшей школы среди приводятся следующие закономерности: зависимость обучения от социального заказа и общественных условий, социально-формирующий и воспитывающий характер обучения в высшей школе, зависимость эффективности обучения от активности студентов и от целенаправленного формирования отношения их к учению и т.д. Безусловно, часть из них подтверждены временем, их актуальность сохраняется.

Закономерности обучения в дидактике рассматриваются как объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения. Внешние закономерности процесса обучения характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий социально-экономической и политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования. Этот вид закономерностей по-прежнему сохраняет свою значимость, поскольку подчеркивает исторический характер обучения в высшей школе.

Внутренние закономерности процесса обучения – связь между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами, т.е. это зависимость между преподаванием, учением и изучаемым материалом. Так в классическом понимании одна из базовых закономерностей дидактики указывает на то, что обучающая деятельность преподавателя носит воспитывающий характер. Воспитательное воздействие может быть положительным или отрицательным, иметь большую или меньшую силу, зависеть от условий, в которых протекает обучение. В постнеклассической дидактике несколько иначе рассматривается вопрос о «воспитательном воздействии» преподавателей на студентов в процессе обучения. Несомненно, общепризнано наличие воспитательной функции обучения, однако сегодня в дидактике высшей школы воспитание принято определять как содействие самовоспитанию, саморазвитию студентов средствами обучения, а ни в коем случае не «воздействие» на них. Вопрос о воспитании профессионала рассматривается через компетентность как единый образовательный результат, интегрирующий и воспитательные, и образовательные достижения.

Другая классическая дидактическая закономерность устанавливает зависимость между взаимодействием преподавателя и студента и результатами обучения. Обучение не может состояться, если нет взаимообусловленной деятельности участников процесса обучения, отсутствует их единство. В постнеклассической дидактике возникло частное проявление этой закономерности – между активностью студента и результатами учения: чем интенсивнее, сознательнее учебно-познавательная деятельность студента, тем выше качество обучения.

Классика дидактики утверждает, что прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и новый материал. Сегодня эту закономерность связывают не столько с систематическим повторением материала, что само по себе уже утрачивает свое значение, сколько с расширением у студентов опыта решения профессиональных задач, через применение проектных, исследовательских методов, проблемного обучения и других активизирующих интеллектуальную деятельность приемов и средств.

К числу закономерностей, возникших относительно недавно, в постнеклассический период, в дидактике высшей школы называют моделирование (воссоздание) в учебном процессе условий будущей профессиональной деятельности специалистов. Разработанная А.А. Вербицким [8] теория контекстного обучения позволила теоретически обосновать данную закономерность, которая сегодня по праву может считаться одной из центральных в дидактике высшей школы.

Происходит процесс активной трансформации классических принципов дидактики. Фундаментализация вузовского обучения эволюционирует от стремления к освоению энциклопедического набора знаний из различных областей к овладению фундаментальными умениями коммуникации, анализа, понимания, принятия решений. В постнеклассической дидактике фундаментализация образования также означает концентрацию учебного материала и формирующегося у студентов когнитивного опыта вокруг основных категорий, освоение которых необходимо для решения профессиональных задач, возникает дополнительность образования, характеризующая взаимодействие различных форм знания: обыденного, научного (явного и неявного).

Постнеклассическая рациональность меняет традиционное понимание причинности в научных исследованиях. В рамках постнеклассики *причинность* рассматривается, в качестве превращения возможности в действительность и в качестве целевой причинности. Согласно В.С. Степину [9, с. 265], целевая причинность, с одной стороны, выступает характеристикой саморегуляции и воспроизводства системы, с другой стороны, она может определять направленность развития.

Направленность развития дидактики диктует такие направления ее трансформации, как эволюция и рутинизация. Эволюция классических форм организации обучения в высшей школе и организационных форм обучения (лабораторная работа, практика, стажировка, НИРС и т.д.), содержания образования в вузе также является результатом трансформации базисных элементов классической дидактики. Классическая лекция эволюционирует в следующие формы: лекция-диалог, лекция-визуализация, лекция-проблематизация и т.д. Практика приобретает характер непрерывной стажировки, мастер-классы обеспечивают практикоориентированность процесса обучения. В меньшей степени эволюции подвержено содержание вузовского образования, вследствие нормативного характера ГОСов ВПО. Перспективным направлением эволюции содержание обучения в вузе представляется построение его на основе профессиональных задач. При этом содержание обучения разворачивается из постановки задачи перед обучающимися. Задача может быть сформулирована непосредственно, может быть подана как проблема. В этом случае обучающиеся сами формулируют задачи, требующие решения. Задачи могут быть выделены студентами из предоставленной им информации. Первичный анализ, критика, интерпретация ведут к трансформации обучающего текста посредством ценностного обмена мнениями, оценки с личностных позиций: собственного опыта, ценностных ориентации и пр. Идеи и концепции перерабатываются в терминологический словарь с целью объяснения, обсуждения. Следующий этап — действие и решение. Их также можно и нужно рассматривать как элементы содержания образования. Они представляют собой информацию, которая оформлена в виде суждения, проекта, программы. Следующим этапом обучения становится обсуждение, презентация, рефлексия.

Описывая значительные изменения, которые произошли в дидактике высшей школы, нельзя не признать и тот факт, что ряд ее базисных элементов оказался подвержен *рутинизации*. Наиболее ярко рутинизация проявляется в выборе методов обучения в высшей школе. Методы обучения в их традиционных вариантах: лекция, рассказ, показ-демонстрация, объяснение, беседа и др. По источникам и способам передачи информации в классической дидактике выделены и до сих пор остаются актуальными словесные, наглядные и практические методы. В зависимости от характера дидактических задач выделяют методы приобретения знаний; методы формирования умений и навыков, методы формирования творческой деятельности; методы контроля знаний, умений и навыков. В соответствии с характером познавательной деятельности студентов выделяют объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, эвристические (частично поисковые) и исследовательские методы. Медленная трансформация методов обучения связана с их высокой воспроизводимостью, значительной эффективностью и глубиной стереотипов профессиональной деятельности преподавателей вузов.

Междисциплинарность как основа постнеклассической методологии порождает сращивание теоретических и экспериментальных, прикладных и фундаментальных исследований, интенсификацию связей между ними. Объектами исследования становятся настолько сложные системы, что без междисциплинарности эффектов их системности можно и не обнаружить. Взаимодействие ученого с исследуемой системой протекает таким образом, что он как бы включается в нее, видоизменяя поле ее возможных состояний. Грань между искусственным и естественным стирается, искусственный вариант рассматривается как один из сценариев естественного.

Рост значения инноваций в развитии экономики, включение процессов получения и обновления знания во все производственные и общественные процессы приводит к необходимости ориентации современной дидактики высшей школы на активное внедрение научных достижений в образовательный процесс, применение инновационных образовательных технологий. Такое направление изменений базисных элементов классической дидактики можно назвать *диффузией*. Многократные, зачастую непредсказуемые изменения технологий (в том числе и социальных, гуманитарных технологий) за короткие промежутки времени повышают требования к мобильности всего образовательного процесса и, прежде всего, его субъектов – студентов и преподавателей.

В постклассический период происходит смена основ социального позиционирования: от материального капитала и однократно освоенной профессии – к социальному капиталу и способности к адаптации, устаревание классического «образования для жизни» и переход к «образованию через всю жизнь». В этих условиях дополняется ответ на вопрос: «Кого учить?». В орбиту дидактики высшей школы попадают не только студенты, но и специалисты, уже имеющие профессиональное образование, – образование становится непрерывным.

Поскольку объектами исследования в постнеклассических теориях становятся системы саморазвивающиеся, наука предполагает историчность системного комплексного состоя-

ния объекта, вариативность его поведения и *описание сценариев* его развития в точках бифуркации. Теория строится как теоретическое описание на основе аппроксимации (от лат. *approximatio* — приближаюсь), происходит замена одних объектов другими, в том или ином смысле близкими к исходным. Аппроксимация позволяет исследовать характеристики и качественные свойства объекта, сводя задачу к изучению более простых или более удобных объектов (например, таких, характеристики которых легко вычисляются или свойства которых уже известны), схематизации, исторической реконструкции. В этой связи можно выделить широко распространенную в дидактике практику уточнения, конкретизации понятий применительно к различным социокультурным условиям. В современных условиях, когда образование, отвечая на вызовы времени, изменяется кардинально, возникает *ротация* как направление трансформации базисных элементов классической дидактики высшей школы. Проявляется она прежде всего на терминологическом уровне. К базовым категориям классической дидактики высшей школы относятся понятия: обучение, преподавание, воспитание, развитие, образование, самообразование, принцип обучения, метод обучения, организационная форма обучения, средство обучения, модель специалиста, профессионаграмма. В постнеклассический период прочно заняли свое место в дидактических исследованиях другие понятия: сопровождение, практикоориентированность, нелинейность, модульность, компетентность, достижения, успех, мобильность, конкурентоспособность, рейтинг, кредит, учебно-профессиональные задачи, учебная информация, кейс, проект и т.д.

Кроме того, происходит ротация основных дидактических отношений. В классической дидактике важными считались отношения «студент – изучаемый материал», эти отношения во многом определяли специфику традиционной высшей школы, подчеркивали значительную роль процесса учения, самостоятельной работы студентов с учебной информацией. В постнеклассический период в дидактике высшей школы эти дидактические отношения заменяются отношениями «студент – учебно-профессиональная задача», «студент – учебный проект», что подчеркивает ориентацию процесса обучения в высшей школе на контекстно-компетентностный подход.

Социокультурные основания, которые приводят к трансформации дидактики высшей школы как научной теории, в постнеклассической перспективе обуславливают основные стратегические направления изменений. Среди основных тенденций этого процесса стоит отметить антропологизацию дидактики, переход от нормативной (модальность долженствования) к поддерживающей сущности ее принципов, от методов и технологий к стратегиям обучения, а также трансформацию линейного в нелинейное, архитектурное построение образовательного процесса. Кроме того, происходит снижение роли формального образования и возрастает значение самостоятельности, самоопределения студентов в процессе информального и неформального образования. Таким образом, указанные тенденции позволяют говорить о перспективах трансформации дидактического знания в логике постнеклассической рациональности.

Библиографический список

1. Стариченко, Б.Е. Настало ли время новой дидактики? // Образование и наука. - 2008. - №4 (52); Уман А.И. На пути к антропологической дидактике // Образование и общество. - 2009. - №3; Данильченко В.М. Образование нового времени // Электронный журнал «Полемика» - Вып. 16. URL/ <http://www.irex.ru/press/pub/polemika/16/dan/> и др; «Потребуется ли техносфера школы новой дидактики?» Методологический семинар ФИРО 6 ноября 2009 г./ URL/ <http://www.firo.ru/en/news/local-news/54-news-2009-11-06.html>.
2. Иноземцев, В. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. - М.– ЛОГОС, 2000.
3. Видт, И.Е. Образование как феномен культуры. - Тюмень: Издательство «Печатник», 2006.
4. Буданов, В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и образовании. - М.: – Издательство ЛКИ, 2008.
5. Никитина, Л.Е. Педагогическое прогнозирование: научно-методическое пособие / Л.Е. Никитина, И.А. Липский [и др.]; под общ. ред. Л.Е. Никитиной. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2009.
6. Запесоцкий, А.С. Образование в условиях формирования культуры нового типа. - М., 2002.
7. Степин, В.С. Теоретическое знание. - М. Изд-во: Прогресс-Традиция, 2003.
8. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., Высшая школа, 1991.
9. Постнеклассика: философия, наука, культура: коллективная монография / отв. Ред. Л.П. Киященко и В.С. Степин. - Спб.: Издательский дом «Мирь», 2009.

Статья поступила в редакцию 20.05.10

УДК 378

*Ю.Б. Дроботенко, канд. пед. наук, доц. ОмГПУ, г. Омск, E-mail: jbd2004@yandex.ru***СЦЕНАРНО-АРХИТЕКТУРНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ**

Системы образования разных стран как социальные институты в конце XX – начале XXI века в полной мере стали ощущать себя на «цивилизационном перекрестке», переживая коренные реформы, суть которых сводится к поиску, оформлению и практической реализации новой образовательной парадигмы, учитывающей организационные принципы постнеклассицизма.

Организационные процессы в современной быстроменяющейся информационнонасыщенной реальности, становятся все более комплексными, требующими учета множества факторов и потенциально возможных изменений, которые влияют или могут повлиять на течение этого процесса.

Особенности организации образовательного процесса в отечественной высшей школе также обусловлены влиянием глобальных международных процессов, происходящих в образовании (глобализация, информатизация, непрерывность, т.п.). В условиях становления высокотехнологичного информационного общества, основными характеристиками организации образовательного процесса в вузе становятся многомерность, мозаичность, вероятностность, отсутствие жесткого детерминизма, нелинейность, междисциплинарность, т.п.

Дискуссии вокруг проблемы организации образовательного процесса не утихают на страницах педагогической литературы. Четкого определения в педагогической науке понятий «организационные формы обучения», как и самого понятия «организация», пока нет. Это не удивительно, как говорит Р. Акофф, эпоха систем формируется у нас на глазах. Господствовавшие до настоящего времени линейные методы организации образовательного процесса не соответствуют постнеклассической парадигме ее развития.

Организационные процессы в разных научных областях выражаются различными терминами, так, существуют физико-химические термины «образовывайте», «формирование», биологические «приспособление», «развитие», применяемые со многими изменчивыми оттенками смысла. В психологии организационные процессы чаще называются «ассоциативными». В общественных науках преобладают термины строительного дела («строение общества», «устраивать предприятие» и т.п.); но там же, без заметного различия с ними, употребляется слово «организовать»; оно, собственно, относится к сфере техники и по-гречески значит — «снабжать инструментами».

Слово «организация» образовано от латинского - «устраивая, сообщая стройный вид». Организация интерпретируется как: внутренняя упорядоченность, согласованность, взаимодействие автономных частей целого; совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между этими частями; объединение людей, совместно реализующих программу или цель и действующих на основе определенных правил и процедур. «Организовывать» - значит основывать, учреждать, подготавливать, налаживать; объединять для какой-нибудь цели; упорядочивать что-либо.

Современные исследования организации во многом питались работами зарубежных исследователей, которые длительное время ориентировались на прикладные направления (Ф. Гилберт, К. Барт, Г. Гант, Г. Форд, Х. Эмерсон в США, А. Файоль во Франции и др.). В этих исследованиях появилось несколько теоретических направлений, среди которых и школа «человеческих отношений», сделавшая предметом своего исследования психологические мотивы поведения людей, «групповые отношения и нормы», проблемы «конфликта и сотрудничества», «коммуникационные барьеры», «неформальную организацию» (Д. Браун, Э. Гизелли, К. Девис, Г. Триандис и др.). В рамках данной теории рассматриваются вопросы потребностей, социальных установок, ценностных ориентаций

личности, создание благоприятного социально-психологического климата, обеспечивающего результаты деятельности.

А.А. Богданов в своих «Очерках о всеобщей организационной науке» выдвинул идею создания науки об общих принципах организации – тектологии. В переводе с греческого это означает «учение о строительстве». «Строительство» является синонимом для современного понятия «организация». Исходным пунктом тектологии является признание необходимости подхода к изучению любого явления с точки зрения его организации. Принять организационную точку зрения - значит изучать любую систему с точки зрения, как отношений всех ее частей, так и отношений ее как целого со средой, т.е. со всеми внешними системами. В связи с этим, представляет интерес термин «организационная пластичность», также введенный в науку А.А. Богдановым и подразумевающий подвижный, гибкий характер связей процесса организации. Наш мир, мы сами находимся в непрерывном движении и развитии, а это значит, что организация процесса обучения должна также обладать пластичностью, т.е. легко изменяться, реорганизовываться и трансформироваться в соответствии с запросами и требованиями времени.

Инфраструктура вуза становится пространством, где осуществляется преобразование, моделирование и акселерация междисциплинарных знаний, происходит соединение образовательного процесса и фундаментальной науки, осуществляется проектирование исследований, решающих актуальные проблемы общества, страны, экономики, технологического прогресса, экологии, и т.п. в опережающем режиме.

В связи с этим, наблюдается острая потребность развития методов позволяющих моделировать сложную системно развивающуюся постнеклассическую реальность и прогнозировать варианты ее трансформаций.

В качестве важнейшего момента нелинейных динамик выступает поливариантность протекания процессов, предполагающая наличие не только различных форм самоорганизации системы, но и эволюционных альтернатив. По оценке российских синергетиков, в мировоззренческом плане идея нелинейности может быть эксплицирована посредством: идеи многовариантности, альтернативности путей эволюции, которые возникают и в ходе самого процесса эволюции системы (неожиданные, эмерджентные изменения); идеи выбора из данных альтернатив (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов) и других.

Сегодня крайне важно сценарировать построение организационных процессов в соответствии с принципами развития постнеклассической педагогической науки, что позволит предвидеть появление актуальных проблем в организации образовательного процесса в вузе и проектировать возможные альтернативные пути их решения.

Сценарирование активно используется в экономическом моделировании, теории управления, стратегическом планировании. Оно позволяет оценить будущее состояние организации, процесса, т.п., зависящее от сочетания ряда неопределенностей, а также сделать предположения о поведении этих неопределенностей и вариантах их сочетания в будущем.

Развернутые альтернативы организации образовательного процесса, каждая из которых реализуется при исполнении определенного сценария, являются отличительной характеристикой постнеклассического этапа развития педагогической науки. В отличие от классического прогнозирования, которое строится на выявлении всех последствий текущей ситуации, сценарирование проективно, т.е. то, что случится, предсказывается и проектируется одновременно. Сценарии – это паттерны или образцы действий, последовательно следующие одно за другим в ходе взаимодействия участников образовательного процесса. Количество сценариев, отражающих воз-

можные учебные ситуации, встречающиеся в реальной жизни, огромно. В каждом сценарии средства выполнения действий могут варьироваться по обстоятельству. А.Ю. Уваров уточняет, что сценарий – это детальный прототип чего-либо. С первой попытки, продолжает А.Ю. Уваров, хороший сценарий удастся редко. Для получения качественного сценария необходимо подготовить не менее двух-трех редакций, т.е. вариантов сценария. Разработка сценариев – это одна из процедур педагогического дизайна. По мере того, как педагогический процесс усложняется, особенно в результате использования инновационных технологий, педагогический дизайн приобретает все большее значение.

Ян-Мишел Соссуа (Jean-Michel Saussois) рассматривает сценарии как «идеальные модели» развития чего-либо, выделяет основные характеристики сценариев и предлагает шаги по их разработке, руководствуясь востребованностью этих сценариев в обществе и их ценностью для образовательной сферы. Он говорит, что процесс разработки сценариев похож на процесс составления географической карты и соотношения ее с соответствующей территорией. Сценарии являются тенденцеобразующими по своей природе.

Разработка сценариев организации образовательного процесса в вузе с одной стороны, позволяет учитывать их потенциальную востребованность в обществе, за счет изучения влияния факторов общественного развития изменяющих типы общения, формы коммуникации людей, их образ жизни и т.д. С другой стороны, создает условия для повышения ценности перспективных сценариев развития образования для самой образовательной сферы (их инновационность, оптимальность, продуктивность, прогностичность, устойчивость к сбоям и т.д.). Способность сценариев к формированию тенденций представляется наиболее значимой их характеристикой, которая подчеркивает ориентацию сценарного подхода в образовании на прогнозирование будущего, без которого принципиально невозможно проектирование образовательных систем в настоящем. Стратегический характер сценарирования вполне соответствует общей направленности социальных трансформаций XXI века.

Райл Миллер (Riel Miller) предупреждает о необходимости учета скорости и сложности происходящих в обществе изменений при разработке сценариев. Он указывает на две основные проблемы, связанные с аккуратностью разработки сценариев. Во-первых, это выбор методов прогнозирования, которые зависят от экстраполяции прошлого и, во-вторых, это важность «удержания» других или более альтернатив, которые не вошли в определенный сценарий, которые менее вероятны, но все же возможны и потенциально более желательны. Поэтому, считает Р. Миллер, сценарный подход следует сочетать с «вероятностным» подходом (possibility-space approach), который позволит предвидеть незапланированные изменения и быть готовым к управлению ими.

Эффективность реализации любого из сценариев зависит от тщательной организационной подготовки, так называемой «организационной культуры» или «организационной мудрости».

В теории стратегического менеджмента процесс организации рассматривается на трех уровнях. Первый, «поверхностный» или «символический», включает такие видимые внешние факторы, как применяемая технология, архитектура, использование пространства и времени, наблюдаемые образцы поведения, способы вербальной и невербальной коммуникации и т.п. На этом уровне вещи и явления легко обнаружить, но их достаточно трудно интерпретировать в организационных терминах без знания других уровней процесса организации.

На втором, «подповерхностном» уровне, находятся ценности, верования и убеждения, которые отражаются в символах и языке, таким образом они несут в себе смысловое объяснение первого уровня. Восприятие ценностей и верований носит сознательный характер и зависит от желания людей. Исследователи организационных процессов часто ограничи-

ваются этим уровнем, так как на следующем возникают почти непреодолимые сложности.

Третий, «глубинный», уровень включает новые («фундаментальные») предположения, отражающие отношение к бытию в целом, восприятие времени и пространства, общее отношение к человеку и работе.

Последнее время исследователями активно развиваются идеи по управлению изменениями на разных организационных уровнях. Результатом изменений может стать перестройка организационной структуры или пересмотр принципов всего процесса организации.

В теории организации образовательного процесса в вузе также существует понятие его архитектурной организации, представляющей открытый набор организационных моделей.

Каждый сценарий «собирает» и «сплетает» различные области знания, способствуя выстраиванию уникальной конфигурации архитектур.

Выбор термина «архитектура» не случаен и связан, прежде всего, с его значением и особыми характеристиками. В слове Дала - это искусство располагать, строить, в Большой Советской Энциклопедии – это система сооружений, формирующих пространственную среду для жизни и деятельности людей, а также само искусство создавать эти сооружения в соответствии с законами красоты. Функциональные, конструктивные и эстетического качества архитектуры (польза, прочность, красота) взаимосвязаны. Архитектурная организация жизненных процессов является одним из главных источников формообразования в архитектуре.

Понятия: проектирование, конструирование, моделирование, технология, архитектура и т.д. первоначально сформировались в сфере техники и индустрии. Впоследствии они были распространены в связи с развитием кибернетики на ряд других сфер – теорию управления, системный анализ и т.д. Затем они распространились повсеместно, в том числе пришли и в сферу образования.

До настоящего времени в педагогике господствовали линейные методы организации процесса обучения, новая постнеклассическая парадигма и новая философия образования настоятельно требуют их смены на нелинейные способы решения поставленных задач. Процесс обучения рассматривается сегодня как сложная система, способная к самоорганизации. Это предполагает переосмысление постулатов педагогики, иного синергетического взгляда на организацию и построение этого процесса.

К сожалению, идеи синергетики слабо адаптированы к сфере образования, существует проблема создания специального языка, прикладной терминологии, отсутствия разработанного инструментария.

Преломление понятия архитектурной организации процесса обучения является одним из путей решения назревшей проблемы, хотя «архитектура» системы представляет собой распространенный, но не имеющий четкого определения термин.

Сегодня термин «архитектура» широко используется для описания устройства компьютера и характеристики компьютерных программных возможностей. Под архитектурой программной системы понимается совокупность решений относительно: организации программной системы; выбора структурных элементов, поведения этих элементов, специфицированного в кооперациях с другими элементами; составления из этих структурных и поведенческих элементов все более и более крупных подсистем; архитектурного стиля, направляющего и определяющего всю организацию системы. Архитектура программной системы охватывает не только ее структурные и поведенческие аспекты, но и использование, функциональность, производительность, гибкость, возможности повторного применения, полноту, экономические и технологические ограничения и компромиссы, а также эстетические вопросы.

Еще одно понятие этой области – «архитектура взаимодействия» представляет собой концепцию передачи данных между абонентскими системами в информационной сети. Архитектура взаимодействия определяет основные характери-

стики и функции области взаимодействия. Результатом разработки архитектуры является создание полного функционального профиля сети.

У всех на слуху понятие «информационная архитектура», но т.к. эта сфера знаний пока относительно нова и находится в стадии развития, следовательно, определение информационной архитектуры зависит от того, кто его дает. Авторы популярнейшей книги «Информационная архитектура в Интернете» Лоу Розенфельд, основатель и президент фирмы «Аргус Ассошиэйтс» («Argus Associates»), и Питер Морвиль, президент и основатель ведущей компании «Семантик Студиос» («Semantic Studios») в сфере консалтинга по информационной архитектуре, считают, что «... аналогия с архитектурой – мощный инструмент для знакомства со сложной многомерной природой информационных пространств ...» и в то же время, они подчеркивают, что информационным архитекторам «... не следует замыкаться только в метафоре строительной архитектуры ...», т.к. существуют и другие аналогии.

Л. Розенфельд и П. Морвиль дают несколько определенных информационной архитектуры. Приведем наиболее значимые для нашего исследования определения: 1. Сочетание схем организации, предметизации и навигации, реализованных в информационной системе. 2. Структурное проектирование информационного пространства, способствующее выполнению задач и интуитивному доступу к содержимому.

В области дистанционного и открытого обучения «архитектура» – это стандартизованный набор моделей, описывающих системы управления процессом обучения с различных точек зрения: компоненты, жизненный цикл, коммуникации, взаимодействие с другими системами и архитектура системы управления процессом обучения.

Электронное издание Международного Института Знаний (International Literacy Institute - www.literacy.org), основанного ЮНЕСКО и Университетом Пенсильвании в 1994 году и миссией которого является лидерство в области исследования, развития и обучения, в своих публикациях отражает последние достижения и инновации образования. Еще в выпуске за май-август 2001г. были опубликованы статьи, описывающие общие принципы построения архитектуры организации образовательного процесса.

Архитектура позволяет отразить весь комплексный и многоаспектный характер образовательного процесса, отвечая на вопросы: кто обучается, что учит, где учит, когда учит, как учит и с какой целью учит? Обозначенные вопросы определяют состав архитектуры. Каждый элемент имеет определенную структуру и показатели функциональности.

К сожалению, публикации, касающиеся темы архитектурной организации образовательного процесса в отечественной психолого-педагогической литературе практически отсутствуют, а существующие относятся к проблемам общеобразовательной школы.

В то время как в зарубежной литературе это явление интенсивно освещается уже в течение 20 лет. На сегодняшний день накоплен богатый опыт создания и применения всевозможных архитектур, особенно интересны данные австралийских и американских ученых.

Тем не менее, концептуальная основа архитектурной организации образовательного процесса остается слабо разработанной (особенно в области гуманитарных наук), находится в развитии и носит инновационный характер.

Концепция архитектурной организации процессов в современном мире являются перспективным направлением дальнейших научных исследований. Идеи отображения сложных быстроразвивающихся, спонтанно развивающихся, самоорганизующихся систем в виде структур, со своими присущими только данному моменту, ситуации связями и формирующими в некоем пространстве среду «обитания» являются, на наш взгляд, прорывом в будущее и позволяют предугадывать, проектировать будущие ситуации.

Архитектура организации образовательного процесса в вузе – это форма представления, отображения («снимка») на данный момент времени системы пластичных, быстроразви-

вающихся и находящихся во взаимосвязи друг с другом структур, которые формируют пространственную среду для процессов обучения. Это постоянно пополняющийся набор моделей организации образовательного процесса.

Американские исследователи Роджер Шэнк и Чип Клеари выделяют пять архитектур организации обучения в вузе:

1. Симулятивное обучение действием (Simulation-based Learning by Doing).

Обучение происходит в деятельности. Для того чтобы приобрести новый навык или умение необходима практика, сопровождаемая коучингом, советами и коррекцией со стороны эксперта. Сама природа симуляций требует от студентов активного участия, т.к. они «заходят» в симулятивный мир как его реальные обитатели.

2. Случайное обучение (Incidental Learning).

Многое из того, что нужно выучить, по существу, является неинтересным. В то время как множество фактов становится известным случайно, например, в процессе выполнения занимательных интересных заданий. При применении данной архитектуры необходимая содержательная информация сообщается незаметно, т.к. скрыта в занимательных фактах.

3. Рефлексивное обучение (Learning by Reflection).

Когда студентам требуется, чтобы их поддерживали в процессе обучения, спрашивали о его ходе, выслушивали и оценивали их идеи, используется стратегия рефлексивного обучения. В этом случае инструктор (он может быть и виртуальным) помогает студентам проанализировать проблему и найти пути ее решения.

4. Кейсовое (ситуативное) обучение (Case-based Teaching).

До недавнего времени получение необходимой информации «подгонялось» к определенной ситуации обучения. Данная архитектура позволяет студентам консультироваться с экспертом, когда возникают трудности или когда появляется интерес к чему-либо. Эксперты, будучи профессионалами в данной области, иллюстрируют ключевые элементы обучения ситуациями из собственного опыта и тем самым помогают студентам выполнить задание.

5. Обучение исследованием (Learning by Exploring).

Когда студенты выполняют новые задания, всегда возникают вопросы. Важно ответить на вопросы в момент их появления. Ключевыми в данной архитектуре являются беседы, обсуждения как виртуальные, так и «контактное» взаимодействие.

По словам А.Ю. Уварова, в архитектурной организации образовательного процесса меняется понимание роли и места преподавателя. Преподаватель становится полноправным архитектором учебной среды, «нового вмещающего пространства», составляющими которой являются: 1. коммуникационное пространство образовательного процесса (совокупность партнеров, с которыми могут и актуально общаются его участники), 2. информационное пространство (фактически им может со временем стать весь Интернет), 3. физическое пространство.

Чтобы суметь справиться с ответственностью, чтобы быть архитектором учебного процесса, преподавателю нужны легко доступные «здесь и сейчас» многочисленные «строительные блоки», учебные тексты, тренажеры. Педагогам еще не приходилось решать задач организации обучения в условиях избытка информации, широкого доступа обучаемых к заведомо пропагандистским и контрпропагандистским материалам, к дезинформации и т.п. Все это лишь некоторые из особенностей построения обучения в условиях неограниченного доступа к информации, предоставляемого информационно обогащенным обществом.

Становление новой научности — процесс непростой. Даже чисто психологически очень трудно отказаться от стереотипов мышления и устоявшихся убеждений. Этот разрыв может быть преодолен разработкой нового направления образования, основанного на формировании проектного способа взаимодействия с миром (Дж. К. Джонс, В.Ф. Сидоренко, Г.Л. Ильин и др.). Проектное образование есть способ формирова-

ния нового типа культуры — проектной культуры, или культуры Большого дизайна, что требует поиска новых, «предиктивных» по отношению к изменениям быстроменяющейся социокультурной действительности, методологических основ организации образовательного процесса в вузе. На наш взгляд, такие возможности открываются с развитием принципов сценарно-архитектурного подхода. Безусловно, это предполагает

проведение серьезного научного исследования, обоснование и определение самого понятия «сценарно-архитектурного подхода», выявление его методологических оснований - принципов, идей, методов, а также условий, преимуществ, недостатков и ограничений сценарно-архитектурного подхода при организации образовательного процесса в вузе.

Библиографический список

1. Междисциплинарная стратегия выбора гуманитарных технологий в магистратуре современного университета: научно-методические материалы / Дроботенко Ю.Б., Дука Н.А., Макарова Н.С., Никитина С.В., Синицына Г.П., Чекалёва Н.В.; под общ. ред. Н.В. Чекалёвой. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2009.
2. Уваров, А.Ю. Два кризиса образования. Учебная архитектура и Интернет // Организационные инновации в управлении интегрированными образовательными учреждениями: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. 3-6 апреля 2002 г. - Барнаул, 2002.
3. Уваров, А.Ю. Телекоммуникация в образовании / А.Ю. Уваров, С.Д. Каракозов // Электронное издание «Письма в Emissia Online: электронный научно-педагогический журнал». - СПб., 1997. <http://teacher.fio.ru/news.php?n=20058&c=291>.
4. Уваров, А.Ю. Открытая учебная архитектура // Интернет-журнал «Эйдос». - 1999. - 30 марта <http://www.eidos.ru/journal/1999/0330-08.htm>.
5. Sharma, S. Web Services Architecture for M-Learning. Miller College of Business. USA / S. Sharma, F. Kitchens, 2004. <http://www.eiel.org/volume-2/vol2-issuel/issuel-art2-sharma-kitchens.pdf>.
6. Schank, R.C. Engines for Education. Hillsdale // R.C. Schank, C. Cleary. - NJ, 1995; Schank, R. Virtual Learning: A revolutionary approach to building a highly skilled workforce. - New York, 1997; Wilhelm, W. Learning Architectures: Building Organizational & Individual Learning, GPA Press USA, 2003.
7. Think Scenarios, Rethink Education, Centre for Educational Research and Education 'Schooling Tomorrow'. OECD, 2006.

Статья поступила в редакцию 20.05.10

УДК 378

Г.Л. Филиппова, канд. пед. наук, директор Мурманского лицея, г. Мурманск, E-mail: lizik@rambler.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Данная статья посвящена комплексной реализации психолого-педагогических, организационно-методических и дидактических условий в процессе подготовки будущих педагогов. Приведены примеры использования личностно-ориентированных технологий в профессиональном образовании, которые помогают создать оптимальные условия для профессионально-личностного развития субъектов обучения.

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие, педагогические условия, профессиональное образование.

Профессионально-личностное развитие будущего учителя, как и любой педагогический процесс, осуществляется под влиянием целого комплекса условий различной степени выраженности, направленности, устойчивости, интенсивности. Такие условия являются силами, определяющими эффективность становления личности будущего специалиста, освоения профессиональных ценностей, идеалов, норм, привычек, опыта социально-ценного поведения.

Понятия «условия» и «факторы» не тождественны. В.А. Сластенин определяет понятие «условия» как обстоятельства, от которых что-нибудь зависит, как обстановку, в которой что-либо происходит [1, с. 110]. В философии понятие условие трактуется как отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может. Условие составляет ту среду, обстановку, в которой явление возникает, существует и развивается. Под педагогическими условиями будем понимать обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые обеспечивают достижение заранее поставленных целей.

Н. В. Кузьмина характеризует факторы как причины, обуславливающие самодвижение индивидуальности к вершинам профессиональной деятельности, т.е. к высшим достижениям [2, с. 63]. Автор выделяет три группы факторов: объективные причины, связанные с реальной системой и последовательностью действий, направленных на достижение искомого результата; субъективные причины, связанные с субъективными предпосылками меры успешности профессиональной деятельности (мотивы, направленность, способности, компетентность, умелость, удовлетворенность, творчество); объективно-субъективные, связанные с организацией профессиональной среды, профессионализмом руководителей.

Педагогические условия, содействующие профессиональному становлению и личностному развитию студента, на наш взгляд, есть та образовательная среда, в которой успешно

протекают процессы воспитания, обучения и саморазвития будущего учителя, формируются его профессионально значимые качества и свойства.

Чтобы подготовить нового учителя, соответствующего требованиям современной школы, нужно не только обновить содержание и технологии образования, но, прежде всего, сформировать и развивать такие качества личности, которые позволили бы специалисту решать сложные социально-педагогические задачи. Сегодня образ выпускника – педагога становится ориентиром для проектирования процессов и условий получения высоких образовательных результатов, главным инструментом формирования и становления успешного ученика. У будущего учителя должны быть сформированы готовность и способность творчески мыслить, находить нестандартные решения, проявлять инициативу, то есть выпускник должен быть конкурентоспособным.

В результате изучения научной и методической литературы в ракурсе исследуемой проблемы, а также обобщения личного опыта, мы пришли к выводу, что профессионально-личностное развитие достигается при комплексной реализации психолого-педагогических, организационно-методических и дидактических групп условий.

Охарактеризуем группу психолого-педагогических условий. Личностно-развивающее профессиональное образование ориентируется на формирование учителя нового типа, для которого потребности в творчестве, самообразовании и саморазвитии, в переходе от функционально-ролевого существования к целостной жизнедеятельности личности приобретают значимый характер. В процессе профессионально-личностного развития будущего учителя необходимо учитывать личностные особенности студентов, начиная с отбора абитуриентов и заканчивая процессом психодиагностики.

Студенческий возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева, является сензитивным периодом для развития основных со-

циогенных потенциалов человека. Профессиональное образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности: у студентов происходит развитие всех уровней психики, формируется склад мышления [3, С. 200]. Зная природу и психологическую структуру того или иного качества, можно более успешно использовать возможности различных предметов и педагогических условий образовательного учреждения в целом.

Было бы неправильно сводить формирование того или иного качества к овладению знаниями, умениями, навыками. Нужны еще мобилизация мотивов, воздействие на отношение к действительности, создание необходимых психических состояний, учет противоречий в развитии личности студента. Например, нельзя не считаться с тем, что первокурснику присуще обостренное чувство собственного достоинства, максимализм, категоричность, однозначность нравственных требований, оценок, факторов, событий. Первокурсникам свойственны рационализм, нежелание брать все на веру, однозначность оценок, иногда необдуманный нигилизм как своеобразная форма утверждения.

Разрешение выявленных проблем осуществляется в процессе реализации психолого-педагогических условий, способствующих личностному развитию студентов и содействующих сохранению психологического здоровья студентов в период обучения.

В структурном отношении психолого-педагогические условия профессионально-личностного развития студентов мы представляем следующими компонентами: психолого-педагогическим (просвещением, профилактикой, коррекцией, консультированием), валеологическим, информационным, правовым. Мы определяем содержание и формы осуществления психолого-педагогических условий, конкретизируем содержание компонентов в контексте профессионально-личностного развития студентов.

Реализация педагогических условий совершенствования профессионально-личностного развития студентов

| Название группы условий | Содержание | Формы и методы реализации педагогических условий |
|-----------------------------|--|--|
| Психолого-педагогические | <ul style="list-style-type: none"> Ориентация на психолого-педагогическую помощь, включающую в себя комплексную диагностику, социальную поддержку, дифференцированное консультирование, валеологизацию, информатизацию процесса обучения. Обеспечение субъектно-субъектных отношений между участниками образовательного процесса. | <ul style="list-style-type: none"> тренинги общения, сензитивности, видео-тренинги; индивидуальные консультации, беседы; анализ проблемных ситуаций; участие в работе творческих клубов; дни здоровья, фестивали здоровья; работа Пресс-центра; работа службы психолого-педагогической помощи; реализация проектов. |
| Организационно-методические | <ul style="list-style-type: none"> Создание благоприятной демократической среды, способствующей развитию всех субъектов образовательного процесса. Ориентация на передовой опыт по развитию профессионально важных качеств будущего педагога посредством педагогической практики, повышения педагогической компетентности и профессионализма будущего учителя. | <ul style="list-style-type: none"> спецкурс «Тренинг личностного роста»; школа социального успеха; создание портфолио; спецкурс «Основы конфликтологической грамотности». |
| Дидактические | <ul style="list-style-type: none"> Оптимальное сочетание инновационных форм и методов обучения, современных педагогических технологий. Использование личностно ориентированного обучения, позволяющего поддерживать процессы самопознания и самореализации личности студента, развитие его индивидуальности. Реализация современных педагогических технологий, стимулирующих личностное и профессиональное становление студентов. | <ul style="list-style-type: none"> деловые игры; дискуссии; доклады, рефераты; анализ педагогической практики; работа научного студенческого общества; реализация собственной программы развития |

Психодиагностика является первым этапом в реализации психолого-педагогических условий. Она помогает выявить те проблемы и трудности, которые испытывает студент в решении профессионально и личностно значимых вопросов в период обучения. Само разрешение выявленных проблем осуществляется в процессе психологического просвещения, индивидуального и группового психологического консультирования, а также коррекционной деятельности службы психолого-педагогической помощи.

Одним из компонентов целостной системы образовательной деятельности является работа психологической консуль-

тации, обеспечивающая развитие личностного, профессионально-творческого, интеллектуального потенциала студентов. Данная деятельность осуществляется в целях обеспечения психолого-педагогических условий, благоприятных для личностного развития и содействующих сохранению психологического здоровья студентов в период обучения. Психологическая консультация осуществлялась на основе индивидуальных запросов студентов, в соответствии с основными концептуальными принципами и профессионально-этическими нормами психологического консультирования.

Психолого-педагогический компонент обеспечивает

психолого-педагогическую поддержку развития личности студента, предупреждение возможных девиаций поведения, коррекцию трудностей в обучении, консультирование по вопросам обучения, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, повышение психологической компетентности студентов.

Валеологический компонент предусматривает воспитание и формирование здорового образа жизни, обеспечение оптимальных и безопасных для жизнедеятельности студентов условий обучения, отдыха, восстановления психоэмоционального равновесия.

Информационный компонент обеспечивает содержательный аспект профессионально-личностного развития будущего учителя начальных классов, включает проектирование, создание и частичную проверку выбранной студентом модели системы деятельности.

Правовой компонент содержит правовое воспитание и обучение, накопление и усвоение знаний, принципов и норм права, осознанное усвоение основных положений законодательства.

Ориентация процесса обучения будущего учителя на совершенствование профессионально-личностного развития, содействие в развитии у студента заинтересованности и потребности в самосовершенствовании обуславливают необходимость изменения характера взаимодействия преподавателей со студентами. Речь идет о переосмыслении позиций педагога, который должен стать в большей степени наставником, чем непосредственным источником знаний и информации. Изменение профессиональной позиции педагога приводит к тому, что студент выступает как партнер в процессе обучения, причем партнер, имеющий определенный жизненный опыт. Из объекта обучения он становится субъектом, активно включающимся в процесс обучения и самостоятельно направляющим свои интеллектуальные и волевые усилия на решение тех или иных учебных и профессиональных проблем и задач.

Эффективность профессионально-личностного развития будущих учителей тесно связана с пониманием смысла педагогической деятельности студентами, осознанием важности изучаемых процессов для собственной деятельности. Решение вопроса о необходимости профессиональных знаний в жизни и профессии создает реальную основу для преодоления трудностей в обучении, стимулирует потребность в познании, оказывая в целом позитивное влияние на профессионально-личностное развитие будущего специалиста.

Охарактеризуем организационно-методическую группу педагогических условий эффективного профессионально-личностного развития студентов.

Одним из важнейших факторов, во многом определяющих успешность профессионально-личностного развития студентов, является освоение ими ценностей и нормативов профессиональной культуры. При этом важно, чтобы в этом процессе будущий специалист мог реализовать свой творческий потенциал. В этой связи создание благоприятной демократической среды, способствующей развитию всех субъектов образовательного процесса, выступает необходимым условием.

Здесь важны равноправие и взаимная заинтересованность в развитии всех субъектов образовательного процесса, студентов, преподавателей, управленческого и учебно-вспомогательного персонала, открытость образовательного учреждения научным, общественным связям с другими субъектами в различных сферах (культурной, научной, экономической и т.д.).

Ведущим фактором, влияющим на профессионально-личностное развитие студентов, является педагогическая практика, сопровождаемая методической поддержкой со стороны педагогов. Педагогическая практика стимулирует формирование профессионально важных качеств личности будущего учителя, способствует развитию внутренней мотивации педагогической деятельности, становлению учебно-профессиональной идентичности, определению в системе собственных профессиональных ожиданий и ценностей. В ходе практики студенты закрепляют и углубляют знания, полученные в процессе теоретического обучения, приобретают необходимые умения, навыки и опыт практической деятельности.

Необходимым условием совершенствования профессионально-личностного развития является комплексная организация учебного процесса, предполагающая сочетание теоретико-практической аудиторной работы, практики и учебно-исследовательской деятельности студентов.

В группу дидактических условий мы включаем оптимальное сочетание инновационных форм и методов обучения, современных педагогических технологий.

Говоря о необходимости использования личностно-ориентированных технологий в профессиональном образовании в целом, вслед за авторитетными учеными выскажем утвердительную мысль – личностно-ориентированным должно быть все профессиональное образование.

Традиционному, когнитивно ориентированному образованию по праву альтернативного противопоставляется личностно-ориентированное профессиональное образование. Это особый тип образования, основывающийся на организации взаимодействия обучаемых и педагогов, при котором созданы оптимальные условия для развития у субъектов обучения способности к самообразованию, самоопределению, самостоятельности и самореализации себя.

Основными теоретическими положениями личностно ориентированного профессионального образования являются следующие: развитие личности обучающегося просматривается как главная цель, которая изменяет место субъекта учения на всех этапах профессионально образовательного процесса. Это положение предполагает субъективную активность: обучаемый сам творит учение и самого себя, при этом стирается грань между результатами обучения и воспитания; их различие обнаруживается лишь на уровне содержания и конкретных технологий обучения.

Основываясь на исследованиях ученых А.Г. Асмолова, Е.А. Климова, Л.Н. Максимовой и др., мы рассматриваем личностно-ориентированный подход к процессу профессионально-личностного развития будущего учителя как обеспечение условий для формирования у студентов позитивного, эмоционального отношения к себе как субъекту деятельности. Данный подход предполагает развитие творческих качеств личности, раскрытие ее способности к постоянному самосовершенствованию, саморазвитию, признание человека наивысшей ценностью, активным творцом собственной жизни, источником его самоопределения, самореализации. Личностно ориентированный подход означает, что при наличии необходимых педагогических условий и психологической поддержки человек способен самостоятельно и осознанно осуществить свой профессиональный выбор со своими индивидуально-психологическими особенностями [4; 5; 6].

Конечный результат профессионально-личностного развития студентов достигается путем решения частных, повседневных, постоянно меняющихся задач. Следовательно, необходимо определить ближайшие и более отдаленные задачи в развитии у каждого студента профессионально важных качеств. Формирование личности учителя происходит на протяжении всей жизни, но именно в период профессионального развития закладываются основы тех качеств будущего учителя, с которыми он вступает в атмосферу деятельности, и в которой происходит дальнейшее его развитие как личности.

Развитие личности студента – диалектический процесс возникновения и разрешения противоречий, перехода внешнего во внутреннее, активной работы над собой. Укрепляется идейная убежденность студента, профессиональная направленность, развиваются необходимые педагогические способности, совершаются психические процессы, повышается чувство долга, формируется его индивидуальность.

Методическим арсеналом профессионально-личностного развития служат различные варианты активных методов работы. Ситуации, которые разбирают будущие учителя во время тренингов, максимально приближены к реальной жизни. Например, при проведении мозгового штурма на тему «Школа XXI века» студенты высказывали в своих проектах предложения по поднятию авторитета учителя, развитию креативных

способностей учащихся, внедрению в школы идей гуманистической педагогики.

Соблюдение условий работы в тренинговом режиме позволяет добиваться значительных результатов в профессионально-личностном развитии будущего учителя, что обусловлено атмосферой доверительности и искренности. Одной из форм совершенствования профессионально-личностного развития является организация психолого-педагогических тренингов в «Школе успеха».

Новые возможности профессионально-личностного развития будущего учителя открываются по мере его вхождения во все более сложные и разнообразные структуры жизни и

деятельности, моделируемые в процессе подготовки учителя, требующие развития творческих способностей, самостоятельного мышления личности, развития профессионально-важных качеств. Наиболее способствуют профессионально-личностному развитию будущего учителя такие черты личности как индивидуальная и социальная ответственность, внутренний контроль, гибкость и оперативность, стрессоустойчивость, адекватная самооценка и готовность к дифференцированной оценке уровня своего профессионализма и др. Это определяет социальную значимость профессии учителя, от успеха труда которого зависит будущее нашего общества.

Библиографический список

1. Сластенин, В.А. Педагогика профессионального образования. – М.: Академия, 2004.
 2. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001.
 3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001.
 4. Асмолов, А.Г. Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора к диагностике развития) / А.Г. Асмолов, Г.А. Ягодин // Вопросы психологии. – 1992. – №1.
 5. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004.
 6. Максимова, В.Н. Зрелость как акмеологический критерий растущего человека // Мир психологии. – 2002. – № 3.
- Статья поступила в редакцию 14.05.10*

УДК 159.947

В.Н. Иванничева, асп. ГОУВПО «БПГУ» г. Бийск, E-mail: sun.lipisin@gmail.com

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

В статье представлены теоретико-экспериментальные аспекты исследования когнитивных стилей в современной психологии. Приводятся результаты теоретико-методологического исследования стилей познавательной активности преподавателей вуза.

Ключевые слова: стиль познавательной активности, когнитивные стили.

Актуальность проблемы обусловлена растущими требованиями к познавательной активности человека, потребностью общества в людях, обладающих личной инициативой и способностью с лёгкостью преодолевать различные трудности и неудачи. Познавательная деятельность отличается особенно сложной структурной организацией и требует от субъекта, осуществляющего деятельность, использования адекватной системы методов, средств и разнообразия операционных возможностей. Индивидуальные, специфические возможности субъекта в таких случаях могут выдвигаться на первый план, определяя в упомянутой системе главную структуру, которая характеризуется понятием «индивидуальный стиль».

Проблема познавательной активности личности имеет свою историю в теоретическом освещении и реализации ее основных положений. Первое упоминание «активности» встречается в глубокой древности. Его основоположниками считают древнегреческих ученых (Сократ, Платон, Аристотель), которые глубоко и всесторонне обосновали значимость добровольного, активного и самостоятельного овладения ребенком знаниями.

Свое дальнейшее развитие данная проблема получает в работах Ф. Рабле, М. Монтеня, Т. Мора, Т. Кампанеллы, которые в эпоху средневековья требуют обучать ребенка самостоятельности, воспитывать в нем вдумчивого, критически мыслящего человека. Второе направление берет свое начало в трудах Я.А. Коменского, содержанием которых является разработка организационно-практических вопросов вовлечения обучаемых в самостоятельную деятельность. Родоначальниками третьего направления являются К.Д. Ушинский и Л.Н. Толстой, которые считали, что наилучшим средством развития познавательной активности является организация самостоятельных наблюдений, опытов [1].

В отечественной науке изучению активности были посвящены работы физиологов (И.М. Сеченова, И.П. Павлова, В.М. Бехтерева, А.А. Ухтомского и др.), психофизиологов (Н.А. Бернштейна, П.К. Анохина и др.). В дальнейшем проблема активности рассматривалась в психологических исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, А.Г. Асмолова, К.В.

Бардина, А.И. Крупнова, А.Н. Леонтьева, И.А. Джидарьян, А.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна, Б.Ф. Ломова, Е.В. Шохровой и др. [1].

В трудах С.Л. Рубинштейна проблема активности рассматривается в тесной связи с внутренней детерминацией поведения: психические факторы выступают в жизни человека не только обусловленными, но и обусловливающими. Внутренняя детерминация «заключается в подчеркивании внутреннего момента самоопределения, верности себе, неодностороннего подчинения внешнему».

А.И. Крупнов предлагает определять активность «как особое состояние, предрасположенное к тому или иному взаимодействию, или относительно устойчивое свойство, проявляющееся в уровне интенсивности реализации поведения, деятельности и их результата, устойчивости и объема взаимодействия, исходящего из внутренней инициативы».

И.А. Джидарьян считает, что активность можно отнести к группе общенаучных понятий, максимально приближенных к статусу философских категорий, поскольку это понятие фиксирует особое «... свойство явлений и систем материального мира, которое проявляется в их способности к внутренне необходимому движению <...> и связано с процессами самоизменения, саморазвития, саморегуляции и др».

В современной психологии все больше исследователей разных школ и направлений берутся за изучение человеческой индивидуальности. Системный интегративный подход к изучению индивидуальности осуществил В.С. Мерлин, разработав теорию интегральной индивидуальности. В рамках этой теории возможно рассматривать индивидуально-стилевые характеристики личности: стили деятельности и активности, когнитивные стили и стили индивидуальности.

Интерес к исследованию когнитивно-стилевых особенностей личности возник сравнительно недавно. К середине 50-х г.г. XX века накопился значительный материал об индивидуальных различиях в процессе получения и обработки информации. Этот материал нуждался в систематизации. В результате чего был введен особый интегрирующий конструкт - *когнитивный стиль*, который рассматривался как индивидуаль-

ное своеобразие процессов получения и переработки информации субъектом [2].

Среди когнитивных стилей довольно известны такие как, «полезависимость-полнезависимость» Г. Виткина, «импульсивность-рефлексивность» Дж. Кагана, «специфичность-глобальность» Р. Гарднера, «конкретность-абстрактность» Г. Шпродера и др. Так, «полезависимость -полнезависимость» характеризует наличие или отсутствие зависимости личности от стимульного поля, в результате чего восприятие людей может характеризоваться целостностью, глобальностью, недифференцированностью (полезависимость) или аналитичностью, дифференцированностью, способностью отделить фигуру от фона (полнезависимость) [2].

В контексте данного исследования мы остановимся на основных аспектах концепции системно-стилевого исследования познавательной активности Т.А. Гусевой, которая соответствует принципиальным положениям теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, касающимся роли индивидуального стиля в структуре интегральной индивидуальности.

Т.А. Гусева в своих исследованиях говорит о наличии стилей познавательной активности в зависимости от выраженности структурных компонентов (потенциального, регуляторного, динамического, результативного, рефлексивного). То есть, о стиле потенциальной активности, регуляторном, динамическом, продуктивном и метакогнитивном соответственно. Стилевой симптомокомплекс состоит из особенностей выраженности признаков, входящих в указанные блоки (мотивационно-потребностные, регуляторно-волевые и эмоционально-экспрессивные, операционально-динамические и когнитивно-содержательные, продуктивно-селективные, рефлексивно-оценочные). Причём специфика стиля определяется как гармоничными, так и агармоничными признаками. Выраженность

гармоничных признаков всех блоков трактуется автором как интегративный гармоничный стиль, а представленность агармоничных признаков рассматривается как своеобразный агармоничный стиль, имеющий неадаптивный характер [3].

Рассматривая гипотетическую характеристику стилей познавательной активности в зависимости от доминирующего блока в психологической структуре познавательной активности Т.А. Гусева выделяет следующие стили: стиль потенциальной активности; регуляторный стиль; динамический стиль; продуктивный стиль; метакогнитивный стиль; агармоничный стиль и гармоничный стиль [3].

Для изучения познавательной активности преподавателя вуза в нашем исследовании мы опирались именно на эти стили познавательной активности, предложенные Т.А. Гусевой.

На первом этапе исследования была проведена диагностика стилей посредством опросника «Стили познавательной активности» Т.А. Гусевой (2008). Данный опросник состоит из 45 утверждений, ответ на которые может быть положительным или отрицательным. Эмпирическое исследование стили познавательной активности преподавателя как фактор успешности студентов проводилось в ГОУ ВПО «Бийский педагогический государственный университет имени В.М. Шукшина». Выборку составили 23 преподавателя. Диагностирование по методике «Опросник «Стили познавательной активности» (автор Т.А. Гусева, 2008) принесло следующие результаты.

У наибольшего количества преподавателей выявлен регуляторный стиль (39,1%), стиль потенциальной активности и динамический стиль выявлен у 21,7% преподавателей. У наименьшего количества преподавателей выявлен продуктивный стиль (13%) и метакогнитивный стили (4,3%). В свою очередь гармоничный стиль преобладает у 69,5%, а агармоничный стиль у 30,4%.

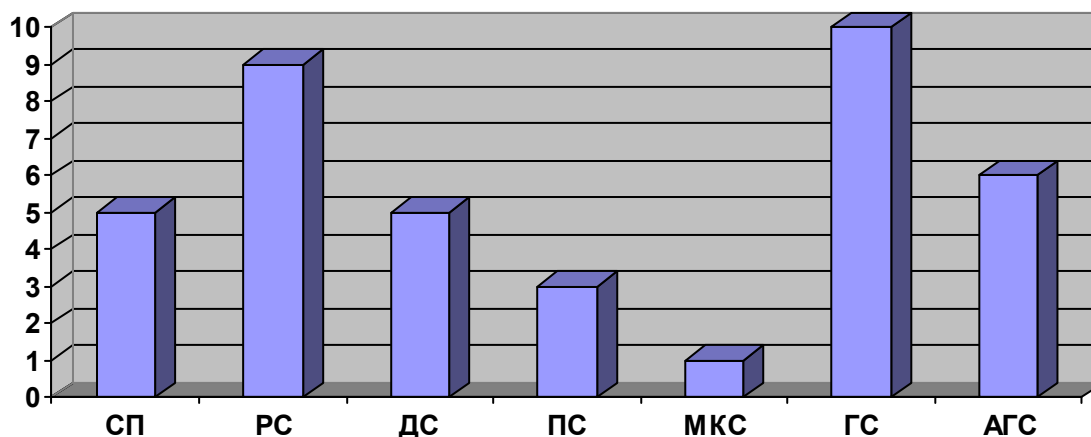


Рис. Результаты исследования стилей познавательной активности преподавателей вуза

Примечание: СП – стиль потенциальной активности, РС – регуляторный стиль, ДС – динамический стиль, ПС – продуктивный стиль, МКС – метакогнитивный стиль; ГС – гармоничный стиль, АГС – агармоничный стиль.

Таблица

Результаты статистического сравнения стилей познавательной активности и успеваемости студентов

| Стили познавательной активности | Относительная представленность стилиа у преподавателей (N = 23) | Коэффициент корреляции Пирсона | Уровень значимости |
|---------------------------------|---|--------------------------------|--------------------|
| СП | 47.8% | -0.42 | незначим |
| РС | 60.8% | 0.54 | p < ,01 |
| ДС | 47.8% | 0.43 | p < ,05 |
| ПС | 43.4% | 0.35 | незначим |
| МКС | 21.7% | 0.13 | незначим |
| ГС | 43.4% | 0.43 | p < ,05 |
| АГС | 26% | -0.41 | незначим |

Из таблицы видно, что существует корреляция между успеваемостью студентов по дисциплинам испытуемых преподавателей и стилями познавательной активности данных преподавателей.

Преобладающим стилем у преподавателей является регуляторный Человек с регуляторным стилем не просто преодолевает трудности, он оказывается эмоционально «завязанным» на ожидаемом результате, и стремится к достижению цели, переживая различные эмоциональные состояния. Это целеустремленный и упорный человек, в центре познавательной активности которого находятся регуляторно-волевые и регуляторно-эмоциональные признаки. Данный стиль обеспечивает достижение результата, что репрезентует своеобразный тип «деятеля-победителя». К недостаткам стиля можно отнести слабую когнитивную компетентность, которая компенсируется самоуверенностью субъекта.

Исследование стиля познавательной активности преподавателя вуза выявлялось нами для того, чтобы отследить, влияет ли стиль познавательной активности преподавателя на успешность обучения студентов, и следующим этапом нашего исследования явился анализ академической успеваемости студентов. Вычислялось среднее значение успеваемости студентов по тем предметам, которые преподавались преподава-

телями, принявшие участие в опроснике. Следующим шагом, с целью оценки статистической значимости взаимосвязи стиля познавательной активности преподавателя, и успешности студентов нами были вычислены значения коэффициента корреляции Пирсона, которые позволили выделить те стили, частота встречаемости которых достоверно различается.

Подводя итоги эмпирического исследования, можно сделать вывод о том, что у испытуемых преподавателей преобладающим является регуляторный стиль познавательной активности, второе и третье разделяют динамический стиль и стиль потенциальной активности, четвертое и пятое места делят продуктивный стиль и гармоничный стиль, на шестом - агармоничный стиль, на последнем месте - метакогнитивный стиль. По нашему мнению, различия в преобладании тех или иных стилей познавательной активности не случайны, они обусловлены тем, что познавательная сфера педагогов достаточно сформирована, в ней присутствует большая доля оценочности, неуверенности и рефлексии. Распределение стилей активности преподавателей и успеваемости студентов также имеет неслучайное влияние. Это позволяет сделать вывод о том, что между стилями познавательной активности преподавателя и успешностью студентов существует взаимосвязь.

Библиографический список

1. Холодная, М.А. Когнитивные стили: О природе интеллектуального ума: учебное пособие. – М.: ПЕР СЭ, 2002.
 2. Крупнов, А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности // Системные исследования свойств личности. - М.: УДН, 1994.
 3. Гусева, Т.А. Психология познавательной активности: системностилевое исследование: монография. - Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2006.
- Статья поступила в редакцию 14. 06.10*

УДК 304.444

О.А. Григорьева, канд. культурологии, г. Бийск, E-mail: go71@mail.ru

ОТ НОМО SAPIENS К ЧЕЛОВЕКУ СОВЕРШЕННОМУ

В работе рассматривается человек как единство основных модусов – тела, души, духа, предполагается, что в случае равномерного их развития возможно формирование гармоничного, идеального человека – человека совершенного.

Ключевые слова: эволюция человека, соотношение модусов, тело, дух, душа, классификация типов.

Безусловно, человек – это фундаментальная категория философии, являющаяся смысловым центром любой философской системы. Сложность определения человека состоит в невозможности однозначного подведения его под какое-либо более широкое родовое понятие, поскольку человек – это всегда одновременно микрокосм, микротеос и микросоциум. Человек традиционно понимается как единство его основных модусов: тело, душа, дух [1, с. 1206].

Одним из определений тела в философских словарях является следующее: "тело – неточное название материального носителя жизни организма, в частности организма человека" [2, с. 450]. Т.е. человеческое тело – основа душевной жизни: тело и душа образуют витальное единство в противоположность единству духовному. Тело оказывает влияние через мозг, нервы, состав крови, внутреннюю секрецию, наследование, состояние здоровья и т.д. на душевное начало, которое в свою очередь воздействует на тело силой воображения, чувствами, аффектами, настроениями и т.п. Так как духовное основывается на душевном, то дух не является независимым от живого тела. Душевные переживания связаны с телом – они могут развиваться тогда, когда находят выражения в теле. Принято считать, что для человека его собственное тело как синтез духовного и телесного – это центральный объект переживаний, наглядное воплощение его "Я", по аналогии с которым он создает свой образ человека и мира. Таким образом, под термином "тело" человека мы будем подразумевать его физиологические потребности: еда, сон, секс и т.п.

Под душой обычно подразумевают совокупность побуждений сознания человека. С точки зрения науки, душа – совокупность тесно связанных с организмом психических явлений,

в частности чувств и стремлений, что отличает ее от индивидуального духа. В современной психологии душа – носительница бессознательного и выражение тех структурных качеств микрокосма, которые сообщают его частям положения, важность и их динамику [2, с. 148]. Таким образом, душа человека – это чувства, эмоции, мыслительная деятельность, его нравственные установки.

Дух, в переводе с латинского и греческого означает "дуновение", "дыхание", душа как сущность, которая может временно или навсегда покинуть тело; а также, мировой дух, идейное содержание произведений искусства, всеобщий характер чего-либо. Дух выступает в трех формах бытия: личный дух, объективный дух и объективированный.

Как душевное тесно включено в процесс развития органического, так личный дух наследуется как возможность, как способность стать таковым. Он сам себя создает посредством духовной работы, которая не может прекратиться до конца жизни. Дух имеет свои закономерности для себя. Он автономен и для него нет познаваемых границ, граница трансинтеллектуального является лишь принципиальной границей и составляет каждому личному духу сферу для его развития.

Личный дух формируется вследствие вхождения индивида в область объективного духа, в духовную сферу, в культуру, которую он может усвоить с помощью воспитания и образования. Дух позволяет человеку смотреть на события и вещи как бы со стороны, в отличие от других живых существ, над которыми господствуют непосредственные побуждения. Личный дух существует за счет связей с духовной общностью, которая со своей стороны создает жизнь объективного духа. То, что является продуктом личного духа, является результа-

том его отношения к объективному духу. Таким образом, акцентируя внимание на личном духе невозможно отделить его от объективного и объективированного, поскольку они взаимосвязаны, следовательно, под духом мы будем понимать не только личный дух, но и его взаимодействие с объективным, объективированным, то есть, взаимодействие духа индивидуума с другими в социуме, приобретение, накопление и обмен духовными ценностями.

Рассматривая человека как единство основных модусов (тело, душа, дух), можно предположить, что в случае равного развития тела, души и духа, принято считать человека гармонично развитым: совершенное физически развитое здоровое тело, совершенный интеллект, высокие нравственные принципы, коммуникабельность, эффективная общественная деятельность, одним словом, совершенный идеальный человек. В словарях идеальный определяется как образцовый, совершенный, соответствующий идеалу или стремящийся к нему. А также как идеальный, существующий как идея, не реальный, не действительный [2, с. 169].

Значит ли это, что гармонично развитых людей нет? Достижим ли описанный идеал, или существование такого человека невозможно ни при каких обстоятельствах?

Рассмотрим типы человека, образующиеся при изменении соотношений модусов в системе "человек".

При максимально развитом "духе" человек активно позиционирует себя в социуме, занимается общественной деятельностью, посвящает себя служению обществу. Зачастую девиз таких людей: "Service above self" – "Служение обществу превыше себя". При этом мало времени или совершенно не интересуется состоянием своего здоровья, не испытывает потребности в комфорте, не думает о себе, своих желаниях, не занимается самовоспитанием, самообразованием, только "горит на работе". К этому типу людей относятся альтруисты – люди, нравственный принцип которых заключается в бескорыстном служении другим людям, в готовности жертвовать для их блага личными интересами.

У людей с минимально развитым "духом" наблюдается отсутствие нравственных установок, пренебрежение общественными устоями, существующими в социуме. Человек занимается только собой: своим внутренним миром, своим здоровьем, физическим развитием и совершенствованием своего тела. Людей подобного типа называют эгоистами, поскольку поведение таких людей определяется мыслью о собственном "я", о собственной пользе, выгоде, предпочтении своих интересов интересам других людей. Не стоит считать таких людей отрицательными индивидуумами. Эгоизм необходим для осознания и реализации ценностей, заложенных в личности. Он необходим для исполнения морального долга, состоящего в доведении до наибольшего совершенства собственных задатков и способностей. Эгоизм становится недопустимым в том случае, когда попираются права других.

Следующий тип похож на предыдущий в том плане, что когда модус "душа" максимально превалирует в системе "человек", главным для человека становится его внутренний мир, осознание и реализация ценностей, заложенных в личности. В этом случае игнорируются потребности "тела", возникает пренебрежение общественными отношениями, социумом в целом. Максимальное погружение в свой внутренний мир и игнорирование минимальных удобств для "тела" приводит к аскетизму, отшельничеству.

При минимализации модуса "душа", наблюдается отсутствие нравственных установок, понижена или отсутствует внутренняя работа души, самопознание и самовоспитание. Человек занимается развитием и совершенствованием тела, активно функционирует в обществе, в основном, используя свои физические данные. Такому типу соответствуют индивидуумы, появившиеся в большом количестве в 90-ые годы прошлого века, известные деятельностью своих "тел" и минимальной работой мозга. На сленге подобный тип людей называют "качками", "быками" и т.п.

Подобный предыдущему формируется тип, представители которого много значения и внимания уделяют развитию "тела". Человек такого типа много внимания уделяет физиче-

скому совершенствованию; главным в жизни считает удовлетворение физиологических потребностей, при этом, не задумываясь над своим духовным совершенствованием, пренебрегая устоями и нормами, сложившимися в обществе.

Противоположен предыдущему тип, который активно участвует в жизни общества, занимаясь какой-либо интеллектуальной деятельностью, совершенно не заботясь о здоровье тела, пренебрегая физиологическими потребностями тела, то есть "забывая" о еде, сне и т.п.; не занимаясь развитием и укреплением тела. Представителями такого типа являются люди с ограниченными физическими возможностями, но занимающиеся наукой или каким-либо видом общественной деятельностью.

Приведенная классификация позволила выделить шесть основных типов людей. Безусловно, в реальной жизни, они не встречаются в так называемом "чистом виде", и многообразие типов людей не ограничивается шестью вышеперечисленными, но это наиболее типичные представители, возникающие и существующие при тех или иных условиях развития трех основных модусов в системе "человек".

Представляется возможным рассмотреть перечисленные типы человека в историческом развитии. Например, человек, совершенно не занимающийся развитием личностных качеств, не поддерживающий каких-либо общественных отношений, единственной заботой которых является забота об удовлетворении физиологических потребностей, а зачастую просто о биологическом выживании. Все это напоминает существование людей в первобытнообщинном строе, еще до возникновения родовых общин.

В Древнем мире видовой особенностью человека связывалась со свойствами разумности и социальности, то есть дух воплощает в себе фундаментальную сущностную идею человечности как таковой. Для философии Древнего Востока человек являлся как фрагмент природы, сущность которого обусловлена безличностным мировым духом или разумом, а его жизненный путь определен законами судьбы.

Средневековая философия провозгласила человека образцом и подобием Бога, тем самым утвердила ценностный статус личности, наделила его свободой воли и возвысила над миром природной необходимости и судьбы.

Философия Возрождения обосновала самостоятельную ценность человека и его земную жизнь, то есть человек уподоблен Богу в своих творческих возможностях.

В философии и культуре Нового времени происходит акцентирование самосознания и связанных с ним процессов индивидуализации личности. Многообразие способностей человека редуцируется к разуму, в то время как тело механизмуется и подчиняется всеобщим естественным законам. Человек этого времени задан преимущественно как пассивное начало, являясь производным от внешних обстоятельств, отдельным атомом в определяющих его поведение природном и социальном механизмах. Философы – романтики подчеркнули иррациональную природу свободы, благодаря которой человек достигает вершин вдохновения и творчества. Немецкая трансцендентально-классическая философия через идею трансцендентального субъекта обосновала мирозозидающие возможности человеческого разума, культурно-историческую ангажированность человеческого сознания.

Для неклассической философии второй половины XIX – XX вв. характерна антропологическая переориентация. Она происходит в связи с осознанием кризисности человеческого существования, признанием его творческих возможностей и одновременным пониманием неизбежных ограниченности и разрушительности его притязаний. Интерпретация проблемы человека осуществляется в контексте натурализаторского, экзистенциального и социологизаторского подходов.

Одним из лозунгов философии постмодерна стала идея "смерти субъекта", растворения человека в витальных, технических, семантических и других процессах. Тем не менее, в конце XX – начале XXI века интерес к проблеме человека не перестал быть актуальным. Человечество задумывается над тем, что ждет его в будущем и, следовательно, возникает вопрос: а каким станет человек в будущем?

Библиографический список

1. Всемирная энциклопедия: Философия / глав. ред. и сост. А.А. Грицанов. - М.: АСТ; Минск: Харвест, Современный литератор, 2001.
2. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. - М.: ИНФРА-М, 1999.
3. Головин, Ю.И. Нанотехнологическая революция стартовала // Природа. - 2004. - №1.
4. Дарвин, Ч. Происхождение видов путем естественного отбора. - М.: Просвещение, 1987.
5. Кармазин, И. К чему приведет эволюция человека // Чудеса и приключения. - 2008. - № 7.

Статья поступила в редакцию 14. 06.10

УДК 378

Л.А. Романова, старший преп. БПГУ им. В.М. Шукишина, г. Бийск, E-mail: rla_biyisk@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

В статье раскрыта специфика становления субъектности студента педагогического вуза в рамках реализации образовательного процесса. Рассмотрена ее структура. Описана система педагогического сопровождения становления субъектности будущего учителя информатики.

Ключевые слова: субъектность, структура субъектности учителя, педагогическое сопровождение.

В системе профессиональной подготовки будущих учителей на современном этапе развития высшего профессионального образования происходит переход на государственные образовательные стандарты третьего поколения, что влечет за собой перестройку в организации образовательного процесса и оценивании результатов образования, осуществляемых на компетентностной основе. Остро становится вопрос: как достичь требуемого уровня профессиональной подготовки будущего учителя. Ведь переход на компетентностную оценку результата образования не является формальным переименованием ЗУН в компетенции, необходимо изменить сам процесс, поставить студента и преподавателя в новые образовательные позиции, применить другие образовательные технологии, то есть разработать целую систему мер по подготовке современного специалиста.

Важный момент, на который стоит обратить внимание: новые образовательные стандарты рассчитаны на формирование компетентности, в свою очередь являющейся результатом образования. А как его достичь, с чем работать преподавателю, чтобы на выпуске получить компетентного специалиста? Вот актуальный для современного высшего образования вопрос, которому посвящено наше исследование.

Компетентность в современной образовательной ситуации понимается как внешнее проявление профессионализма, ее внутреннее содержание – профессиональная субъектность. Термин субъектность пришел в педагогику из психологии и обозначает свойство человека, которое проявляется только на определенном уровне развития. Человек как субъект познается только в системе общественных связей и отношений. Целостная структура человека как субъекта раскрывается лишь на социальном уровне, то есть во взаимодействии.

Уточним, что в область наших научных интересов попадает профессиональная субъектность будущего учителя. Это ее проявления, которые связаны с профессиональной деятельностью студентов педагогического вуза, характеризующих их как будущих специалистов в своей области [1, с. 52]. Мы рассматриваем становление профессиональной субъектности будущих учителей информатики, что лишь конкретизирует содержание профессиональной подготовки, но не ограничивает общих закономерностей становления субъектности будущего учителя. Субъектность учителя мы понимаем как интегративное свойство личности, выражающее его отношение к себе как к деятелю в профессиональном педагогическом пространстве. Субъектность педагога предполагает отношение учителя к себе как к ценности и как к субъекту собственной педагогической деятельности и к ученику как к самоценности и как субъекту его собственной учебной деятельности [2, с. 47]. Изменение содержания хотя бы в одном из этих компонентов не позволяет говорить о субъектности педагога. Он может быть субъектом любой другой деятельности, но не педагоги-

ческой. Изменения во взглядах, способах деятельности у педагогов происходит на протяжении всей профессиональной карьеры, поэтому, говоря о субъектности студента педагогического вуза, мы рассматриваем лишь начальный этап – становление субъектности будущего учителя. За период обучения в вузе студенты должны подготовиться к профессиональной педагогической деятельности на оптимальном для молодого специалиста уровне.

Изучение становления субъектности будущего учителя привлекает внимание исследователей непосредственно в связи с повышенным требованием к конкурентоспособности в профессиональной деятельности, а также в соответствии с явной необходимостью педагогического обеспечения профессионального образования в данном направлении. В настоящее время различные аспекты этой проблемы исследуются специалистами самого разного профиля: педагогами и психологами, философами и социологами.

Идеи профессионального становления учителя опираются на философское понимание миссии человека в мире, связаны с отношением к человеку как цели и самоценности. Саморазвитие на основе ряда философских концепций может быть понято как духовно-практическое самосовершенствование с целью полноты индивидуального самовыражения и социального служения (Н.А. Бердяев, М.К. Мамардашвили, В.С. Соловьев, С.Л. Франк и др.), как самоусовершенствование, представляющее специальную духовную деятельность личности, направленную на внутреннее облагораживание себя (С. Кьеркегор, М.Н. Кузьмин, Л.Н. Лобковиц, Л.Н. Толстой, П.Д. Успенский, Э. Фромм, М. Хайдеггер, К. Ясперс).

Анализ работ М.М. Бахтина, В.С. Библера, Л.П. Буйевой, В. Франкла, С.Л. Франка помогает нам понять субъектность учителя как осознание, обретение личностью смысла жизни путем самореализации себя в общезначимой творческой деятельности.

Роль культуры как важного фактора, стимулирующего становление субъектности учителя, придающего ценность жизни, воспитывающего толерантность, мы рассмотрели на основе работ отечественных и зарубежных ученых: В.С. Библера, Ф. Гарриса, М.С. Кагана, М.Г. Лебедево, З.А. Мальковой, Р. Морана, В.В. Розанова, В.П. Тугаринова и др.

Субъектность как раскрытие и активизация творческих возможностей личности связывается с образованием (Г.Г. Гадамер, Б.С. Герпунский, И.Б. Котова, М.К. Мамардашвили, Д. Макдауэлл, Е.Н. Шиянов).

В психологии осмыслить понимание процесса становления субъектности будущего учителя помогают идеи «вершинной психологии» человека как его «восхождения к самому себе лучшему» (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), идеи человека как автора самого себя (К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Братусь, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев и др.), идея вос-

хождения к индивидуальности как обретению внутренней свободы и расширению смысла жизни (Ю.М. Орлов).

Проблему становления субъектности будущего учителя как творческого, на основе рефлексии в соотношении с социальными ожиданиями, ставит в психологии В.П. Зинченко; как сознательное изменение или столь же сознательное стремление сохранить в неизменном виде свою самость рассматривает Г.А. Цукерман; как самоактуализацию в процессе самореализации себя выдвигает А. Маслоу, К.Г. Юнг, как изменение идентичности личности предлагают Э. Фромм, Э. Эриксон.

Опираясь на исследования психологов, мы можем осмыслить становление субъектности будущего учителя как духовную и практическую деятельность, направленную на постижение истины, вхождение в культуру (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Е.Б. Моргунов), культурное изменение самой личности (А.В. Петровский, В.Д. Шадриков).

В педагогике плодотворными концепциями для разработки модели становления субъектности будущего учителя мы считаем теории личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, А.В. Петровский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская).

Идея воспитания, обучения как пробуждения самости находила определенное отражение в теоретическом учении и практике А. Дистервега, П.Ф. Каптерева, А.С. Макаренки, И.Г. Песталоцци, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др.

Положения гуманистической педагогики о педагогическом общении как свободном, духовном, культурном, межличностном взаимодействии (Н.Б. Крылова, З.А. Малькова, С.Д. Поляков, М.А. Шемшурин и др.) помогают по-новому осмыслить роль профессионального становления будущего учителя.

Базовыми работами для настоящего исследования являются научные труды В.В.Серикова, Волковой Е.Н., Сергиной И.А. о проблемах становления субъектности педагога как методологической основы воспитания и обучения, в которой субъектность рассматривается как личное качество учителя, детерминируемое внутренним состоянием человека и внешними социальными требованиями, как цель образовательной деятельности, придающая педагогу личностную значимость и осознанность.

Методологической основой нашего исследования является концепция педагогической субъектности, разрабатываемая Е.Н. Волковой, вслед за которой мы выделяем следующие компоненты субъектности педагога: активность, свобода выбора и ответственность за него, способность к рефлексии и саморазвитию [3, с. 46]. Принимая данную структуру субъектности педагога, раскроем содержание ее компонентов.

Активность субъекта – свойство личности, которое позволяет осуществлять целеполагание в деятельности, обусловленное самоуправляемой мотивацией, мобильно оперировать способами деятельности и совершать их конструктивную коррекцию в принципиально измененных условиях; инициативно и критически относиться к выдвиганию новых задач, выходящих за пределы заданной ситуации, творчески и вариативно прогнозировать результаты деятельности.

Свобода выбора и ответственность за него проявляются в осознанной активности, обуславливающей целеполагание и самосознание. Свобода предполагает принятие ответственности на себя. Субъект (учитель, ученик) проявляет свободу в выборе видов деятельности, форм отчета.

Способность к рефлексии проявляется в способности самоанализа собственной профессиональной деятельности, дающей возможность скорректировать траекторию саморазвития.

Оно проявляется в готовности изменяться по отношению к наличному состоянию и воспринимать внешние оценки своего изменения.

Перечисленные компоненты субъектности проявляются в следующих отношениях:

- в отношениях к ребенку - в этике отношений, то есть уважительном обращении с ребенком, соблюдении его прав и свобод;

- в отношении к опыту - в уровне профессионализма, то есть в ответственности за исполняемое дело, стремлении к его усовершенствованию, в творческом подходе;

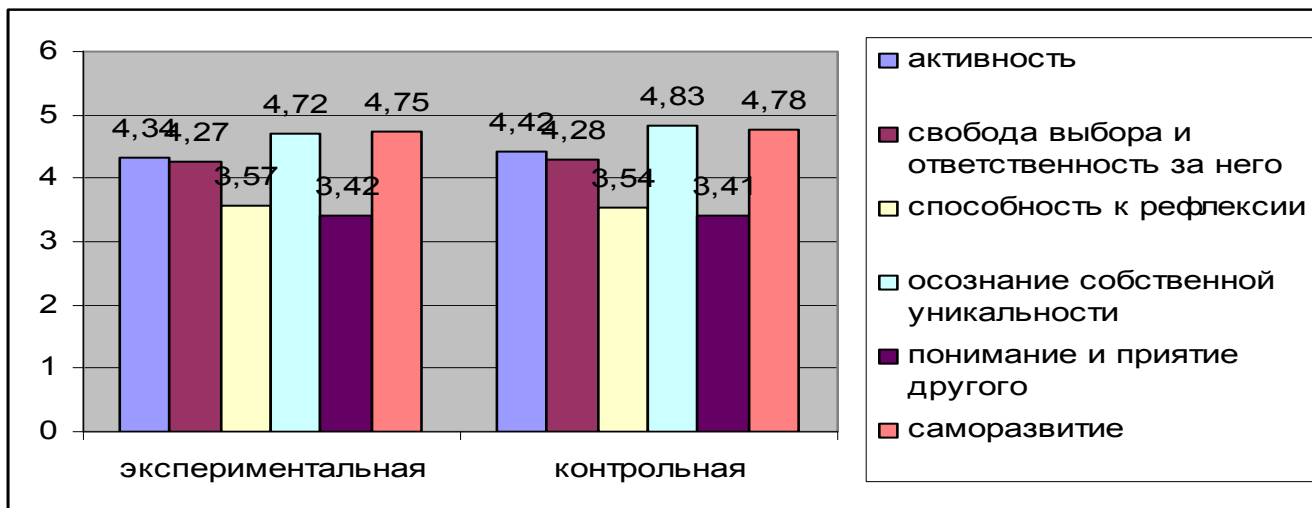
- в отношении к миру - в адекватной оценке происходящего и самооценке, то есть в умении объективно соотносить свои достижения с мировым опытом, оценить свои достижения и найти свое место в окружающем мире [4, с. 55].

Становление субъектности будущего учителя является накоплением личного опыта студента по реализации профессиональной и личностной деятельности, становление его как субъекта профессиональной деятельности. Поэтому формой педагогического взаимодействия, способствующей становлению профессиональной субъектности нами было выбрано педагогическое сопровождение. Как личностно-ориентированная технология оно предполагает разработку содержания, средств, методов образовательного процесса, направленного на выявление и использование субъектного опыта ученика, раскрытие способностей его мышления, выстраивание индивидуальной траектории развития через реализацию образовательной программы с учетом личностных потребностей студента. Разработанная нами система педагогического сопровождения имеет большую практическую значимость, так как дает возможность управлять процессом становления профессиональной субъектности и может применяться как унифицированное средство профессиональной подготовки будущих учителей информатики.

В данной статье мы представляем результаты исследования становления субъектности студентов педагогического вуза. В ходе опытно-экспериментальной работы, проводимой нами на протяжении 5 учебных лет (2004-2009) со студентами факультета технологии и профессионально-педагогического образования Бийского государственного педагогического университета имени В.М. Шукшина, обучающимися по специальности «профессиональное обучение: информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии», было организовано две группы: экспериментальная – студенты, поступившие в 2004/2005 учебном году, и контрольная – студенты, поступившие в 2005/2006 учебном году. В состав каждой группы входило 20 человек, срок обучения студентов - 5 лет.

В ходе констатирующего эксперимента проводилось анкетирование первокурсников (опросник Сергиной И.А. [2, с. 141]) с целью определения степени проявления педагогической субъектности у студентов по следующим направлениям: активность, свобода выбора и ответственность за него, способность к рефлексии и саморазвитию, осознание собственной уникальности, понимание и принятие другого. Получены следующие результаты.

Результаты контрольной и экспериментальной группы до проведения формирующего эксперимента



Полученные результаты показывают, что уровень субъектности у обеих групп равноценный, но достаточно низкий (25,07 балл) у экспериментальной группы и 25,26 балла у контрольной из 60 возможных. Всего 23,6 % респондентов показали высокий уровень субъектности, что говорит об их готовности проявить себя субъектами собственной деятельности, 54,1% имеют средний уровень субъектности, нуждаются в коррекции, но вместе с тем являются хорошими исполнителями; 22,3 % опрошенных имеют низкий уровень субъектности, являются ведомыми и нуждаются в коррекционной деятельности. Однако нельзя сказать, что студенты первого курса не умеют строить отношения с детьми и окружающим миром и не способны принимать решения самостоятельно. Ведь для того, чтобы поступить в педагогический вуз, необходима высокая мотивация на взаимодействие с детьми, родителями, другими учителями. Перечисленные базовые отношения мы рассматриваем не в контексте психологической готовности к данным видам деятельности, а в контексте сформированности видов профессиональной деятельности будущего учителя, что подтолкнуло нас к более детальному изучению специфики субъектности будущего учителя, ее структуры и условий педагогического воздействия на эффективность ее становления.

В ходе формирующего эксперимента была апробирована разработанная нами система педагогического сопровождения становления субъектности будущих учителей информатики. В качестве средств данной системы был разработан ряд информационных ресурсов, позволяющих осуществить сетевое общение с преподавателями, специалистами, студентами своего вуза и вузов других городов, а также получить методические материалы к учебным занятиям, организовать свой досуг. Данными ресурсами студенты могут пользоваться по необходимости, то есть в каждой образовательной ситуации они найдут средство поддержки, точку опоры и развития. Особенностью разработанных ресурсов является их профессионально ориентированное содержание.

Также нами были продуманы и формы образовательного взаимодействия в организации учебной деятельности:

- активные лекции (учебный материал предоставляется студентам заранее, текст лекции структурирован таким образом, что в каждой есть как подробный теоретический материал для изучения, так и материал для самоподготовки, лекции ведутся в виде обсуждения по намеченному плану);

- сетевое методическое сопровождение (материалы к учебным занятиям выкладываются в локальную сеть факультета и доступны всем студентам);

- проектная деятельность (обучение по программе Intel «Обучение для будущего»);

- дистанционные консультации (дистанционные видеоконференции со специалистами вуза и других организаций, выполняющих информационную деятельность);

- электронная переписка (консультации по педагогической практике, курсовому и дипломному проектированию);

- электронная рейтинговая оценка учебных достижений (позапятная оценка учебных достижений, позволяющая в конце семестра выявить рейтинг студента и выставить семестровую оценку);

в организации внеучебной деятельности:

- студенческие профессиональные конкурсы (для специальности «профессиональное обучение: информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии» - конкурс компьютерный гений, сетевой конкурс компьютерной графики, сетевой конкурс социальных видеороликов);

- сетевые проекты (проект «Студенческий дистанционный центр» в рамках всероссийской программы территория инициативной молодежи «Бирюза»);

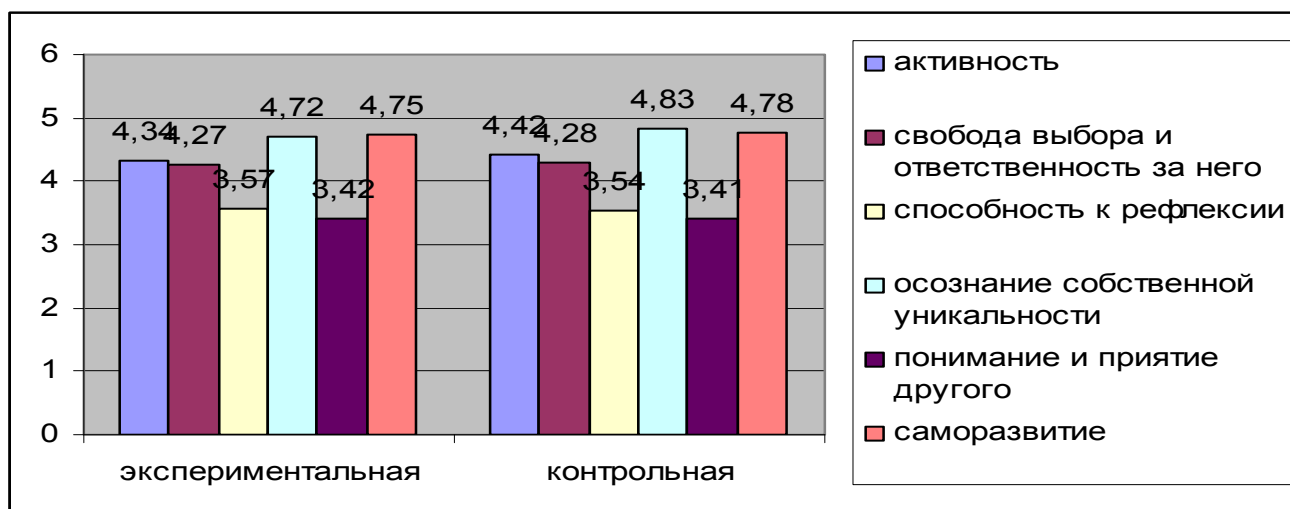
- дистанционная психологическая консультация (анонимная сетевая служба психологов);

- рейтинговая оценка внеучебной деятельности (помогает скорректировать активность студентов путем приоритетных баллов, выявить по рейтингу наиболее активных студентов для вовлечения в студенческое самоуправление).

При такой организации учебной и внеучебной деятельности акцент переносится с деятельности педагога на деятельность студента, репродуктивные методы заменяются активными, дающими возможность получить реальный опыт и проявить, иногда и увидеть себя в новом качестве, оценить свои возможности, открыть новые, невостребованные ранее способности. Нами осуществлялось педагогическое сопровождение студентов во время учебных занятий и внеучебной деятельности на протяжении всего срока обучения, что позволило нам комплексно подойти к решению проблемы становления субъектности. Перспективность использования разработанной нами системы педагогического сопровождения очевидна на период времени действия ГОС третьего образца.

Проверка успешности педагогического сопровождения становления субъектности осуществлялась путем сопоставления результатов диагностики и проведения статистического анализа измерений, произошедших в контрольной и экспериментальной группах после проведения формирующего эксперимента на 5 году обучения. В ходе контрольного эксперимента получены следующие результаты.

Результаты контрольной и экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента



Динамика изменения состояния субъектности и ее составляющих в экспериментальной группе позволяет говорить об эффективности организованной в ходе формирующего эксперимента деятельности. В процессе математической обработки полученных результатов по U-критерию Манна-Уитни в экспериментальной группе до и после проведения педагогиче-

ского сопровождения были выявлены статически достоверные различия в уровне субъектности.

Сравнительные результаты контрольной и экспериментальной группы до и после проведения формирующего эксперимента

| Показатели | Экспериментальная группа | | | Контрольная группа | | | Анализ сдвигов U эмп |
|--|--------------------------|----------|----------------|--------------------|----------|----------------|----------------------|
| | Среднее значение | | Различия U эмп | Среднее значение | | Различия U эмп | |
| | до ФЭ | после ФЭ | | до ФЭ | после ФЭ | | |
| активность | 4,34 | 4,34 | 188 (c≤0.05) | 4,42 | 4,42 | 223 | 51 (c≤0.01) |
| свобода выбора и ответственность за него | 4,27 | 4,27 | 157 (c≤0.01) | 4,28 | 4,28 | 233.5 | 178 (c≤0.05) |
| способность к рефлексии | 3,57 | 3,57 | 182 (c≤0.05) | 3,54 | 3,54 | 214 | 141 (c≤0.05) |
| осознание собственной уникальности | 4,72 | 4,72 | 117 (c≤0.01) | 4,83 | 4,83 | 191 | 179 (c≤0.05) |
| понимание и принятие другого | 3,42 | 3,42 | 187 (c≤0.05) | 3,41 | 3,41 | 224 | 156,5 (c≤0.05) |
| саморазвитие | 4,75 | 4,75 | 188 (c≤0.05) | 4,78 | 4,78 | 209 | 167 (c≤0.05) |
| субъектность | 25,07 | 25,07 | 126 (c≤0.01) | 25,26 | 25,26 | 199 | 174 (c≤0.05) |

Из приведенных данных следует, что у студентов экспериментальной группы уровень субъектности и ее компонентов на контрольном этапе превышает уровень исследуемых признаков на этапе констатирующей диагностики.

В контрольной группе также произошли изменения между данными констатирующего и контрольного этапов, и в большинстве случаев наблюдается положительная динамика, однако согласно результатам статистической обработки данных, различия в уровне субъектности и ее компонентов у студентов контрольной группы на констатирующем и контрольном этапе не существенны.

Анализ сдвигов величин показал, что в экспериментальной группе сдвиг в сторону увеличений значений больше, чем в контрольной. Следовательно, разработанная нами система

педагогического сопровождения эффективно влияет на развитие субъектности и ее компонентов у студентов.

Таким образом, нами рассмотрена актуальная для современной высшей школы проблема становления профессиональной субъектности будущего учителя; разработана система педагогического сопровождения становления профессиональной субъектности будущего учителя информатики, имеющая практическую направленность, ориентированная на государственные образовательные стандарты третьего поколения и формирование компетентности будущего учителя; проведена экспериментальная работа по апробации данной системы и выполнен статистический анализ полученных результатов. Полученные данные показали, что лежащие в его основе теоретические положения являются релевантными средством становления субъектности будущих учителей информатики.

Библиографический список

- Исаков, М.В. Показатели и структура субъектности (на материале становления профессиональной субъектности у студентов вуза): дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2008.
 - Серегина, И.А. Педагогическая структура субъектности как личностного свойства педагога: дис. канд. психол. наук. – Москва, 1999.
 - Волкова, Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: дис. ... д-ра психол. наук. – Москва, 1998.
 - Сериков, В.В. Субъективная реальность педагога // Педагогика. – Москва. – 2005. – № 10.
- Статья поступила в редакцию 14.06.10

УДК 159.922

*А.В. Фебенчукова, ассистент БПГУ им. В.М. Шукишина, г. Байск, E-mail: netta@mail.ru***ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РИГИДНОСТИ: ПСИХОСИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В работе анализируется понятие психологической ригидности в контексте теории психологических систем. Такая точка зрения позволяет выделить физиологические основания психологической ригидности.

Ключевые слова: психическая ригидность, гибкость, психологическая система, электроэнцефалограмма.

В настоящее время чаще всего под ригидностью понимают такие формы организации субъектом поведения, которые остаются прежними вне зависимости от изменившейся ситуации, их также называют фиксированными формами поведения. [1; 2; 3]. Именно таким образом, то есть феноменологически, ригидность существует в контексте классической психологии.

Классическая психология основывается на метафизическом подходе как философской концепции. В этом случае наука сводится к попыткам установить однозначные линейные связи между переменными, то есть вычленив причинно-следственные связи. В таком контексте психология сначала существовала как психофизика, а затем превратилась в психологию психики [4; 5; 6]. В рамках такого подхода можно только описать ригидность, но нельзя сказать о ее причинах и внутреннем содержании. На самом деле, возможно, найти физиологические основания ригидности, если изменить парадигмальную позицию. Причем нужно подчеркнуть, что необходимость отыскания физиологических основ психологической ригидности поможет понять ее причины, выявить основания для более адекватной диагностики этого свойства и построить эффективную коррекционную работу с ригидными на основе принципа центрального фактора [7].

Такой парадигмальной позицией может быть то, что называют психосинергетика или теория психологических систем [8]. Основным содержанием этой позиции является признание человека неравновесной, то есть стремящейся к сохранению своей целостности, динамической, но одновременно устойчивой, развивающейся, то есть трансцендентальной системой, наделенной способностью к самоорганизации. В таком контексте ригидность может определяться как свойство системы и существовать как особенность самоорганизации. По мнению В.П. Герасимова, человек – это живая система способная к самодетерминации (когда у человека появляются внутренние причины для выбора способов поведения, взаимодействия и видения мира), то такая поведенческая самодетерминация может определяться возникающими смыслами, целями мотивами, переживаниями этих целей, мотивов. В связи с этим, появляется проблема психологической ригидности, которая может существовать как проявление физиологической ригидности в виде ригидности смыслов, ригидности целей, мотивов и всего того, что побуждает к деятельности, регулирует деятельность и определяет оценочные отношения субъекта к собственной деятельности [7].

По определению система – это некоторый ограниченный набор элементов, которые, находясь в структурированном взаимодействии, определяют её свойства [7]. В случае с человеком, элементом такой системы является мозг, и поэтому свойства человека могут определяться свойствами мозга. Следовательно, можно искать причины для возникновения ригидности на уровне мозга, необходимо понять, какие свойства мозга могут быть основанием для ригидности. Такая содержательная позиция построена на положении Л.С. Выготского о том, что физиологическое и психологическое – это две стороны одного процесса поведения [9]. Согласно представлениям А.Р. Лурия, связь между физиологическим и психологическим может быть функциональной. Другими словами, одна и та же регуляторная функция представлена и на физиологическом и на психологическом уровне, только на физиологическом уровне она существует как механизм, на основе которого возникают определенные психологические состояния, переживания, обуславливающие индивидуальное содержание поведе-

ния [10]. Степень выраженности свойств и качеств живой системы может определяться энергетическими характеристиками системы или энергетичностью, которая так же определяет динамические характеристики системы и её устойчивость и изменчивость. Степень изменчивости определяется устойчивостью отношений между элементами, следовательно, сама структура системы может быть сверх устойчивой и сверх изменчивой, отсюда сама система может быть сверх устойчивой и сверхизменчивой. Тогда при чрезмерной устойчивости системы ригидность может считаться свойством системы и существовать как свойство системы [7; 8].

Если представить, что мозг является элементом системы, которой представлен человек, то можно предположить, что в мозге существуют такие свойства, которые могут определять ригидность. То есть ригидность может определяться активностью мозга и являться свойством мозга. Поскольку в основании нашего исследования лежит системный подход к деятельности мозга, и это означает, прежде всего, что с позиции синергетики главным свойством любой системы является уровень ее энергетической заряженности, на психологическом уровне такая энергетическая выраженность естественно будет проявляться в интенсивности психической деятельности, психических переживаний и т.д. [7].

Анализ результатов современных исследований деятельности мозга [10; 11; 12; 13; 14; 15; 16] позволил предположить, что энергетические характеристики деятельности мозга могут иметь своим индикатором амплитудные показатели ЭЭГ – активности. Следовательно, если в основу ригидности положить энергетические характеристики деятельности мозга, то тогда выраженность амплитудных составляющих электроэнцефалограммы может служить индикатором физиологической ригидности или физиологического уровня ригидности, который на уровне сознания проявляется в ригидности целей, смыслов, ценностей, установок, то есть как психологическая ригидность.

Целью исследования стала попытка показать, что амплитудные характеристики ЭЭГ - активности мозга могут определять уровень и интенсивность психических переживаний субъекта и тем самым стать физиологической возможностью появления психической ригидности, а через это и фиксированных форм поведения.

Для реализации этой цели были сформированы две группы испытуемых по 30 человек в каждой. Эти группы составляли подростки 14 лет с выраженной психологической ригидностью и гибкостью, данный параметр определялся с применением методики «Унификация предметов с переключением». После проведения процедур определения степени выраженности данного психологического феномена, испытуемые принимали участие в обследовании с применением электроэнцефалографа-анализатора ЭЭГА – 21/26 «ЭНЦЕФАЛАН – 131 - 03». Электроды располагались на голове человека по международной системе отведения ЭЭГ “10-20”.

Амплитудные характеристики ЭЭГ - активности испытуемых, которые могли бы быть индикаторами выраженности ригидности, как психологического свойства индивида, определялись через амплитудные характеристики электроэнцефалограмм, снятых, с разных проекций на скальп функциональных блоков мозга.

Поскольку необходимо было показать, что амплитуда ЭЭГ- активности может быть физиологическим основанием для возникновения психологической ригидности был проведен

анализ различий выраженности этого показателя у ригидных и флексибильных.

Разница в представленности амплитудных характеристик ЭЭГ - активности колеблется от 0.5 до 1.2 мкВ. Для того чтобы показать достоверность этих различий было применено вычисление t-критерия Стьюдента.

По полученным результатам можно сделать заключение, что у ригидных полевому полушарию и по конкретным группам отведений с лобных и центральных областей амплитудные характеристики ЭЭГ - активности мозга испытуемых статистически достоверно различаются. Наиболее значимые различия отмечены на отведениях лобной части левого полушария (значимо при $p < 0.01$).

Можно утверждать, что предположение о том, что амплитудные характеристики ЭЭГ - активности головного мозга человека могут быть фактором, порождающим наличие психологической ригидности, подтвердилось. Следовательно, источником ригидности, согласно полученным данным, выступают высокие амплитудные характеристики ЭЭГ - активности мозга и повышенная энергетичность мозговых процессов. Это может объяснять наличие у ребенка фиксированных форм поведения.

Анализ результатов исследований посвященных активности мозга [17] как целостной структуры, позволяет утверждать, что степень соотношенности деятельности отдельных структур головного мозга выражается в корреляционных зависимостях амплитудных характеристик активности этих структур.

В этой связи был проведен корреляционный анализ данного показателя по функциональным блокам в надежде на то, что это может прояснить содержание некоторых проявлений психологической ригидности. Причем при анализе полученных данных амплитудные характеристики ЭЭГ с различных отведений были объединены в блоки согласно структурно-функциональной модели мозга А.Р. Лурия следующим образом: отведения FP1, F3, F7 - блок Фл и FP2, F4, F8 - блок Fпр регистрировали активность лобных долей левого и правого полушарий соответственно; отведения Сл и Спр, по той же

логике, фиксировали ЭЭГ - активность мозговых областей, относящихся к энергетическому блоку левого и правого полушария соответственно; отведениями O1, P3, T3, T5 блок O-P-T л и O2, P4, T4, T6 блок O-P-T пр фиксировалась амплитуда на теменных, височных и затылочных отведениях, где показатели амплитуды ЭЭГ-активности могут рассматриваться как активность блока хранения и переработки информации. Для анализа полученных данных был применен метод корреляционных плеяд. При рассмотрении корреляционной зависимости средней величины амплитуды ЭЭГ- активности ригидных и флексибильных по функциональным блокам и полушариям оказалось, что у ригидных и флексибильных достаточно высокие коэффициенты корреляции между отдельными проекционными зонами структур мозга и это обозначает, что функционально мозг испытуемых созрел. Однако, заметно, что по величине средних амплитуд наиболее высокие коэффициенты корреляции у флексибильных. Это объединение обозначает, что у флексибильных существует возможность управления со стороны лобных долей правого полушария (блок программирования и контроля Fпр) активностью лимбической системы (блоки Сл и Спр) и правым блоком хранения и переработки информации (блок O-P-T пр). У ригидных наблюдается только похожая с флексибильными связь между центральными отделами левого и правого полушария (блоки Сл и Спр). Это может быть объяснено наличием повышенного уровня эмоциональности у подростков как возрастная характеристика. Однако это утверждение требует дополнительного исследования, цель которого выходит за рамки настоящей работы.

Таким образом, проведенный нами анализ позволяет утверждать, что психологическая ригидность существует как проявление меньшей соотношенности амплитудных характеристик отдельных функциональных блоков, в большем дефиците синхронизации между лобными долями и лимбической системы, что обозначает преобладание у ригидных эмоциональной составляющей поступков, в большей их закрытости внешним влияниям и, следовательно, в меньшей возможности их реагирования на изменение внешней среды.

Библиографический список

1. Залевский, Г.В. Психическая ригидность в норме и патологии. - Томск: ТГУ, 1993.
2. Залевский, Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, в образовании, науке, норме и патологии). - М.; Томск: ТГУ, 2004.
3. Левитов, Н.Д. Психические состояния персеверации и ригидности // Хрестоматия по психологии. - М., 1977.
4. Зинченко, В.П. Человек развивающийся. Очерк российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. - М.: Тривола, 1994.
5. Слободчиков, В.И. Антропологический принцип в психологии развития / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Вопросы психологии. - 1998. - № 6.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. - СПб., 1998.
7. Герасимов, В.П. Индивидуальность в системной парадигме. - Бийск: НИЦ БПГУ им. В.М. Шукшина, 2003.
8. Ключко, В.Е. Человек как психологическая система // Сибирский психологический журнал. - Томск. - 1996. - Вып. 2.
9. Выготский, Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Психология. - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
10. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека. - М.: Изд-во МГУ, 1969.
11. Блум, Ф. Ф. Мозг, разум, поведение / Ф. Блум, А. Лейзерсон, Л. Хофстедтер. - М.: Мир, 1988.
12. Дельгадо, Х. Мозг и сознание. - М.: Мир, 1971.
13. Небылицин, В.Д. Проблемы психологии индивидуальности. - М.: НПО МОДЭК, 2000.
14. Милнер, П. Физиологическая психология. - М.: Мир, 1973.
15. Русалов, В.М. Биологические основы индивидуально- психологических различ. - М.: Наука, 1979.
16. Уолтер, Г. Живой мозг. - М.: Мир, 1968.
17. Хаккен, Г. Принципы работы головного мозга: Синергетический подход к активности мозга, поведению и когнитивной деятельности. - М.: ПЕР СЭ, 2001.

Статья поступила в редакцию 14.06.10

УДК 377.1

А.А. Кравченко, асп. БПГУ, г. Бийск, E-mail: andreitch_0691@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЕДИНСТВЕ СО СТАНОВЛЕНИЕМ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье описан опыт построения образовательной среды, как совокупности педагогических условий, обеспечивающих реализацию целевой установки на формирование профессиональной компетентности в единстве со становлением субъектности ученика, приведены результаты опытно-экспериментальной работы по организации профессионального образования в рамках компетентностного подхода.

Ключевые слова: образовательная среда-действительность, организационно-педагогические условия, профессиональная компетентность, профессиональное самоопределение, субъектность ученика.

Современному высокотехнологичному, наукоемкому производству необходим компетентный специалист. Этот тезис находит свое выражение в многочисленных научных публикациях и педагогических исследованиях, областью исследований которых является профессиональная компетентность, пути и средства ее формирования. Актуальность данного утверждения обусловлена не только современной социально-экономической ситуацией, но и, в частности, конкретными требованиями работодателей. В современных условиях в профессиональном образовании обострилось противоречие, которое выражается в несоответствии реальных возможностей, уровня общеобразовательной подготовки обучающихся в системе НПО требованиям новых Государственных образовательных стандартов, ориентированных на освоение профессиональных компетенций. В связи с этим, в КГОУ НПО профессиональный лицей № 22 (г. Бийск) была организована опытно-экспериментальная работа в рамках функционирования Федеральной экспериментальной площадки «Лицей профессионального самоопределения» (2001–2006 гг., приказ МО РФ от 22.03.2001 г., № 1128).

Накопленный опыт построения образовательного пространства, рефлексия этого опыта, вывели нас на осмысление полученного образовательного эффекта в плане необходимости перехода на качественно новый этап экспериментальной работы (2006 – 2010 гг.). Это обусловлено не только появлением новых ориентаций в образовании (например, реализация компетентностного подхода), но и выявленными в ходе экспериментальной работе проблемами. Одной из таких проблем является отсутствие научно-методического обеспечения построения образовательной среды формирования профессиональной компетентности. Разработка этого обеспечения является одной из целей проекта новой образовательной инициативы – «Формирование модели многоуровневого учреждения профессионального образования, реализующего программы начального и среднего профессионального образования». В ходе реализации проекта «Лицей профессионального самоопределения» нами была экспериментально проверена и обоснована гипотеза о наличии значительной связи компетентности как личностного качества специалиста и его профессионального самоопределения: чем шире пространство реализации возможностей ученика в период его профессионального обучения, тем выше уровень профессионализма выпускника профессионального учебного заведения. Это означает, что становление компетентного специалиста сопряжено с его личностным и профессиональным самоопределением. Если принять, что самоопределение есть одна из форм субъектности, то можно предположить, что формирование компетентности происходит в единстве со становлением субъектности ученика в актах его самоопределения. В этом контексте нами была сформулирована цель следующего этапа исследования (2006–2010 гг.): «Определение организационно-педагогических условий обеспечения формирования профессиональной компетентности в единстве со становлением субъектности обучающихся в образовательных учреждениях системы НПО, реализующих программы начального и среднего профессионального образования».

В представлениях о субъекте и субъектности мы придерживаемся позиции Б.Д. Эльконина, отражающей основные идеи культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. «Субъект существует, обнаруживается тогда – пишет Б.Д. Эльконин, – когда выражен и объективирован сам сдвиг, переход от натуральной к культурной форме, к превращению своего поведения в предмет, к использованию средств обнаружения и видения собственного поведения вне себя» [1, с. 10]. Субъектность – «порождение человеком формы своего поведения» [там же]. Основанием утверждения о наличии единства процесса формирования компетентности и процесса становления субъектности является представление о компетентности как личностном качестве, находящемся в процессе своего становления. В этом мы придерживаемся позиции В.В. Серикова, что «личность изначально строится из «материала», несущего в себе заряд субъектности» [2, с. 56].

С целью диагностики проявления субъектности, как гуманитарного феномена, в исследовании нами были выявлены позиции, которые занимают учащиеся – «обыватель», «слушатель», «активист», «отчуждающийся». Наличие выявленных позиций и их изменение является одним из показателей динамики процесса формирования компетентности в единстве со становлением субъектности так как: 1) позиция и ее выражение является наблюдаемым действием; 2) позиция отражает взгляды и убеждения субъекта, более того – она есть форма субъектности; 3) позиция обладает свойством целостности, то есть она дает представление об основных качествах человека.

Формирование профессиональной компетентности в единстве со становлением субъектности обучающихся осуществляется в рамках специально созданных условий, в специально построенной образовательной среде. Создание педагогических условий – это целевое «оформление» пространства формирования компетентности. Это есть построение образовательной среды (среды-действительности) при непосредственном участии в ее создании самих учащихся. При построении (на базе КГОУ НПО профессиональный лицей №22, в рамках функционирования экспериментальной площадки Федерального института развития образования) образовательной среды была учтена необходимость реализации трех групп условий: 1) условия трансформации педагогических воздействий на объект (ученика) в субъект – субъектное взаимодействие; 2) условия взаимосвязи компонентов среды в единое целое; 3) условия, задаваемые внешней средой (но педагогически трансформированные в рамках структуры формируемой компетентности).

Анализ научной педагогической литературы по проблеме формирования профессиональной компетентности, рефлексия педагогического опыта, накопленного в период функционирования на базе профессионального лицея №22 ФЭП «Лицей профессионального самоопределения» (2001–2006 гг.), после доработки на втором этапе эксперимента (2006–2010 гг.), дали нам основания сформулировать ряд характеристик образовательной среды формирования профессиональной компетентности в единстве со становлением субъектности обучающихся.

1. «Среда» открыта для исследования и постоянного экспериментирования на предмет создания и/или «включения» новых (научно обоснованных) условий и «исключения» условий, не способствующих формированию компетентности.
2. Обеспечивается возможность широкого применения диалоговых форм обучения.
3. В «среде» отсутствуют препятствия и барьеры для открытого позиционирования субъектов образовательного процесса. Более того, позиционирование одобряется, поощряется, «афишируется».
4. Профессиональное обучение моделирует ситуации реальных производств.
5. Психологически комфортные условия профессионального обучения создаются самими субъектами образовательного процесса.
6. Основная цель, идеология и общее представление о компетентности доведены до каждого субъекта. Идет постоянное пополнение «понятийного словаря» описания процессов, протекающих в учебном заведении и вне него (социальные процессы).
7. В «среде» постоянно «демонстрируется» компетентное поведение.
8. Всеми способами и средствами поощряется участие в принятии общих решений, инициатива, ответственность, самостоятельность (по-другому, это открытость «среды», ее восприимчивость к проявлению субъектности учеников).
9. Разработаны приемлемые для всех «механизмы» морального и материального стимулирования.
10. Представлен для активного освоения полный инвариант структуры видов деятельности.
11. Созданы специальные условия перевода ученика в позицию субъекта учебной деятельности (по каждому структурному компоненту компетентности).

12. Ошибка, неудача, проступок – предмет анализа, а не порицания.

13. Поощряется постановка трудноразрешимых задач, осуществляется поддержка в ходе их решения.

14. Функционирование образовательного учреждения не только предмет специального исследования, но и предмет интереса для всех его субъектов.

15. «Среда» является многоуровневой. (Уровни: первый – профессионально-пропедевтический, второй – начальное профессиональное образование, третий – начальное профессиональное образование + полное общее среднее образование, четвертый – среднее профессиональное образование).

В ходе эксперимента по формированию профессиональной компетентности в единстве со становлением субъектности обучающихся, в рамках одновременного построения образовательной среды-действительности, нами были получены следующие результаты:

1. Повышается качество профессиональной подготовки через объединение кадровых, интеллектуальных и материально-технических ресурсов (показатели: рост традиционных формальных показателей качества, содержание курсовых и дипломных работ, рост числа трудоустроенных выпускников по специальности, позитивные отзывы работодателей, закрепленность на рабочем месте выпускников).

2. Появляется возможность организации целевой, многоуровневой подготовки рабочих и специалистов в условиях одного образовательного учреждения.

3. Выявлено позитивное влияние на мотивацию обучающихся предоставление им возможности профессиональной подготовки в сокращенные сроки обучения по интегрированным учебным программам.

4. Происходит интенсификация взаимовыгодного партнерства и сотрудничества с работодателями (показатели: рост числа договоров на целевую подготовку специалистов; совместные акции-конкурсы профессионального мастерства и круглые столы; участие работодателей в определении идеологии и содержания профессионального образования, в плане внесения изменений и дополнений в содержание профессионального обучения, обусловленных современной социально-экономической ситуацией).

5. Осуществляется развитие учебно-методического обеспечения образовательного процесса и формирование научно-методического потенциала образовательного учреждения. Это является базой для творческой и научной деятельности педагогов и обучающихся (показатели: рост числа авторских учебных программ, электронных дидактических средств обучения, рабочих тетрадей, причем это никак не обусловлено административным влиянием; рост числа аспирантов и соискателей, проводящих не только педагогические исследования, но и исследования в области производственных технологий; интерес педагогов к управленческим проблемам, который обусловлен необходимостью осуществления этого вида деятельности в сложившейся ситуации – педагог становится в большей мере управленцем, чем организатором учебной деятельности и руководителем, так как в проектируемой нами «среде» изначально заложена возможность самоорганизации).

6. Повышается экономическая эффективность подготовки рабочих и специалистов через оптимизацию затрат на профессиональное обучение (основной показатель – рост объема внебюджетного финансирования, которое идет на укрепление материально-технической базы, ремонт учебных помещений).

В наблюдениях, беседах, анкетах открытого типа нами зафиксированы следующие проявления показателей субъектности, становление которой происходит в единстве с формированием профессиональной компетентности: «целенаправленность практики» (учащиеся выражают желание «больше времени находиться на производственной практике», выражают заинтересованность в достойной оплате своего труда – «сколько мне будут платить?»); потребность в освоении смежных специальностей; оригинальность вопросов и ответов (ответы начинаются, как правило, с фраз «я думаю, «я считаю», часто встречаются ответы в форме суждений «если..., то..., потому, что...»); не стандартность в решении имитационных производственных ситуаций; появляется потребность в качественном выполнении учебных заданий (запросы на дополнительные занятия и консультирование); познавательная инициатива (выражается не столько в потребности иметь хорошую оценку в аттестате, сколько желанием знать предмет, появление заявок на дополнительные учебные предметы); проявление «профессионального духа» выражающееся в демонстрации профессиональной принадлежности; осознание утраченного времени; высока частота ответов, указывающих на наличие самооценки действий; увеличение, в процентном соотношении, доли самостоятельной работы на занятиях; обучающиеся придают более высокое значение успешному результату деятельности, и этим обеспечивают переход к реальным мотивам, которые управляют жизнью личности; зафиксировано повышение самооценки обучающихся (особенно у мастеров народных промыслов – они делают заявки на проведение персональных выставок, даже если их работы «оставляют желать лучшего»); участие в конкурсах профессионального мастерства, как во время учебы, так и при работе на производстве.

Указанные результаты свидетельствуют о наличии позитивных изменений в образовательном процессе, ориентированном на формирование профессиональной компетентности в единстве со становлением субъектности ученика. Одна из основных причин – переход на субъект-субъектные отношения участников образовательного процесса. Доминирование этих отношений связано с изменением позиционности педагогов лица – переходом на позицию посредничества. Посредничество – это позиция педагога как гуманитарного педагогического средства, средства построения пространства поиска учеником себя как индивидуальности. Разработка методического обеспечения осуществления посредничества – направление дальнейшего педагогического поиска в рамках функционирования экспериментальной площадки Федерального института развития образования «Формирование модели многоуровневого учреждения профессионального образования, реализующего программы начального и среднего профессионального образования» [3].

Библиографический список

1. Эльконин, Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2001.
2. Сериков, В.В. Субъективная реальность педагога // Педагогика. – 2005. – №10.
3. Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2008. – №9.

Статья поступила в редакцию 14. 06.10

УДК 159.9:316.77

Л.А. Студеникина, преп. АГАО им. В.М. Шукишина, г. Бийск, E-mail: lastuden@mail.ru

ВОСПРИЯТИЕ И ПОНИМАНИЕ ГОВОРЯЩЕГО НЕЗРЯЧИМИ ПО ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ХАРАКТЕРИСТИКАМ ЕГО РЕЧИ КАК ФЕНОМЕН МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОЗНАНИЯ

В работе рассмотрена проблема межличностной перцепции на основе экстралингвистических характеристик говорящего в условиях слепоты, проанализированы основные теоретические концепции психологии межличностного познания, обоснована организация эмпирического исследования.

Ключевые слова: перцептивная функция общения, экстралингвистические характеристики речи, психодиагностика личности по голосу, психологический портрет говорящего, экспрессивный репертуар незрячего.

Межличностное общение, как процесс взаимодействия, по крайней мере, двух лиц, направлен на взаимное познание, установление и развитие взаимоотношений, оказание взаимовлияния на состояние, взгляды и поведение друг друга, на регуляцию совместной деятельности [1]. Исследования структуры общения, как сложного, многоуровневого социального явления, неразрывно связанного с деятельностью и общественными отношениями, представлены следующими уровнями анализа [2]. Макроуровень - на котором общение индивида с другими людьми рассматривается как важнейшая сторона его образа жизни. Общение здесь выступает как сложная сеть взаимосвязей индивида с другими людьми и социальными группами. Мезоуровень – здесь общение рассматривается как сменяющаяся совокупность ситуаций взаимодействия в конкретных временных отрезках человеческой жизни, исследуется динамика общения как обмен представлениями, идеями, а также анализируются используемые средства как вербальные, так и невербальные. Микроуровень – где предметом исследования выступают элементарные единицы общения. На этом уровне изучаются речевые циклы и сопряженные с ними невербальные компоненты поведения, а также динамика экстернизации и интериоризации психического [3].

Актуальность изучения особенностей восприятия и понимания говорящего незрячими по экстралингвистическим характеристикам его речи определяется следующим. Во-первых, это - положение инвалида по зрению в современном обществе. Принципы гуманизма, идеи о правах человека, свободе выбора, социальной ответственности имеют для слепых, такое же значение, как и для зрячих. Но возможности реализации гражданских прав и свобод для незрячего существенно ограничены. По мнению В. Гудониса социальная ситуация, в которой находится большинство слепых, противоречит правам человека.

Во-вторых то, что социальный статус слепого определяется не только политикой государства, социально-экономическими условиями или системой общественных отношений, но и такими качествами и способностями самого незрячего как компетентность в общении, адекватное восприятие ситуаций и понимание другого.

И, наконец, это значимость в межличностном познании как вербальных, так и невербальных средств общения. Несмотря на определенную редуцированность невербальной коммуникации в условиях слепоты, значительные компенсаторные возможности слепых связаны с аудиальным каналом. Психодиагностика личности по голосу оптимизирует создание адекватного образа партнера по общению.

Теоретическая значимость исследования процесса оценивания человека по голосу в условиях глубоко нарушенного зрения предполагает рассмотрение этого процесса как частного случая познавательной деятельности, выделение общих, частных и индивидуальных особенностей ее протекания и результата. Научный статус этой проблематики определяется тем, что она является составной частью проблемы познания.

Результаты данного исследования могут быть использованы в практике реабилитационной работы с позднослепыми и слепорожденными, направленной на оптимизацию межличностного восприятия на основе психоакустической информации, развитие сензитивности и обогащение экспрессивного репертуара незрячих.

На основе анализа трудов виднейших специалистов в области психологии общения, а так же работ, посвященных изучению голоса, как средства межличностного познания и научных изданий по коррекционной психологии были определены теоретический фундамент и методологические основы нашей работы.

Восприятие и понимание партнёра по общению связано с реализацией ёмкой и многомерной перцептивной функции общения, объединяющей в себя функции познания, формиро-

вания межличностных отношений и аффективно-коммуникативную регуляцию.

В.В. Знаков [1994] выделяет в качестве отдельной функции общения – познание людьми друг друга. Социальная перцепция включает восприятие социальной действительности и человека человеком. В данном процессе важная роль принадлежит социально-психологической наблюдательности – свойству личности, позволяющему ей успешно воспринимать в поведении человека малозаметные, но существенные для его понимания особенности. Это – интегративная характеристика, включающая в себя некоторые особенности познавательных процессов, внимания, а также жизненный и профессиональный опыт личности. В основе социально-психологической наблюдательности лежат различные виды сензитивности [4].

Коммуникативная компетентность предполагает ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами общения. Невербальная коммуникация представляет собой культурноисторический и психологический феномен интерперсональной природы, тесно связанный с развитием и становлением личности, её психическими состояниями и свойствами, кроме того, она служит средством объективации, одним из путей познания человека [5].

Исследование процессов восприятия и понимания другого человека в специальной психологии и в её отдельных, самостоятельных отраслях обусловлены в первую очередь задачами социальной реабилитации и социальной интеграции инвалидов [6].

В ряде современных тифлологических исследований в качестве одной из основных причин, осложняющих инвалидам по зрению протекание процессов адаптации и интеграции, выделяется низкий уровень их готовности к осуществлению коммуникативной деятельности в соответствии с нормами и традициями, принятыми в обществе нормальнозрящих [7]. Более всего дефицитарность проявляется в использовании незрячими невербальных компонентов общения. Навыки невербального общения не формируются спонтанно в условиях слепоты и существенно редуцируются при слабовидении [8].

Основными акустическими средствами передачи различных видов невербальной информации от говорящего к слушателю являются: тембр голоса, мелодика речи (изменение высоты голоса во времени); энергетические характеристики (сила голоса и ее изменение); темпоритмические особенности речи; атипичные индивидуальные особенности произношения (смех, покашливание, заикание и т. п.).

Важнейшим носителем экстралингвистической информации является фонация, т.е. комплекс звуковых явлений, объединяющих формально-акустические и собственно языковые (фонематические) качества речи, характер которых определяется артикуляционным аппаратом человека. В системе речевого общения можно выделить до девяти видов невербальной информации, передаваемой особенностями звукопроизношения, т.е. средствами фонации [9]. Невербальная экстралингвистическая коммуникация обладает особенностями, принципиально отличающими ее от вербальной: полисенсорная природа, т.е. реализация ее одновременно через разные органы чувств; эволюционно – историческая древность по сравнению с вербальной речью; независимость от семантики речи; значительная произвольность и подсознательность невербальной коммуникации; независимость от языковых барьеров; особенности психофизиологических механизмов восприятия (декодирование мозгом) [10].

Адекватность восприятия и понимания человека по голосу зависит от двух факторов: фактора, связанного с характеристиками стимула и фактора, связанного с индивидуальными особенностями человека.

Структуру психологического механизма распознавания слушателем (экспертом-аудитором) личностных свойств говорящего по его голосу можно представить в виде четырех основных блоков: объективные (реальные) физические и психо-

логические свойства говорящего; объективные (реальные) акустические характеристики речи и голоса говорящего (интонационно-тембровые, темпоритмические и др.); субъективный образ речи и голоса говорящего, возникающий у субъекта восприятия — слушателя; субъективный образ говорящего человека, т. е. совокупность его индивидуально-личностных и типологических свойств, которыми он обладает в представлении аудитора. Этот четвертый блок и есть психологический портрет говорящего по особенностям его голоса, возникающий у слушателя. Психологический портрет человека по голосу носит не абсолютно адекватный, а вероятностный характер. Тем не менее социально-психологическая сущность портрета по голосу представляется весьма значимой [11].

Понимание слепыми эмоциональных состояний другого человека достаточно точно при восприятии голоса, интонации, темпа, громкости и других экспрессивных признаков речи. Речь и самих незрячих достаточно интонационно выразительна. Формирование адекватного образа социальной перцепции требует специально организованной деятельности незрячего, включающей процессы анализа, идентификации, синтеза, процессов интеграционной речи, т. е. механизмов компенсации свойственных слепоте [12].

Организация экспериментального исследования особенностей восприятия и понимания говорящего незрячими по экстралингвистическим характеристикам его речи направлена на решение следующих задач: выявить специфические особенности межличностной перцепции на основе экстралингвистических характеристик голоса у лиц с нарушенным зрением; разработать и апробировать программу тренинга сензитивности, направленного на оптимизацию межличностного восприятия на основе психоакустической информации для незрячих.

Исследование проводится на базе Центра реабилитации слепых имени М.Н. Наумова (г. Бийск). Экспериментальную

группу составили учащиеся центра – взрослые с остаточным зрением и тотальной слепотой, как врожденной, так и приобретенной. Участники контрольной группы – студенты и сотрудники АГАО имени В.М. Шукшина. На диагностическом этапе исследования особенностей восприятия экстралингвистических характеристик говорящего у лиц с сохранным и нарушенным зрением, предполагается выявить влияние состояния зрения на процесс межличностного познания, выделить возрастные, половые, культурно-образовательные и индивидуально-типологические различия точности восприятия и понимания партнера по общению, изучить индивидуальные особенности содержания понятий и ассоциаций, функционирующих в процессе оценивания человека по его экстралингвистическим характеристикам. На формирующем этапе эксперимента целесообразно проведение тренинга сензитивности, направленного на самоактуализацию участников в сфере межличностного познания и формирование у лиц с глубоким нарушением зрения навыков психодиагностики личности по голосу и речи, оценки и совершенствования собственного экспрессивного репертуара.

Основной проблемой современной отечественной тифлопсихологии [8; 13; 14; 15] является привлечение потенциальных возможностей развивающегося человека, способного найти пути преодоления отклонений в формировании психических процессов и личностных качеств, возникающих в результате глубокого нарушения зрения. Особенностью позиции тифлопсихологов в настоящее время является понимание психического развития лиц с нарушением зрения не как развитие аномального организма, а как формирование активной личности, восполняющей дефекты сенсорики комплексной опосредованной познавательной деятельностью.

Библиографический список

1. Брушлинский, А.В. Мышление и общение / А.В. Брушлинский, В.А. Поликарпов. - Минск: Университетское, 1990.
2. Знаков, В.В. Понимание в познании и общении. - М., 1994.
3. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984.
4. Бодаев, А.А. Психология общения. - Москва-Воронеж: Институт практической психологии МПО «МОДЭК», 1996.
5. Килошенко, М.И. Рефлексия невербального поведения в социальной перцепции: автореф. дис.... канд. псих. наук. - СПб, 1994.
6. Агавелян, О.К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушением развития. - Челябинск: Изд-во Татьяна Лурье, 1999.
7. Солнцева, Л.И. Психология детей с нарушением зрения. - М.: Классик Стиль, 2006.
8. Никулина, Г.В. Оценка коммуникативного потенциала инвалидов по зрению в условиях реабилитационного процесса. - СПб., 2003.
9. Пашина, А.Х. Опознавание личности человека по голосу на основе его инвертированного во времени звучания / А.Х. Пашина, В.П. Морозов // Психол. журн. - 1990. - Т. 11. - №3.
10. Горелов, И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. - М., 1980.
11. Манеров, В.Х. Психодиагностика личности по голосу и речи. - СПб, 1999.
12. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.
13. Гудонис, В.П. Социальные и психолого-педагогические основы интеграции лиц с нарушенным зрением: автореф. дис ... д-ра психол. наук. - Шауляй, 1995.
14. Кондюхова, Т.Н. Психологические особенности личности при нарушениях зрения. - СПб., 2003.
15. Сорокин, В.М. Специальная психология / под ред. Л.М. Шипицыной. - СПб.: Речь, 2004.

Статья поступила в редакцию 14.06.10

УДК 378

Н.Г. Верещагина, ст. преп. БПГУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: ninavereschagina@mail.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье представлен анализ подходов к определению понятий «инновационная деятельность» и «готовность к инновационной деятельности», дана сущностная характеристика структурных компонентов готовности будущего педагога к инновационной деятельности, выделены дидактические условия ее формирования.

Ключевые слова: инновации, инновационная деятельность, готовность к инновационной деятельности.

Проблема подготовки к инновационной деятельности будущих педагогов является значимой для системы высшего педагогического образования в связи с тем, что для образовательных учреждений различного уровня (детских садов, школ, колледжей и др.) требуются специалисты, способные разбираться во всем многообразии происходящих инновационных

процессов. Педагогу необходимо быть готовым к осуществлению инновационной деятельности, так как любые инновации в сфере образования могут быть реализованы, если они внутренне приняты и поддержаны всеми членами педагогического коллектива. В документе «Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики» отмеча-

ется, что профессиональное образование должно носить инновационный характер, поэтому предполагается осуществлять аттестацию педагогов посредством оценки степени их готовности работать по инновационным технологиям. В связи с этим возникает необходимость переосмысления содержания профессионального образования и поиска новых путей вузовской подготовки специалистов для системы образования с учетом актуальных и перспективных потребностей общества и государства.

Во многих современных исследованиях изучаются отдельные теоретические аспекты инноваций в сфере образования, особенности организации инновационной педагогической деятельности (К. Ангеловски, В.И. Загвязинский, А.Я. Найн, Л.С. Подымова, Г.Н. Прокументова, В.А. Сластёнин, А.В. Хурторской, Н.Р. Юсуфбекова и др.).

Рассмотрим основные понятия, необходимые для понимания сущности инновационной деятельности специалистов в сфере образования. Инновационная деятельность рассматривается как «процесс создания, распространения и применения инноваций – новой продукции, технологий, организационных и социальных решений, обладающих достаточной новизной и повышающих качество и степень удовлетворения производственных, социальных и личных потребностей человека» [1, с. 54]. Л.С. Подымова и В.А. Сластёнин трактуют инновационную деятельность учителя «как личностную категорию, как созидательный процесс и результат творческой деятельности» [2, с. 53].

Под инновационной деятельностью следует понимать не только деятельность по разработке и реализации различных инновационных образовательных программ, на основе которых осуществляются новые психолого-педагогические подходы к пониманию личности ребенка, его обучения, воспитания и развития, отличающиеся от существующих в традиционной педагогической практике, но и процесс переосмысления имеющегося опыта, выделения и осмысления новых направлений деятельности и идей, создание инновационных проектов и т.п. Сущность инновационной деятельности состоит в том, что она направлена на изменение и развитие способов, механизмов функционирования во всех сферах жизнедеятельности общества.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятие «инновационная деятельность» не имеет однозначного толкования. На наш взгляд, следует его рассматривать как вид творческой педагогической деятельности, в процессе которой происходит планирование и реализация педагогических новшеств, направленных на повышение качества образования.

По мнению К. Ангеловски, «новшества представляют собой определенные сознательные изменения с целью улучшения и развития образовательных и воспитательных технологий» [3, с. 36]. Итак, можно отметить, что инновации (новшества) представляют собой разноплановые преобразования или идеи, значимые для современной ситуации развития и стимулирующие образовательно-воспитательный процесс.

В связи с распространением инноваций в учебном процессе возникает проблема подготовки будущего педагога к инновационной деятельности, которая представляет собой интегральную систему учебной деятельности, способствующую развитию готовности к инновационной деятельности по освоению, осмыслению, поиску и реализации нового или усовершенствованию традиционного способа осуществления учебно-воспитательного процесса на базе образовательного учреждения.

Одним из направлений подготовки будущего педагога выступает формирование готовности к использованию нововведений, которая рассматривается в трудах М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.С. Лазарева, А.К. Марковой, Л.С. Подымовой, В.А. Сластёнина и др.

Понятие «готовности» в психолого-педагогических исследованиях трактуется по-разному, рассмотрим некоторые из них. Готовность определяется как состояние и качество личности человека (И.Е. Пискарева, Н.П. Фетискин). С позиций

профессионального образования готовность будущего специалиста к деятельности определяется как «настрой» личности на выполнение профессиональной деятельности (М.И. Дьяченко); комплекс качеств человека, необходимых ему, чтобы выполнить функцию субъекта этой деятельности (В.С. Лазарев); интегративная система психологических образований будущих специалистов, обеспечивающая эффективное выполнение поставленных целей (А.Г. Казакова).

В ряде исследований рассматривается проблема формирования готовности учителя к инновационной деятельности. Так, например, Н.В. Топилина определяет инновационную готовность педагога как его «способность создавать, воспринимать, реализовывать новшества, а также своевременно извлекаться от устаревшего, нецелесообразного» [4, с. 4]. Вызывает интерес и позиция Е.Н. Францовой, которая рассматривает готовность к инновационной деятельности как совокупность социально-культурных, профессионально-личностных и творческих характеристик учителя, выражающую потребность совершенствовать педагогическую деятельность, а также наличие внутренних способностей и мотивов, поиск собственных нетрадиционных решений возникающих проблем, умение воспринимать и творчески воплощать уже существующие нестандартные подходы в образовании [5].

Анализ литературы позволил нам определить, что готовность будущего специалиста к инновационной деятельности – это сложное психолого-педагогическое явление, сочетающее взаимосвязанные психологические особенности и нравственные качества личности, социально-ценностные мотивы, способности поведения, специальные профессиональные знания, умения и навыки, обеспечивающие специалисту возможность трудиться в избранной им профессиональной сфере.

В структуре готовности к инновационной деятельности исследователи (Л.С. Подымова, В.А. Сластёнин) выделяют ряд компонентов: мотивационный, креативный, технологический, рефлексивный [2]. Мотивационный компонент включает мотивы самоутверждения, личностной самореализации, профессиональные и др.; креативный – способности к обнаружению и постановке проблем, генерированию большого числа идей, продуцированию разнообразных идей и др.; технологический – умение перерабатывать и интерпретировать образовательные проекты, проводить анализ собственных возможностей, формулировать цели, этапы и подходы к применению новшества, прогнозировать результаты инновационной деятельности, реализовывать инновационные действия и осуществлять контроль и коррекцию введения новшества и др.; рефлексивный – анализ значимости мотивов и их достижимость, анализ и оценку прогнозируемых результатов и достижения целей и др.

Обобщая представленные подходы к определению понятия и компонентов готовности к инновационной деятельности, следует отметить, что современный педагог, в совершенстве владеющий профессиональной инновационной деятельностью, обладает соответствующей мотивацией, знанием инновационных процессов, умениями проектировать педагогические воздействия, умениями не только применять известные технологии, но и совершенствовать их. К важным качествам педагога, осуществляющим инновационную деятельность, также можно отнести владение глубокими профессиональными знаниями и специальными умениями, проявление креативности, заинтересованности в получении высоких результатов, высокий уровень самоанализа и самоконтроля. Совокупность представленных компонентов в целом определяет сформированность готовности будущих специалистов к инновационной деятельности.

Для успешного осуществления будущим педагогом инновационной деятельности в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения необходимо создать условия для формирования у него готовности к инновационной деятельности в период профессиональной подготовки. Мы считаем, что важными дидактическими условиями являются, во-первых, междисциплинарная интеграция нормативной, содержательной, технологической составляющих учебного процесса в рамках дисциплин предметной подготовки; во-вторых, при-

менение современных образовательных технологий в учебном процессе вуза (лично-ориентированных, интерактивных, проективных и др.); в-третьих, сотрудничество с образовательными учреждениями, работающими в режиме развития и осуществляющими инновационную деятельность; в-четвертых, ознакомление студентов с существующими инновациями, освоение и исполнение инновационных идей, их творческая реализация в образовательном процессе.

Для решения задач подготовки будущих специалистов системы образования к инновационной деятельности возникает необходимость междисциплинарной интеграции различных составляющих содержания профессионального образования, что следует учитывать при конструировании содержания рабочих программ учебных дисциплин и различных форм обучения в вузе, а также организации разнообразной учебной, проектной, исследовательской деятельности студентов. Идеи интеграции образования нашли свое воплощение в работах М.Н. Берулавы, Г.Д. Глейзера, Л.И. Гриценко, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, В.С. Леднёва, В.М. Лопаткина, Ю.И. Рудиновой и др. Показано, что сущностной характеристикой междисциплинарной интеграции является взаимодействие субъектов воспитательно-образовательного процесса, направленное на организацию и осуществление поисковой и творческой деятельности обучающихся, активное и самостоятельное приобретение ими знаний и овладение способами их применения в профессиональной деятельности. Междисциплинарная интеграция предполагает синтез научно-педагогической, технологической и методической подготовки в вузе, теоретическое осмысление фактов практического опыта, способствующие формированию готовности будущих педагогов к инновационной деятельности.

Использование преподавателями вуза в процессе преподавания современных образовательных технологий способствует формированию у студентов не только системы профессиональных знаний, но и развитию таких профессиональных и личностных качеств, которые в дальнейшем обеспечат успешное выполнение профессиональных обязанностей с учетом современных требований. Студенты изучают различные инновации, сложившиеся в образовательной практике, осваивают способы внедрения инновационных идей и учатся их творчески реализовывать в учебно-воспитательном процессе. Кроме этого, будущие специалисты уже в процессе учебной деятель-

ности осваивают технологическую сторону осуществления профессионально-педагогической деятельности. Приобретенные студентом в процессе обучения знания и практический опыт можно реализовать в ходе педагогической практики в тех образовательных учреждениях, которые осуществляют инновационную деятельность.

Таким образом, можно отметить, что в ходе организации образовательного процесса в вузе следует создавать условия для содержательного овладения студентами основами профессии, формировать мотивационную направленность на профессиональную деятельность и новые способы её организации, а также развивать чувствительность к инновационным изменениям. В процессе обучения будущим педагогам необходимо получить представление об инновационном педагогическом опыте, об организации и построении инновационной деятельности, овладеть способами и средствами ее осуществления. Освоить в полной мере студентам инновационные процессы возможно при условии изучения не только инновационных способов деятельности, но и традиционных, на основе которых и будут формироваться новые знания и умения. Кроме этого должна быть предусмотрена и организация практической работы на базе образовательных учреждений с целью введения новшеств в педагогический процесс. Успешность будущей профессиональной деятельности педагога во многом зависит от имеющихся у него знаний об особенностях протекания инноваций, осознания практической значимости различных инноваций в педагогической системе, владения современными технологиями обучения, воспитания и развития ребенка, умения творчески реализовывать содержательную составляющую учебного процесса в образовательном учреждении, анализировать собственную профессиональную деятельность.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что подготовку будущего педагога к инновационной деятельности следует организовать с учетом тенденций современного образования, а именно его инновационного развития. Для этого в программу подготовки студентов к инновационной деятельности, на наш взгляд, следует включить следующие компоненты: изучение результатов исследований по инноватике, опыта крупнейших ученых-новаторов и вариантов использования их идей на современном этапе; проектирование и творческое освоение инноваций.

Библиографический список

1. Смирнов, В.Т. Послевузовское образование: новые условия и качество / В.Т. Смирнов, С.П. Вигурская, Е.М. Родионова; Под ред. Ю.С. Степанова. – М.: Машиностроение-1; Орел: ОрелГТУ, 2004.
2. Слостёнин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостёнин, Л.С. Подымова. – М.: Изд-во «Магистр», 1997.
3. Ангеловски, К. Учителя и инновации. – М.: Просвещение, 1991.
4. Топилина, Н.В. Проектная культура как основа готовности педагога к инновационной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Таганрог, 2006.
5. Францева, Е.Н. Психологическая готовность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей: дис. ... канд. психол. наук. – Армавир, 2003.

Статья поступила в редакцию 14. 06.10

УДК 316.6

Т.В. Сапожникова, асп. кафедры Психологии БПГУ им. В.М. Шукишина, г. Бийск, E-mail: tania.sapozhnikova@yandex.ru;
Н.А. Першина, канд. пед. наук, доц. зав. кафедрой Психологии БПГУ имени В.М. Шукишина, г. Бийск,
E-mail: nataly200672@mail.ru

К ВОПРОСУ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

В данной статье рассматривается процесс социализации детей с синдромом Дауна, воспитывающихся в семьях, в условиях современного общества. Процесс социализации представлен в виде системы и рассматривается на уровне семьи, реабилитационного центра, общеобразовательных учреждений, общества в целом.

Ключевые слова: социализация, синдром Дауна, семья, реабилитационный центр, общеобразовательные учреждения, общество, психолого-педагогическое сопровождение.

В современной специальной психологии и коррекционной педагогике одной из актуальных проблем является про-

блема совершенствования процесса социализации детей с синдромом Дауна [1; 2; 3]. В основном, исследования в этой об-

ласти направлены на изучение социального развития детей с нарушениями интеллекта (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская, 1995; Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева, 1999; Л.Ф. Хайртдинова, 2002; А.В. Закрепина, 2002). Изучением социального развития детей с синдромом Дауна занимаются специалисты Центра ранней помощи «Даунсайд Ап» (П.Л. Жиянова, Е.В. Поле, Т.П. Медведева, И.А. Панфилова) и др. Под влиянием новых ценностных ориентаций общества и государства возникла необходимость рассмотрения новых тенденций социального и познавательного развития ребенка с данным диагнозом.

Процесс социализации детей с синдромом Дауна, воспитывающихся в семьях, в условиях современного общества представляется как система, включающая семью, реабилитационный центр, общеобразовательные учреждения, общество в целом:

- семья – является основным институтом социализации детей с синдромом Дауна;
- реабилитационный центр – в настоящее время проблемами развития и социализации детей с синдромом Дауна занимаются Центр ранней помощи «Даунсайд Ап», Ассоциация «Даунсиндром», реабилитационные центры местного значения и общественные организации (чаще всего организуются по инициативе родителей);
- общеобразовательные учреждения – дети с синдромом Дауна, как и другие дети, с ограниченными возможностями имеют право на максимальную социализацию, то есть на посещение дошкольного общеобразовательного учреждения, общеобразовательной школы и, возможно, профессионального учреждения, что в России закреплено законодательно (согласно Конвенции о правах ребенка, ратифицированной Постановлением ВС СССР от 13 июня 1990 г. №1559-1, и в соответствии с Законом РФ «Об образовании» - п.1 ст.16, п.1 ст.52);
- общество – социализация и интеграция детей с синдромом Дауна, воспитывающихся в семьях, предполагает обеспечение условий для их *нормальной* и *хорошей* жизни в обществе. Семья в целом имеет право посещать общественные мероприятия, организации, не стесняясь и не ущемляя интере-

сы своего ребенка. Ребенок имеет право воспитываться в своей семье, иметь возможность для развития личности; ходить в школу, (обучение по специальной программе); принимать все больше самостоятельных решений по мере взросления; быть уверенным, что его принимают в обществе.

На базе Краевого реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями осуществляется сопровождение детей с синдромом Дауна, воспитывающихся в семьях, с целью их социализации и интеграции в общество.

Основными методами в работе являются статистические методы (выявление семей, воспитывающих детей с синдромом Дауна); диагностические методы (беседа, наблюдение, анализ результатов деятельности, диагностические мероприятия); реабилитационные методы в работе с родителями (индивидуальные консультации; Родительские Академии¹); реабилитационные и коррекционные методы (социальная реабилитация; психолого-педагогическая реабилитация; реабилитационные мероприятия по арттерапии, по музыкотерапии, по сказкотерапии, по куклотерапии, по игротерапии, по иппотерапии, по физическому развитию); информационные методы (привлечение и обучение педагогов, взаимодействующих детей с синдромом Дауна, волонтеров; социологическое исследование, взаимодействие со СМИ с целью создания цикла статей и телепередач о детях с синдромом Дауна для информирования общества о данном контингенте населения и для более успешной интеграции их в общество); контрольные методы (наблюдение, анализ результатов деятельности, социологический опрос с целью контроля процесса социальной адаптации семей с детьми с синдромом Дауна, социализации и интеграции данной категории семей и детей в общество).

Согласно выше описанной системе психолого-педагогического сопровождения детей с синдромом Дауна можно представить следующим образом:

1. На уровне семьи и реабилитационного центра осуществляется комплекс психолого-педагогических мероприятий с данной категорией детей и семей и основывается на дифференцированном подходе (см. таблицу).

Психолого-педагогические мероприятия с детьми с синдромом Дауна

| Возраст детей | Направления мероприятий | Специалисты | Формы мероприятий |
|---------------|--|---|--|
| 0-3 года | психофизическое, социальное и речевое развитие ребенка | психолог, специалист по ранней коммуникации, воспитатели группы кратковременного пребывания, дефектолог (с 2 лет) | индивидуальные и интегрированные занятия (2 ребенка), кратковременное посещение группы с целью адаптации ребенка к обществу сверстников (2-3 ч.) |
| 3-6 лет | социальное развитие, психическое развитие, познавательное развитие, развитие мелкой и общей моторики, развитие навыков самообслуживания | психолог, дефектолог, логопед, воспитатели, социальные работники, педагоги дополнительного образования ² | индивидуальные и интегрированные занятия (2 ребенка), групповые занятия с детьми разного уровня развития, посещение группы (целый день), |
| 6-8 лет | социальное развитие, психическое развитие, познавательное развитие, развитие мелкой и общей моторики, развитие навыков самообслуживания, развитие навыков социального взаимодействия в обществе, пропедевтическая подготовка к школе | психолог, дефектолог, логопед, воспитатели, социальные работники, педагоги дополнительного образования | индивидуальные и интегрированные занятия (2 ребенка), групповые занятия с детьми разного уровня развития, посещение группы (целый день), посещение общественных мест с целью обучения правилам поведения в обществе, пользоваться социальными услугами, обслужить себя самостоятельно в общественных местах (родители, воспитатели, социальный работник) |

| | | | |
|-----------|--|---|---|
| 8-10 лет | социальное развитие, психическое развитие, познавательное развитие, развитие мелкой и общей моторики, развитие навыков самообслуживания, развитие навыков социального взаимодействия в обществе, психолого-педагогическое сопровождение ребенка с синдромом Дауна (формирование ЗУНов, необходимых для обучения в школе, развитие эмоционально-волевой сферы) и его родителей на начальном этапе обучения в СКОУ VIII вида | психолог, дефектолог, логопед, воспитатели, социальные работники, педагоги дополнительного образования, учителя начального звена СКОУ VIII вида | индивидуальные, групповые занятия с детьми разного уровня развития, посещение группы (неполный день), посещение общественных мест с целью обучения правилам поведения в обществе, умению пользоваться социальными услугами, умению обслужить себя самостоятельно в общественных местах (родители, воспитатели, социальный работник), посещение СКОУ VIII вида |
| 10-16 лет | социальное развитие, психическое развитие, познавательное развитие, развитие мелкой и общей моторики, развитие социально-бытовой ориентации, развитие навыков социального взаимодействия в обществе, психолого-педагогическое сопровождение ребенка с синдромом Дауна и его родителей в период полового созревания (проблемы этики, полового воспитания ребенка), начало работы по профессиональному самоопределению детей с синдромом Дауна | психолог, дефектолог, логопед, воспитатели, социальные работники, педагоги дополнительного образования, учителя СКОУ VIII вида | индивидуальные, групповые занятия с детьми разного уровня развития, посещение группы (неполный день), посещение общественных мест с целью обучения правилам поведения в обществе, умению пользоваться социальными услугами, умению обслужить себя самостоятельно в общественных местах (родители, воспитатели, социальный работник), посещение СКОУ VIII вида, посещение кружков профессиональной направленности |
| 16-18 лет | социальное развитие, психическое развитие, познавательное развитие, развитие мелкой и общей моторики, развитие социально-бытовой ориентации, развитие навыков социального взаимодействия в обществе, психолого-педагогическое сопровождение ребенка с синдромом Дауна и его родителей в период профессионального самоопределения, начала взрослой жизни | психолог, дефектолог, логопед, воспитатели, социальные работники, педагоги дополнительного образования, учителя СКОУ VIII вида, педагоги профессионального учреждения | индивидуальные, групповые занятия с детьми разного уровня развития, посещение группы (неполный день), посещение общественных мест с целью обучения правилам поведения в обществе, умению пользоваться социальными услугами, умению обслужить себя самостоятельно в общественных местах (родители, воспитатели, социальный работник), посещение СКОУ VIII вида, посещение кружков профессиональной направленности, посещение профессиональных учреждений |

Психолого-педагогические мероприятия с семьей, воспитывающей детей с синдромом Дауна направлены на оптимизацию психологического климата в семье и ее социальной адаптации, принятие трудной жизненной ситуации, принятие ребенка, оптимизацию детско-родительских отношений, информирование родителей об особенностях их развития и обучения на разных возрастных этапах, со способами обучения навыкам социального взаимодействия и возможностями его адаптации в общеобразовательных учреждениях, общественных местах, профессиональной деятельности.

2. На уровне общеобразовательных учреждений планируется осуществлять методическое сопровождение с целью создания программ сопровождения и обучения (социализации) детей с синдромом Дауна в дошкольных образовательных учреждениях, общеобразовательных учреждениях, профессиональных учреждениях совместно с методистами, педагогами (на протяжении всего образовательного процесса); лекционно-просветительскую работу с родителями будущих одноклассников и одноклассников детей с синдромом Дауна, с педагогами с целью развития толерантного отношения к этим детям, информирования об их возможностях и способностях в развитии, обучении, взаимодействии в окружающей среде; практические занятия с детьми с целью оптимизации взаимодействия в интегрированной группе в период адаптации и на протяжении всего образовательного процесса, развития толерантного отношения нормально развивающихся детей к детям с синдромом Дауна. Таким образом, необходимо осуществление сотрудничества и создание системы преемственности между реабилитационным центром и общеобразовательными, профессиональными учреждениями, общественными органи-

зациями с целью максимального использования познавательных, социальных и профессиональных возможностей детей с синдромом Дауна.

3. На уровне общества было проведено социологическое исследование информированности и отношения населения г. Бийска к детям с синдромом Дауна (80% опрошенных положительно относится к детям с синдромом Дауна, 81% информируются о проблемах этих детей по телевидению и 31% из газет. 60% не знают о наличии учреждений, оказывающих помощь детям с синдромом Дауна, что говорит о достаточно низком уровне информированности населения). В целях развития толерантного отношения общества к детям с синдромом Дауна и повышения его информированности о данном контингенте детей был опубликован ряд статей для научного и широкого круга читателей: в сборниках трудов Всероссийских научно-практических конференций 2004-2010гг. (БПГУ им.В.М. Шукшина, НГПУ); опубликованы статьи в газете «Вестник университета» (БПГУ им.В.М. Шукшина); размещена информационная стенгазета в Краевом реабилитационном центре; составлены и опубликованы методические рекомендации «Если у малыша синдром Дауна» (адресованы родителям, предназначены для широкого круга читателей). В дальнейшем планируется создание цикла телепередач о детях с синдромом Дауна с целью информирования общества о данном контингенте детей и более успешной интеграции их в общество.

Реализация выше описанных мероприятий позволит детям с синдромом Дауна более успешно пройти социализацию и интеграцию в общество, а обществу изменить отношение к данному контингенту детей и осознать, что «что мир представляет собой единое целое сообщество людей».

¹ Родительская Академия – семинары для родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, состоящие из лекционно-просветительского, консультативно-рекомендательного, практического (психологический тренинг, тренинг общения) блоков.

² Педагогами дополнительного образования проводится творческая реабилитация детей с синдромом Дауна по следующим направлениям: эколого-краеведческое, декоративно-прикладное, музыкально-театральное.

Библиографический список

1. Бакк А. Забота и уход: книга о людях с задержкой психического развития / А. Бакк, К. Грюневальд; под ред. Ю. Колесовой. – СПб.: ИРАВ – 200.
2. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Р. Маллер, Г.В. Цикото. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
3. Синдром Дауна. Медико-генетический и социально-психологический портрет / под ред. Ю.И. Барашнева. – М.: Триада-Х, 2007.

Статья поступила в редакцию 14. 06.10

УДК 371.26

Н.Г. Ощепкова, старший преп. БПГУ им. В.М. Шукишина, г. Бийск, E-mail – reliance_07@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ИТОВОЙ ОЦЕНКЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье раскрывается проблема организации самостоятельной работы старшекласников в процессе подготовки к итоговой оценке учебных достижений, представлен анализ различных подходов к определению сущности понятия «самостоятельная работа», ее классификации и формам.

Ключевые слова: итоговая оценка учебных достижений, организация самостоятельной работы, самостоятельность, самостоятельная работа.

В сфере образования сегодня происходят значительные трансформации, принцип «учение на протяжении жизни» выдвигает проблему организации самостоятельной работы, которая привлекает к себе растущее внимание педагогов, психологов, методистов. В связи с быстро растущим потоком информации процесс обучения не может оставаться на уровне усвоения определенной суммы фактов, поэтому на современном этапе ставится задача прививать учащимся умение самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке научной и другой информации. Умение учиться является ключевым в XXI веке. Под этим понимается осмысление обучающимися учебного материала, овладение необходимыми умениями и навыками, выбор адекватных способов решения поставленных задач, осуществление самоконтроля и регулирования процессов собственной деятельности и самостоятельной работы.

Модернизация системы отечественного образования затрагивает, прежде всего, методы итоговой оценки учебных достижений выпускников школ. По инициативе Министерства образования, распоряжением Правительства РФ от 26.07.2000 г. №1072-р «Первоочередные действия в сфере образования» во многих субъектах Российской Федерации в средних общеобразовательных школах была введена экспериментальная проверка письменного выпускного единого государственного экзамена (ЕГЭ) по ряду основных предметов, изучающихся в школе, часть из которых школьник мог выбрать самостоятельно. Таким образом, начиная с 2001 г. в России был запущен эксперимент по введению ЕГЭ как современного метода итоговой оценки учебных достижений старшекласников, с 2009 г. он становится основной формой итоговой аттестации выпускников средних общеобразовательных школ. В данных условиях актуальным становится вопрос повышения роли самостоятельной работы в процессе подготовки старшекласников к итоговой оценке учебных достижений, эффективность которой зависит от профессионального педагогического управления, то есть способности учителя создать определенные организационно-педагогические условия для развития данного субъектного качества учащихся.

Проблема самостоятельности и самостоятельной работы являлась темой изучения педагогов на протяжении всей истории развития педагогической науки. Еще основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский указывал, что только самостоятельная работа создает условия для глубокого овладения знаниями и развития мышления учащихся, является «единственным прочным основанием всякого плодотворного учения» [1]. На огромное значение самостоятельной работы

указывали и такие виднейшие педагоги и просветители, как Я.А. Коменский, Ж-Ж. Руссо, А. Дистервег, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что исследователи неоднократно обращались к вопросам определения понятия «самостоятельная работа», но, несмотря на важность и значимость, оно до сих пор не имеет единой трактовки и остается разноречивым в педагогической науке.

Анализ наиболее употребляемых определений исследуемого понятия таких ученых, как В.А. Далингер, Б.П. Есипов, В.И. Загвязинский, И.Я. Зимняя, А.С. Лында, П.И. Пидкасистый, Р.Б. Срода, И.Э. Унт, А.В. Усова и др. позволил выделить существенные признаки самостоятельной работы: наличие задания, работы (деятельности); отсутствие непосредственного участия учителя в выполнении задания, работы; наличие опосредованного управления учителем деятельностью учащихся; проявление таких качеств личности учащихся, как активность, самостоятельность, инициативность, позволяющие формировать самоорганизованность и самоконтроль.

Несмотря на различную трактовку исследуемого понятия, многие ученые отмечают, что раскрытие характерных признаков самостоятельной работы возможно только при едином анализе ее внешней и внутренней стороны, при этом внешняя сторона обуславливается обучающими функциями учителя (организация, педагогическое руководство, дидактическое средство и др.), внутренняя – познавательными функциями ученика (мотивы, содержание и способы деятельности, самоорганизация, самоконтроль и др.) [2]. Так, например, М.Н. Скаткин подвергает критике определение Б.П. Есипова, отмечая, что «оно указывает лишь внешние признаки самостоятельной работы и не включает каких-то более важных существенных внутренних признаков, связанных с характером самой познавательной деятельности учащихся» [3, с. 5]. Одним из таких внутренних признаков самостоятельной работы выступает проявление самостоятельности как качества личности.

Таким образом, самостоятельная работа рассматривается как метод обучения (А.В. Усова и др.), работа по заданию учителя (Б.П. Есипов), мотив деятельности (Б.П. Есипов и др.), форма организации учебной и познавательной деятельности (И.Э. Унт и др.), вид учебной деятельности (В.И. Загвязинский и др.), средство организации и управления познавательной деятельностью (П.И. Пидкасистый и др.). Придерживаясь мнения П.И. Пидкасистого, считаем, что наиболее обоснованным и соответствующим современному уровню развития педагогики представляется последний подход к раскрытию сущности понятия «самостоятельная работа», согласно которого

рассматриваемая категория определяется как средство организационной познавательной деятельности.

Виды самостоятельной работы, используемые в педагогическом процессе, чрезвычайно многообразны. Вопросу ее классификации уделялось внимание многими авторами, при этом в качестве основы использовались самые разные признаки: например, степень самостоятельности (Е.Я. Голант и др.), дидактическое назначение (Б.П. Есипов). Наиболее распространенные виды самостоятельной работы: работа с учебником, справочной литературой или первоисточником, решение задач, выполнение упражнений, сочинения, изложения, наблюдения, лабораторные занятия, опытническая работа, конструирование, моделирование и т.д. [4].

Коллективом авторов (Э.В. Балакиревой, Р.У. Богдановой, О.Б. Даутовой, Л.И. Даргевичене, Е.В. Пискуновой, А.П. Тряпицкой) обобщены различные подходы к классификации самостоятельной работы: по дидактической цели их применения: познавательные, практические, обобщающие; по уровню проблемности: репродуктивные, репродуктивно-исследовательские, исследовательские (творческие); по методам научного познания: теоретические, экспериментальные, на моделирование, на наблюдение, на классификацию, на обобщение, на систематизацию; по типам решаемых задач (например: познавательные, творческие, исследовательские); по дидактической цели: формирование у обучаемых умений выявлять во внешнем плане то, что от них требуется на основе данного им алгоритма деятельности и посылок на эту деятельность, содержащихся в условии задания; формирование знаний – копий и знаний, позволяющих решать типовые задачи; создание предпосылок для творческой деятельности. Кроме этого авторами в работе предложен собственный вариант классификации самостоятельной работы на основе соотношения видов деятельности обучающихся и основных групп ведущих компетенций: познавательная деятельность – работа с источниками информации; учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность; проектная деятельность – выполнение индивидуальных и групповых проектов; самообразовательная деятельность – проектирование индивидуального образовательного маршрута, выбор средств и способов его реализации; организация квазипрофессиональной деятельности, направленной на решение профессиональных задач и развитие профессиональных компетенций [5]. Исходя из внутреннего содержания, можно выделить три уровня самостоятельной учебной деятельности учащихся, проявляющихся в самостоятельной работе: репродуктивный – подражание образцам (решение задач, заполнение таблиц, схем и т.д.), узнавание, осмысление, усвоение и воспроизведение своими словами материала учебника; реконструктивный – получение знаний из различных источников, их оценивание с точки зрения собственного опыта, составление плана, тезисов, аннотирование учебного текста; творческий – критическое отношение к знаниям, проблемный анализ, продуктивный характер мышления, самостоятельный выбор средств и методов решения поставленных задач.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет заключить, что сущность самостоятельной работы раскрывается через установление путей руководства ее выполнением, описание организационных форм, определение объема и содержания, способов контроля, то есть вопросов ее организации.

С точки зрения организации самостоятельная работа может быть фронтальной (общеклассной) – учащиеся выполняют одно и то же задание; групповой – для выполнения учебного задания учащиеся разбиваются на небольшие группы (по 3-6 человек); парной – при работе в паре; индивидуальной – каждый учащийся выполняет отдельное задание. Она может проходить в классе, во время внеклассных или внешкольных мероприятий, дома, при выполнении индивидуальных заданий.

Эффективность организации самостоятельной работы достигается выполнением ряда условий, к основным из кото-

рых можно отнести следующие: планирование самостоятельной работы; наличие алгоритмов выполнения самостоятельной работы; материально-техническое и методическое обеспечение; повышение мотивации самостоятельной работы и роли деятельности самостоятельного характера (самоорганизации, самоконтроля, самоанализа, рефлексии); определение видов консультационной помощи; адекватные виды, формы контроля, критерии оценки.

Особенно важна организация самостоятельной работы в процессе подготовки старшеклассников к итоговой оценке учебных достижений. Тестовый контроль сегодня выступает наиболее значимым средством оценки качества учебных достижений учащихся. Введение ЕГЭ, соответственно вызывает перестройку всего учебного процесса. Тестовые технологии ЕГЭ распространяются на промежуточный и текущий контроль, изменяют структуру и содержание уроков, требуют изменения содержания образования на уровне учебников и учебного процесса и т.п. Таким образом, зачастую данный процесс переходит в элементарное «натаскивание» выпускников в соответствии со спецификой контрольно-измерительных материалов единого государственного экзамена, что в свою очередь, вытесняет из образовательного процесса компоненты, способствующие развитию умений учащихся проводить последовательные выводы, формулировать и отстаивать свою точку зрения, проявлять личную позицию.

Изменение контрольно-оценочной системы в общем образовании обуславливает изменение механизма взаимодействия и взаимосвязи субъектов образовательного процесса. Личность ученика становится в центре внимания учителя, а парадигма образования выстраивается в цепочку: «ученик – учебник – учитель – тестовый контроль – самоподготовка» (Н.Ф. Ефремова).

Самостоятельная работа старшеклассников в процессе подготовки к итоговой оценке учебных достижений, в нашем понимании, является средством организации и управления познавательной деятельностью, проявляющейся в учебной деятельности в рациональной, без помощи учителя, но под его руководством, самоорганизации учащимся своей самостоятельной деятельности по формированию готовности к итоговой оценке учебных достижений.

Одной из форм организации данной деятельности может выступать спецкурс «Организация самостоятельной работы старшеклассников в процессе подготовки к итоговой оценке учебных достижений». Его успешность определяется следующими организационно-педагогическими условиями: смещение позиции учителя от изложения готовых знаний к организации учения; субъект-субъектное взаимодействие учителя и старшеклассников; применение задачного характера упражнений; создание индивидуально-ориентированной образовательной среды; мониторинг оценивания и рефлексии самостоятельной работы старшеклассников.

Таким образом, проанализировав исследования ученых можно констатировать, что проблема организации самостоятельной работы старшеклассников в процессе подготовки к итоговой оценке учебных достижений является действительно актуальной. Изучению вопроса организации самостоятельной работы учащихся посвящено достаточное количество исследований, где ученые неоднократно обращались к изучению формирования умений самостоятельной учебной деятельности, раскрытия роли и места самостоятельности в становлении человеческой личности, определения сущности понятий «самостоятельная работа», «самостоятельная познавательная деятельность», «самостоятельность». Однако проблема организации самостоятельной работы учащихся в условиях модернизации отечественного образования, и прежде всего, методов итоговой оценки учебных достижений выпускников школ актуализируется, что требует проведения дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Ушинский, К.Д. Общий взгляд на возникновение наших народных школ // Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 2.
2. Буряк, В.К. Самостоятельная работа учащихся: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984.
3. Усова, А.В. Самостоятельная работа учащихся по физике в средней школе / А.В. Усова, З.А. Вологодская. – М.: Просвещение, 1981.
4. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Росс. энциклопедия, 1999. – Т. 2.
5. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: учебно-методический комплекс / под ред. А.П. Тряпицкой. – СПб.: Изд-во РПГУ им. А.И. Герцена, 2009. – Ч. 1.

Статья поступила в редакцию 14. 06.10

УДК 372.851.4

О.Н. Веретенникова, преп. ГГПИ, г. Глазов, E-mail: vereton@rambler.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДА ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ МЕСТ ТОЧЕК ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ НА ПОСТРОЕНИЕ НА ПЛОСКОСТИ И В ПРОСТРАНСТВЕ

В статье описана методика обучения учащихся решению задач на построение на плоскости и в пространстве методом геометрических мест точек в рамках деятельностного подхода с помощью выделения обобщенного приема решения задач данным методом и его целенаправленного формирования.

Ключевые слова: прием учебной деятельности, этапы формирования приема, метод геометрических мест точек.

Задачи на построение отличаются широкими возможностями выбора методов их решения, разнообразными приложениями в практической деятельности, богатыми межпредметными и внутрипредметными связями; приобщают учащихся к посильным самостоятельным исследованиям; способствуют пониманию происхождения различных геометрических фигур, возможности их преобразования; связаны практически со всеми разделами школьного курса геометрии, что позволяет использовать их как средство повторения, обобщения и систематизации изученного геометрического материала. Поэтому на протяжении многих лет они вызывают интерес ученых-методистов.

В методике обучения планиметрии особенно часто встречаются работы, касающиеся обучения учащихся решению задач на построение методом геометрических преобразований, а в методике обучения стереометрии – выполнению построенных на проекционном чертеже. Метод геометрических мест точек, также встречающийся в школьных учебниках, недостаточно исследован. Трудности, возникающие при обучении решению задач данным методом, связаны с ограниченностью времени их изучения, небольшим количеством задач, предлагаемых учебниками геометрии, и отсутствием эффективной методики обучения решению таких задач. В связи с этим при изучении математики (в качестве эффективной методики) особую значимость приобретает выделение обобщенного приема решения задач на построение методом геометрических мест точек и его целенаправленное формирование.

Изучением приемов учебной деятельности и процесса их формирования у учащихся занимались многие ученые (Д. Пойа, Ю.М. Колягин, О.Б. Епишева и В.И. Крунич, Г.И. Саранцев, Л.М. Фридман, Г.Д. Балк, Л.О. Денищева, С.В. Арюткина, Г.Х. Воистинова, И.В. Гайдамакина, Г.Н. Ермакова и др.). Анализ и обобщение их работ позволяет определить прием деятельности как систему (совокупность) действий, выполняемых в определенном порядке и служащих для решения учебных задач. В процессе его формирования можно выделить четыре основных этапа, при прохождении которых будет достигаться формирование обобщенного приема решения геометрических задач на построение методом геометрических мест точек.

Попытка выделения общего приема решения задач на построение методом геометрических мест точек на плоскости была предпринята О.Б. Епишевой и В.И. Круничем [1], но авторы ограничились описанием только двух этапов решения задач на построение – анализом и построением. Приема, охватывающего все этапы решения задач на построение методом геометрических мест точек, а также приема, относящегося к стереометрическим задачам, сформулировано не было. Кроме

того, не рассматривалась проблема формирования сформулированного приема.

Для определения полного состава приема решения задач указанным методом были проанализированы особенности каждого этапа решения геометрических задач на построение методом геометрических мест точек, подходы разных авторов к определению состава приема и решения конкретных задач, и выделен перечень действий (умственных или практических), последовательное выполнение которых приведет к решению задачи. Состав приема решения стереометрических задач на построение методом геометрических мест точек существенно не отличается от соответствующего приема на плоскости. Его модификация обусловлена тем, что, во-первых, наравне с плоскими фигурами могут быть заданы в условии задачи или получены в ответе, поверхности (плоскости, сферы и т.д.); и, во-вторых, фактическое построение заменяется воображаемым (в уме). Поэтому изменения касаются не состава приема, а интерпретации некоторых действий, входящих в него: 1) во всех действиях, упоминающих данные или искомые фигуры, под словом «фигура» понимаем как плоскостные, так и пространственные объекты (т.е. учитываем возможность иметь поверхности по условию задачи или получить их по построению); 2) в действиях, требующих выполнения построений, под словами «построить фигуру» будем понимать указание, в какой последовательности и какие нужно выполнять построения, чтобы решить задачу, и возможно создание при необходимости примерного чертежа.

В результате проведенного исследования состав обобщенного приема решения задач на построение на плоскости и в пространстве методом геометрических мест точек можно представить так:

1. Определить, какие геометрические фигуры заданы условием задачи и какую фигуру требуется построить; с помощью чертежа-наброска установить отношения, свойственные им.
2. Установить, расположение какой точки необходимо знать для того, чтобы построить искомую фигуру, и сформулировать условия, определяющие это расположение.
3. Назвать геометрические места точек (или фигуры), удовлетворяющие каждому из этих условий; построить их.
4. Найти общие точки названных (построенных) фигур; построить искомую фигуру.
5. Доказать, что построенная фигура удовлетворяет всем требованиям задачи.
6. Установить условия разрешимости задачи и определить число решений:
 - а) установить выполнимость каждого отдельного шага построения;

б) установить, при каких условиях задача имеет решение и количество решений.

В процессе формирования приема решения задач на построение методом геометрических мест точек можно выделить (как уже было сказано) четыре этапа. Охарактеризуем методические особенности каждого этапа.

Первый этап – *подготовительный*. На этом этапе необходимо обеспечить мотивацию изучения обобщенного приема решения задач на построение методом геометрических мест точек и актуализацию знаний, необходимых для решения задач на построение этим методом. К ним относятся: знание определения геометрических фигур и геометрических мест точек плоскости (пространства); умение строить известные геометрические фигуры и геометрические места точек (умение мысленно представить известные геометрические фигуры и геометрические места точек пространства и строить их схематические изображения); умение распознавать геометрические фигуры и геометрические места точек на чертеже и в условии задачи; умение определять взаимное расположение геометрических фигур, тел, поверхностей; умение находить точки и линии пересечения геометрических фигур.

Решение стереометрических задач методом геометрических мест точек требует развитого пространственного воображения, поэтому необходимо в этот блок включить задания, которые на следующих этапах облегчили бы пространственное представление фигур и поверхностей, их взаимосвязи и взаимное положение.

Кроме сведений, перечисленных выше, необходимо также вспомнить четырехэтапную схему решения задач на построение – анализ, построение, доказательство, исследование и содержание каждого этапа данной схемы.

После того, как выделены все знания и умения, необходимые для успешного усвоения приема решения задач на построение методом геометрических мест точек, преподаватель может разработать набор заданий, позволяющих восстановить их в памяти учащихся.

Следующий этап – *ознакомление с приемом*, целью которого является разъяснение учащимся структуры приема, каждого действия, входящего в эту структуру. Исследования методистов в рамках деятельностного подхода показывают, что неэффективно давать прием в готовом виде, а целесообразнее организовать самостоятельное открытие его учащимися. Тогда этот этап распадается на две ступени: 1) решение задач «по соображению» – на основании изученной теории, по аналогии с известными ранее приемами, на основании обобщения и переноса известного приема, интуитивно и т.п.; 2) осознание учащимися действий по решению каждой частной задачи (как правило, с помощью ответов на вопрос преподавателя: «Выделите и перечислите по порядку, какие действия вы делаете для решения данной задачи»), а затем на основе анализа и сравнения частных приемов, находя общие и отличительные действия в каждом из частных приемов, строится обобщенный прием, содержание которого фиксируется в виде правила, памятки, инструкции, блок-схемы и т.п. Фиксация введенного приема – важный момент второго этапа, т.к. учащиеся должны иметь возможность обращаться к нему [1].

Для того чтобы учащимися были выделены и осознаны действия, входящие в состав обобщенного приема решения задач на построение методом геометрических мест точек, на этом этапе должны решаться задачи, различающиеся по: используемым множествам точек и их количеству, наличию или отсутствию параметров, числу решений. Количество задач может варьироваться в зависимости от умения учащихся обобщать полученные теоретические сведения; порядок предъявления их учащимся подчиняется принципу "от простого к сложному".

На *этапе усвоения приема* необходимо обеспечить усвоение состава действий обобщенного приема решения задач на построение методом геометрических мест точек, его применение в стандартных ситуациях, т.е. обучаемым следует предложить такие задачи, частные приемы решения которых должны охватывать все действия из состава обобщенного

приема решения задач на построение методом геометрических мест точек, допускать варьирование их операционного состава, соответствовать основным положениям теории поэтапного формирования умственных действий.

Согласно основным положениям теории поэтапного формирования умственных действий в этом блоке должно быть не менее четырех задач [2], в целом же количество задач зависит от уровня математической подготовки учащихся. Порядок предъявления задач на данном этапе не важен. Результатом решения этого блока задач должно стать усвоение состава обобщенного приема.

Последний этап формирования обобщенных приемов решения задач на построение методом геометрических мест точек – *этап переноса* обобщенного приема в нестандартные ситуации, возможно также и его преобразование. Направления преобразования приема определяют задачи, при решении которых происходит уменьшение числа действий, увеличение числа действий, включение новых действий в состав обобщенного приема решения задач на построение методом геометрических мест точек. Это такие задачи, как, например, задачи с нестандартной формулировкой; планиметрические задачи, решаемые с привлечением пространственных аналогов; задачи, решаемые без использования приема; более трудные задачи, например, со сложным исследованием или требующие развитых пространственных представлений и др. Количество задач зависит от уровня математической подготовки школьников и от целей обучения (если предполагается углубленное изучение предмета, развитие математических способностей учащихся, то количество задач увеличивается). В ходе их решения необходимо акцентировать внимание учащихся на преобразовании состава обобщенного приема. Результатом решения задач этого блока может стать сформированное умение преобразовывать состав обобщенного приема и решать нестандартные задачи на построение на плоскости и в пространстве методом геометрических мест точек.

Для эффективного усвоения приема решения задач на построение методом геометрических мест точек на каждом из выделенных этапов необходима активная деятельность учащихся по решению задач, причем задачи должны быть подобраны так, чтобы в процессе их решения каждый этап формирования приема был успешно пройден учащимися.

В существующих учебных пособиях по геометрии как для общеобразовательных школ, так и для школ с углубленным изучением математики содержится очень небольшое количество задач на применение метода геометрических мест точек или они вовсе отсутствуют. Поэтому для обучения учащихся решению таких задач необходимо разработать систему упражнений (задач), ориентированную на формирование обобщенного приема решения задач на построение методом геометрических мест точек.

В методической литературе встречаются различные исследования по вопросу составления систем упражнений, циклов, блоков, цепочек задач. В последнее время на первый план выдвигается классификация (группировка) упражнений (задач) по их месту в процессе обучения математике [3]. Согласно теории учебной деятельности это место заключается в принадлежности к тому или иному этапу процесса формирования приемов учебной деятельности. В связи с тем, что нами выделено четыре основных этапа в процессе формирования приема, то и задачи целесообразно представить в виде четырех взаимосвязанных блоков. Особенности каждого блока задач зависят от специфики соответствующего этапа в процессе формирования приема и могут быть подобраны с учетом данных методических рекомендаций. Кроме того, задачи каждого блока можно (а для первого блока задач необходимо) подобрать таким образом, чтобы они являлись подготовительными для задач последующего блока. Так будет осуществлен циклический подход к организации задач. В свою очередь для планиметрических задач первого блока подготовительными будут являться задачи, решаемые при изучении текущих тем в 5-7 классах, в состав приема решения которых входят выделенные действия. Кроме того, целесообразно специально включать в

разные темы задачи, системы упражнений на отработку одного или нескольких действий в качестве пропедевтики метода геометрических мест точек (например, более сложных действий, одним из которых является действие «установить, при каких условиях задача имеет решение и количество решений»).

Разработав, таким образом, систему упражнений, учитывая изложенные рекомендации, мы решим проблему недостатка задач на применение метода геометрических мест

точек (в планиметрии и стереометрии) в действующих учебниках геометрии, а также обеспечим успешное прохождение каждого этапа процесса формирования приема и соответственно его усвоение.

Таким образом, сформулированный прием и целенаправленное его формирование с помощью специальной системы упражнений, состоящей из четырех блоков задач, позволят более эффективно обучать учащихся решению задач на построение методом геометрических мест точек.

Библиографический список

1. Епишева, О.Б. Учить школьников учиться математике: Формирование приемов учеб. деятельности: Кн. для учителя / О.Б. Епишева, В.И. Крупич. – М.: Просвещение, 1990.
2. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: кн. для учителя. – М: Просвещение, 1988.
3. Саранцев, Г.И. Упражнения в обучении математике. – М.: Просвещение, 2005.

Статья поступила в редакцию 12.06.10

УДК 378.147

Р.М. Зайкин, канд. пед. наук, доц. АГПИ, г. Арзамас, E-mail: doktorzaykin@rambler.ru

О ВИДОВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ

Выделяются виды профессионально ориентированных задач, используемых в практике обучения математике, приводится описание каждого из них. Характеризуются возможности этих видов задач в реализации профессиональной направленности обучения математике на гуманитарных специальностях вузов.

Ключевые слова: математическая подготовка, профессиональная направленность обучения, сюжетная задача, профессионально ориентированная задача, видовое многообразие.

Под математической профессионально ориентированной задачей, чаще всего, понимают сюжетную задачу, фабула которой заимствована из той или иной сферы профессиональной деятельности человека, а решение отыскиваются математическими средствами [1, с. 23]. Такие задачи играют большую роль в математической подготовке специалистов самых различных сфер практической деятельности человека. Профессионально ориентированные задачи, используемые в математической подготовке специалистов гуманитарного профиля, можно различать, прежде всего, по их доминирующей функциональной направленности.

Если фабула математической задачи содержит такое профессионально значимое содержание, которое информационно важно для обучаемых, привлекает их внимание, а тем самым, и активизирует их учебно-познавательную деятельность, то такая задача, в первую очередь, будет способствовать повышению познавательного интереса студентов к изучению математики. Она также будет способствовать и развитию интереса к будущей профессии обучаемого. В некоторой мере она будет помогать осуществлять и другие направления реализации профессиональной направленности обучения математике. Такие задачи можно называть *профессионально мотивирующими* (ПМЗ).

Если фабула математической задачи содержит такое профессионально значимое содержание, которое позволяет раскрывать применение математических методов в сфере будущей профессиональной деятельности обучаемого, то такая задача, в первую очередь, реализует третье из выделенных нами направлений профессиональной направленности обучения. Такого рода математические задачи можно называть *профессионально прикладными* (ППЗ).

Если фабула математической задачи содержит такое профессионально значимое содержание, которое позволяет осуществлять развитие профессионально значимых качеств личности обучаемых, то такая задача, в первую очередь, реализует четвертое из основных направлений. Подобные задачи можно называть *профессионально развивающими* (ПРЗ).

Очевидно, выделение названных видов профессионально ориентированных математических задач во многом условно.

Важно принимать в расчет не все функции каждого вида, а лишь доминирующие. Разумно полагать также, что каждый из выделенных видов может быть подразделен на несколько самостоятельных подвидов.

Общее представление о возможностях охарактеризованных выше видов задач в реализации направлений профессиональной направленности обучения приведено на схеме 1. (Жирными стрелками здесь и далее выделены те направления, на реализацию которых применение соответствующего вида задач будет направлено в первую очередь, а пунктирными стрелками – направления, реализующиеся при применении соответствующего вида задач опосредованно).

Мера профессиональной направленности математической задачи будет зависеть от способа и объема представления в ней профессионального значимого содержания, а также от силы его воздействия на личность решающего задачу.

Поскольку всякая математическая профессионально ориентированная задача есть задача сюжетная [2, с. 20], то, очевидно, что профессионально значимое для обучаемого содержание ее фабулы будет содержаться в составляющих ее сюжета.

Тогда понятно, что профессионально ориентированные задачи можно различать еще и по содержательно-профессиональному критерию, а, точнее говоря, по направленности в компонентах ее сюжета профессионально значимого (нематематического) содержания. Очевидно, что в случае, когда профессионально значимое содержание будет присутствовать во всех составляющих сюжета задачи, то она будет близка к профессиональной, и, напротив, в случае, когда профессионально значимое содержание будет отсутствовать во всех составляющих сюжета задачи, она будет являться просто математической. Все остальные случаи будут занимать промежуточные положения между этими двумя крайними. Теоретически возможные варианты представленности профессионально значимого содержания в составляющих сюжета задачи приведены в таблице 1.

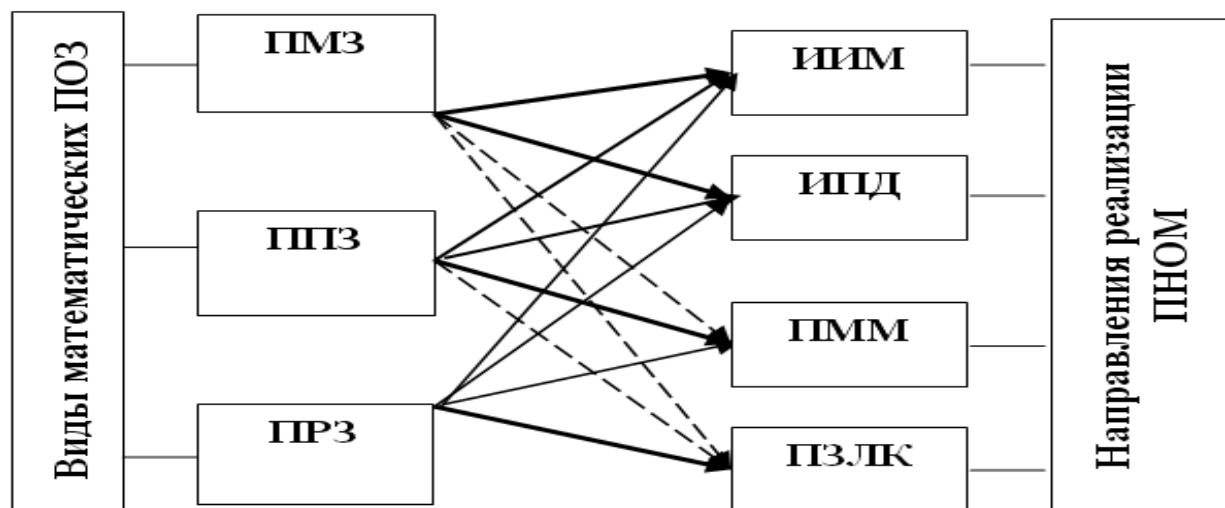


Рис. 1. Возможности профессионально ориентированных задач первого вида в реализации основных направлений профессиональной направленности обучения математике

Таблица 1

Представленность профессионально значимого содержания в составляющих сюжета задачи

| | Составляющие сюжета ПОЗ | | | | |
|-------------------------------------|------------------------------|-----------------------------|---------------------------|-------------------------|--------------------------|
| | Объекты (субъекты, предметы) | Процессы (явления, события) | Величины (характеристики) | Отношения (зависимости) | Условия функционирования |
| Профессионально значимое содержание | + | | | | |
| | + | + | | | |
| | + | + | + | | |
| | + | + | + | + | |
| | + | + | + | + | + |

Дадим качественную характеристику представленных в таблице 1 вариантов.

В тех случаях, когда профессионально значимое содержание связано лишь с объектами (субъектами, предметами), а отчасти и с процессами (явлениями, событиями), описанными в фабуле задачи, ценность ее в плане реализации профессиональной направленности обучения не велика. Профессиональное содержание является в этом случае всего лишь той «вуалью, которой прикрывается математическое содержание задачи». Такого вида профессионально ориентированные задачи будем называть терминологически-ориентированными (ТОЗ). Их использование в математической подготовке способствует, главным образом, повышению интереса обучаемых к изучению математической теории и к сфере будущей профессиональной деятельности.

Если профессионально значимое содержание связано не только с объектами (субъектами, предметами), но и с процессами, в которых они задействованы, а также и с величинами, характеризующими эти процессы, то ценность такой профессионально ориентированной задачи значительно увеличивается. Становится возможной не только мотивация учебно-познавательной деятельности, но и реализация прикладной направленности обучения математике. Такого вида учебные профессионально ориентированные задачи по математике будем называть сюжетно-ориентированными (СжОЗ).

Наконец, в оставшихся случаях, когда профессионально значимое содержание присутствует еще и в отношениях, собственных величинам, характеризующим процессы, в которых задействованы объекты, а так же в условиях протекания этих процессов (режиме функционирования), можно сказать, что в сюжете задачи целостно представлена профессионально значимая ситуация. Такого вида учебные профессионально ориентированные задачи по математике будем называть ситуационно-ориентированными (СтОЗ). Их использование в обучении математике позволяет развивать профессионально значимые качества личности обучаемых, формировать их профессиональное мышление.

Общее представление о возможностях рассмотренных видов профессионально ориентированных задач в реализации основных направлений профессиональной направленности обучения математике приведено на схеме 2.

Подчеркивая ценность этого вида профессионально ориентированных задач в образовательном процессе в плане профессионального становления будущих специалистов, нельзя умалять ценность других из упоминавшихся видов. Они имеют неоспоримые преимущества в плане математической подготовки специалистов, качества именно этой подготовки.

Различать профессионально ориентированные задачи, используемые в математической подготовке гуманитариев, можно и следующим образом.

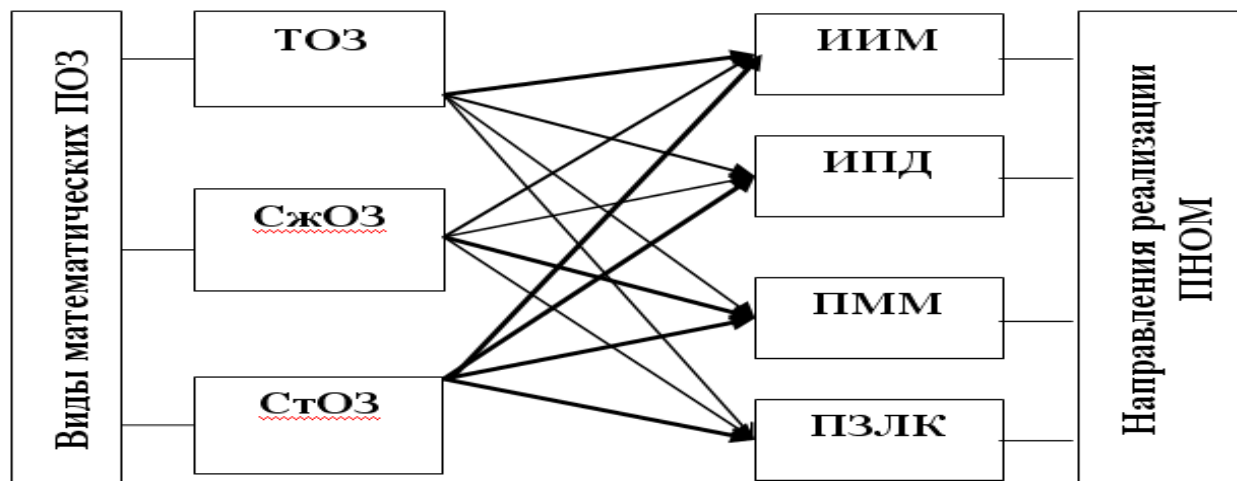


Рис.2. Общая характеристика возможностей профессионально ориентированных задач первого вида в реализации основных направлений профессиональной направленности обучения математике

Профессионально значимый компонент математической задачи может быть выражен как явно, так и не явно. Непосредственное его присутствие имеет место в информационной (внешней) структуре задачи [3, с. 64], представляемой, прежде всего, условием и заключением. Профессионально значимое содержание непосредственно может присутствовать в этих структурных компонентах математической задачи. Здесь оно представлено явно в виде профессиональных терминов, словесных оборотов и выражений. Но оно может использоваться и в ходе решения задачи, поскольку при решении возникает

необходимость перевода (декодирования) профессионального содержания на математический язык для получения решающей (математической) модели задачи, а также интерпретации найденного математическими методами результата профессиональными характеристиками. Более того, при поиске решения задачи может возникнуть необходимость привлечения профессиональных знаний или представлений для выражения каких-либо зависимостей или отношений между характеристиками профессионально значимого содержания, задействованного непосредственно в условии или требовании задачи.

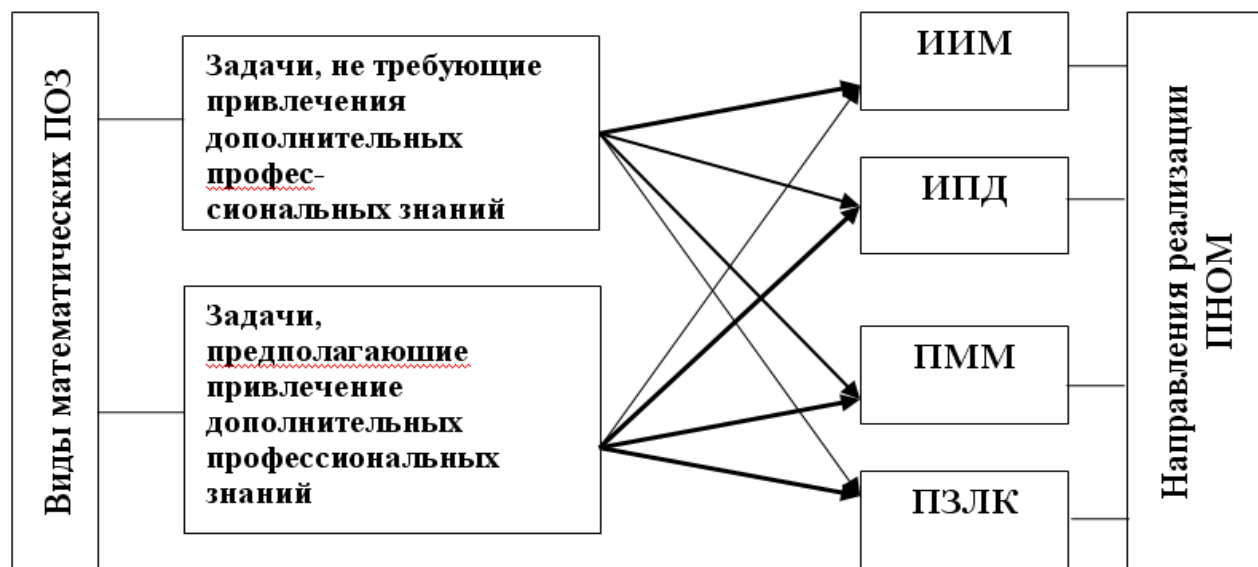


Рис. 3. Возможности профессионально ориентированных задач третьего вида в реализации основных направлений профессиональной направленности обучения математике

Таким образом, по критерию необходимости использования профессиональных знаний при решении математических задач, можно различать задачи, не требующие использования дополнительных профессиональных знаний (кроме содержания, представленного в фабуле), и задачи, требующие исполь-

зования дополнительных профессиональных знаний (кроме содержания, представленного в фабуле).

Систематизируя выделенные выше виды, полученные по разным основаниям, приходим к следующему видовому многообразию математических профессионально ориентированных задач (схема 4).



Рис. 4. Видовое многообразие математических профессионально ориентированных задач учебного назначения

Представляется важным в обучении математике в высших и средних учреждениях профессионального образования рационально задействовать каждый из выделенных выше ви-

дов задач, эффективно использовать их потенциал в реализации профессиональной направленности обучения математике.

Библиографический список

1. Зайкин, Р.М. Профессионально ориентированные математические задачи в подготовке управленческих кадров: монография. – Арзамас: АГПИ, 2009.
2. Фридман, Л.М. Сюжетные задачи по математике. История, теория, методика. – М., 2002.
3. Хрестоматия по методике математики: Обучение через задачи / сост. М.И. Зайкин, С.В. Ариюткина. – Арзамас: АГПИ, 2005.

Статья поступила в редакцию 12.06.10

УДК 378.147.88

О.А. Бокова, канд. психол. наук, доц. АлтГПА, E-mail: olgbokova7@mail.ru; Л.Г. Куликова, канд. пед. наук, ст. преп. АлтГПА, E-mail: nir-klg@uni-altai.ru; Г.А. Калачев, д-р мед. наук, проф. АлтГПА, E-mail: gak@uni-altai.ru; В.М. Лопаткин, д-р пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: rector@uni-altai.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АСПИРАНТОВ¹

В работе описаны современные подходы к проектированию как одному из направлений научно-исследовательской деятельности аспирантов; раскрыты структура проектирования, специфика его жизненного цикла и реализации, использование логико-структурного подхода применительно к научно-исследовательской деятельности, а также ключевые этапы реализации проекта диссертационного исследования и его алгоритм.

Ключевые слова: проектирование, проектно-исследовательская деятельность аспирантов, составляющие проекта диссертационного исследования, целенаправленный менеджмент, логико-структурный подход в проекте, алгоритм проектировочной деятельности.

Трансформация информационной, коммуникационной, профессиональной и других сфер современного общества требует корректировки содержательных, методических, технологических аспектов образования, в том числе и в подготовке диссертационных исследований аспирантов.

Кандидатская диссертация является научной квалификационной работой, отвечающей одному из следующих двух пунктов, определяющих характер результатов:

1. В диссертационной работе должно содержаться решение задачи, имеющей существенное значение для соответствующей отрасли знаний.

2. В ней должны быть изложены научно обоснованные педагогические и психолого-педагогические разработки, имеющие существенное значение для данной специальности.

Диссертация должна содержать новые научные и практические выводы, рекомендации, выявлять способность диссертанта к самостоятельным научным исследованиям, отражать глубокие теоретические знания в области данной дисциплины и специальные знания по проблеме диссертации. Характерной особенностью кандидатской диссертации является углубленное исследование научного вопроса и решение конкретной научной задачи, стоящей перед локальной областью научных знаний. Ориентация соискателя на один из приведенных выше пунктов, характеризующих результаты диссертационной работы, с использованием метода проектирования позволит ему существенно поднять качество работы и сократить время на подготовку её к защите.

Проектирование является одним из возможных способов предварительной работы над диссертацией и перспективной формой научно-исследовательской деятельности аспирантов. Проектирование по своей природе является специфическим способом изменения действительности, основанием которого является результат самоопределения его создателя в ценностно-смысловом педагогическом пространстве (О.Г. Прикот, В.Н. Виноградов), что выражается в особом способе взаимодействия педагогических теорий и инновационной психолого-педагогической практики; новом понимании сущности образования и соответствующих ей подходов к разработке облик образовательных систем; особом характере педагогических проектов как результате процесса, предполагающих не только рациональное осмысление и пунктуальное следование предписаниям, но и ценностное диалогическое понимание, направляющее собственные творческие усилия [1].

Под проектно-исследовательской деятельностью аспирантов нами понимается особым образом структурированная работа по проектированию собственного диссертационного исследования, предполагающая выделение целей и задач, принципов отбора методов и методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценка реализуемости исследования и определение необходимых ресурсов.

Особыми условиями, определяющими успешность процесса проектирования диссертационного исследования являются: педагогически обоснованный выбор и поэтапное выстраивание способов и форм учебного процесса; учет особенностей проектного замысла и конкретность путей его реализа-

ции; включенность основных субъектов образовательного процесса во все этапы создания и реализации проекта.

Проектная деятельность аспирантов реализуется в традиционном формате проектирования и включает анализ проблемы; постановку цели; выбор средств ее достижения; поиск и обработку информации, ее анализ и синтез, а также оценку полученных результатов и выводов, но осуществляется на уровне сложности диссертационного исследования. Научно-исследовательская деятельность аспирантов по проектированию диссертационного исследования реализуется через определенные проектные умения, соотносимые с элементами практической реализации проектной деятельности.

Организация проектной деятельности аспирантов требует грамотного научно-обоснованного подхода и решения комплекса организационно-управленческих, учебно-методических, организационно-методических, информационных, дидактических и психолого-педагогических задач.

Проектный подход к научно-исследовательской деятельности эффективно осуществляется, с нашей точки зрения, на основе организационного проектирования, которое следует принципам программной модели организации проектных работ, предложенной Л.Н. Алексеевой, Р.Г. Каменским, С.И. Красновым, Е.А. Маляновым, который заключается в следующем:

- «обнаружение недостаточности в своей деятельности, выход в рефлексивную позицию относительно сложившейся ситуации;

- обоснование значимости и всеобщности фиксируемого недостаточности определенного вида деятельности, субъективация проблемной ситуации, определение границ ответственности и возможности действовать;

- развитие как средство преодоления недостаточности, выход в позицию организатора кооперации деятельностных позиций вокруг проблемы;

- техническая реализация, построение системы обеспечения деятельности по решению проблемы на основе институализации (социального оформления)» [2, с. 74].

Программная организация предполагает самостоятельное программирование своей работы каждым участником, «исполнителем» программы, но обязательно в рамках и контексте целого.

Исследовательская деятельность аспирантов связана с решением творческой научно-исследовательской задачи формирования проекта диссертации, предполагает наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановка проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы.

Проект понимается как ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией всего процесса проектирования. Он направлен на достижение конкретных целей, в нашем случае это проект диссертационного исследования по выбранному профилю специальности;

включает в себя координированное выполнение взаимосвязанных действий; ограничен во времени, имеет определенные начало и конец; обладает научной новизной и уникальностью. Каждая из перечисленных характеристик обладает внутренним смыслом для реализации будущего диссертационного исследования, являясь его прообразом.

Направленность проекта диссертационного исследования на достижение целей ориентирована на получение определенного результата, который является движущей силой проекта, и все усилия по его планированию и реализации предпринимаются для того, чтобы они были достигнуты – технологическое оформление проекта, предполагающее эффективную модификацию в текст диссертации, его можно рассматривать как реализацию тщательно выбранных целей, а его продвижение связано с достижением целей все более высокого уровня – защиты диссертации на соискание ученой степени кандидата наук по выбранному профилю специальности.

Координированное выполнение взаимосвязанных действий по проектированию диссертационного исследования предполагает, что некоторые промежуточные задания не могут быть реализованы, пока не завершены другие задания; некоторые задания могут осуществляться только параллельно и так далее: при нарушении синхронизация выполнения разных заданий весь проект может быть поставлен под угрозу, т. к. является системой, то есть динамическим целым, которое складывается из взаимосвязанных частей, и, следовательно, требует особых подходов к управлению.

Ограниченность во времени: проект диссертационного исследования заканчивается, когда достигнуты его основные цели и значительную часть усилий по работе необходимо направлять именно на обеспечение того, чтобы он был завершен в намеченный срок и осталось время на написание диссертации. Для этого готовятся графики, показывающие время начала и окончания заданий, входящих в проект. С нашей точки зрения, такой проект является однократной, а не циклической деятельностью, и его необходимо завершить в первый год окончания аспирантуры.

Научная новизна и уникальность проекта является гарантом качества диссертации. Для аспирантов первого года обучения, реализующих проект как менее масштабное исследование, проще выделить его новизну и значимость и легче откорректировать их при дальнейшей работе с рукописью. Необходимым этапом в разработке проекта является знакомство с уже существующими способами достижения поставленной цели.

Управление проектом диссертационного исследования заключается в планировании, координации и контроле работ для достижения его целей в рамках заданных сроков как самим аспирантом, так и его научным руководителем. Это приложение имеющихся знаний, опыта аспиранта и научного руководителя, психолого-педагогических методов и средств выполнения проекта для удовлетворения, предъявляемых к нему требований, и ожиданий участников. Чтобы удовлетворить эти требования и ожидания, необходимо найти оптимальное отношение между целями, сроками, затратами, качеством и другими характеристиками проекта. Управление проектом подчиняется четкой логике, которая связывает между собой различные области знаний и процессы управления проектами.

Под управлением диссертационным проектом подразумевается деятельность, направленная на его реализацию с максимально возможной эффективностью при заданных ограничениях по времени и ресурсам, а также качеству конечных результатов проекта. Именно эти три момента: время, бюджет и качество работ – постоянно находятся в фокусе внимания управляющего проектом. В связи с тем, что проект диссертационного исследования изначально не является коммерческим, основной акцент делается на календарное планирование работ и контроль за соблюдением календарного графика и качества выполнения работ.

Жизненный цикл проекта диссертационного исследования. Стадии жизненного цикла проекта могут различаться в зависимости от сферы деятельности (педагогика, психология, педагогическая психология) и принятой системы организации

работ. Однако в каждом проекте можно выделить начальную стадию, стадию реализации и стадию завершения работ. Для проекта диссертационного исследования с нашей точки зрения эффективным является выделение четырех крупных этапов: формулирование проекта, планирование, осуществление и завершение.

Формулирование проекта подразумевает функцию выбора проекта. Проекты инициируются в силу возникновения потребностей, которые нужно удовлетворить. Однако в условиях дефицита ресурсов невозможно удовлетворить абсолютно все потребности: приходится делать выбор: решения принимаются исходя из утвержденной темы диссертации, наличия ресурсов при важности удовлетворения одних целей и игнорирования других, сравнительной эффективности проектов. Решения по отбору проектов для реализации тем важнее, чем масштабнее предполагается проект: например, проектирование модели по теме диссертационного исследования, модели и технологии, всей опытно-экспериментальной работы или только контрольного и формирующего экспериментов, выбор согласуется с научным руководителем.

Планирование проекта диссертационного исследования в том или ином виде производится в течение всего срока его реализации. В самом начале жизненного цикла проекта обычно разрабатывается неофициальный предварительный план – примерное представление о том, что потребует выполнить в случае реализации проекта. Решение о выборе проекта в значительной степени основывается на оценках предварительного плана. Формальное и детальное его планирование начинается после принятия решения о его реализации. Определяются ключевые точки проекта, формулируются задачи (работы) и их взаимозависимость. Именно на этом этапе используются системы для управления проектами, предоставляющие руководителю проекта набор средств для разработки формального плана: средства построения иерархической структуры работ, сетевые графики и диаграммы Ганта (возможность заранее оценить риски того или иного решения), средства назначения и гистограммы загрузки ресурсов – данные виды работ являются специфичными для педагогики, но существенно облегчают работу аспирантов при грамотной реализации. Как правило, план проекта не остается неизменным и по мере его осуществления проект подвергается постоянной корректировке с учетом текущей ситуации.

Осуществление. После утверждения формального плана проекта аспирантом выполняется его реализация, а совместно с научным руководителем необходимо постоянно контролировать ход работ. Контроль заключается в сборе фактических данных о ходе работ и сравнении их с плановыми показателями. К сожалению, в управлении проектами отклонения между плановыми и фактическими показателями случаются всегда. Поэтому задачей аспирантов является анализ возможного влияния отклонений в выполненных объемах работ на ход реализации проекта в целом и в выработке соответствующих управленческих решений. Например, если отставание от графика превышает приемлемый уровень отклонения, может быть принято решение об ускорении выполнения определенных критических задач за счет выделения на них большего объема ресурсов.

Завершение проекта диссертационного исследования. Проект подходит к завершению, когда достигнуты поставленные перед ним цели. Иногда окончание проекта бывает внезапным и преждевременным, как в тех случаях, когда принимается решение прекратить проект до его завершения по графику, но в условиях обучения в очной аспирантуре такие случаи бывают достаточно редко. По окончании проекта диссертационного исследования аспирант, как его управляющий, должен выполнить ряд завершающих мероприятий. Конкретный характер этих обязанностей зависит от характера самого проекта: если в проекте использовалось диагностическое оборудование, надо произвести его инвентаризацию и, возможно, передать его для нового применения, возможно, необходимо составить окончательные отчеты, а промежуточные отчеты по проекту организовать в виде архива.

Целенаправленный менеджмент и логико-структурный подход в реализации проектов диссертационного исследования. Логико-структурный подход (ЛСП) был разработан Агентством международного развития в США в конце 60-х годов XX века для оказания помощи в планировании, управлении и оценке содействующих прогрессу мероприятий. Некоторое время спустя этот подход был принят в качестве инструмента планирования и управления большим количеством других учреждений, оказывающих помощь процессам развития. Такой способ обращения к слабым сторонам планирования и менеджмента проектов носит название управления циклом проекта. Он является одним из возможных методов разработки, планирования и управления проектами, обладающих определенными рамками применения, но, по нашему мнению, достаточно эффективным при разработке проектов диссертационных исследований.

Для понимания сути логико-структурного подхода, его слабых и сильных сторон необходимо обратиться к некоторым его исходным положениям. Смысл постановки целей проекта диссертационного исследования состоит в том, чтобы определить, что является предметом вашего стремления (желаемой ситуацией в будущем). Это необходимо для того, чтобы затем выработать план мероприятий для достижения каждой цели. Данный процесс носит название целевого планирования. Ясность целей позволяет аспиранту четко определить конечную задачу всей деятельности в рамках проекта, а также провести оценку осуществления проекта. В ходе осуществления проекта диссертационного исследования ведется его мониторинг, цель которого – установить, способствует ли выполнение проекта достижению поставленных перед ним целей, если нет, принимаются меры по возвращению проекта в нужное русло: процесс и носит название целенаправленного менеджмента.

В дополнение к той роли, которую логико-структурный подход играет на этапе подготовки программы и проекта, он также является основным инструментом управления в ходе претворения их в жизнь и оценки. Он представляет собой основу для подготовки планов мероприятий, разработки системы наблюдения за ходом выполнения, а также контекст, в котором производится оценка. Основным выходным продуктом логико-структурного подхода является логико-структурная схема. Она представляет собой матрицу из четырех рядов, в четыре колонки каждый, в которой излагается краткое содержание проекта, приводятся допущения, лежащие в основе его стратегии, а также указывается способ мониторинга проекта.

В текстовой части логико-структурной схемы излагается логика проекта (если предпринимаются действия, имеют место результаты и таким образом достигаются определенные цели и т. д.), а также указываются лежащие в основе данной логики важные допущения и факторы риска проекта диссертационного исследования. Таким образом, имеется основа для проверки выполнимости проекта и обеспечивается тщательная

оценка сомнительных допущений и неоправданных факторов научного риска.

Для управления проектом и контроля над ним логико-структурной схемой определяются задачи, ресурсы и обязанности менеджмента, реализуемые аспирантом. Содержание второй и третьей колонок (показатели достижений и измерения) логико-структурной схемы следует рассматривать как основу мониторинга и оценки проекта диссертационного исследования.

Предусматривая обсуждение заинтересованными сторонами (аспиранты и научные руководители) проблем, целей и стратегии, логико-структурный подход побуждает аспирантов задуматься над тем, каковы их собственные ожидания и как они могли бы осуществиться при реализации проекта диссертационного исследования. Благодаря ясной постановке целей и их организации в иерархию целей, логико-структурная матрица является средством проверки внутренней логики плана проекта диссертационного исследования, обеспечивая взаимосвязь мероприятий, результатов и целей по подготовке диссертации. Этот подход позволяет указывать на важнейшие допущения и факторы риска, которые могут нанести ущерб проекту, что вызывает необходимость обсуждения выполнимости проекта диссертационного исследования.

Определяя показатели достижений и средства измерения прогресса, аспирантам необходимо обдумывать проведение мониторинга и оценки проекта диссертационного исследования непосредственно с момента его старта. Вся эта информация сведена в один документ – логико-структурную схему, представляющую собой полезное для всех заинтересованных лиц обобщенное изложение проекта диссертационного исследования.

Для успешного применения логико-структурного подхода требуется поддержка других средств технического, социального анализа и анализа среды. Участие заинтересованных сторон должно обеспечиваться как можно более полно, для чего от планирующих проект людей требуются коллективная работа и хорошее владение упрощающими работу приемами. Для того чтобы анализ проблем отражал действительные приоритеты диссертационного исследования, необходимо эффективное участие заинтересованных сторон, строящееся на уже установленных с ними связях. В ходе осуществления проекта следует регулярно проводить проверку и пересмотр логико-структурной схемы, с тем, чтобы она отражала изменения условий выполнения проекта.

В качестве ключевых этапов реализации проекта диссертационного исследования нами выделены следующие (таблица 1): диагностический (подготовка к проектированию); собственно проектировочный (создание проекта); внедрения (реализация проектного замысла); анализа эффективности (рефлексия).

Таблица 1

Алгоритм проектировочной деятельности

| Этап I | Подготовка к проектированию |
|---|--|
| Анализ объекта проектирования: - теоретическое обоснование; - методическое обеспечение; - пространственно-временное обеспечение; - материально-техническое обеспечение; - правовое обеспечение | |
| Результат: | Обоснование необходимости проектирования и создания его ресурсного обеспечения |
| Этап II | Проектирование (создание проекта) |
| Индивидуальное и коллективное самоопределение: - создание профильной команды; - установление границ проектирования; - выбор системообразующего фактора; - концептуализация проектного замысла; - программирование; - планирование | |
| Результат: | Проект педагогической системы, зафиксированный в проектной документации (концепция, программа, план) |

| | |
|---|--|
| Этап III | Реализация проектного замысла |
| <ul style="list-style-type: none"> - формирование команды (при необходимости); - создание ресурсного обеспечения проекта; - определение путей реализации проекта; - апробация проекта | |
| Результат: | Осуществление перехода образовательной системы в новое качество |
| Этап IV | Рефлексия |
| <ul style="list-style-type: none"> - экспертиза результатов реализации проекта; - соотнесение реального состояния объекта с исходным замыслом; - оценка эффективности реализации проекта | |
| Результат: | Корректировка проекта, принятие решения о его использовании и развитии |

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что проект диссертационного исследования как направление научно-исследовательской деятельности аспирантов может реализовываться на разных научных уровнях: концептуальном (построение модели), содержательном (проектирование содержания образования), технологическом (конструирование образовательных технологий, методик и т. д.), а также процессуальном (разработка различных дидактических методов, средств, образовательных продуктов или методических рекомендаций),

т. к. проектирование является одним из максимально эффективных средств реконструкции образовательного пространства на инновационной основе.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Рособразования в рамках АВИЦП «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 гг.)» проект №2.2.2.4./1543 «Управление научно-исследовательской деятельностью студентов и аспирантов в системе учебно-научно-педагогического комплекса»

Библиографический список

1. Прикот, О.Г. Проектное управление развитием образовательной организации: научно-методич. пособие для руководителей образовательных учреждений / О.Г. Прикот, В.Н. Виноградов. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Учитель», 2006.
 2. Алексеева, Л.Н. О психологических аспектах инженерии знаний // Научные труды ... образовательной деятельностью в регионе / Л.Н. Алексеева, А.Н. Буданов, С.И. Краснов, Е.А. Малянов, Р.Г. Каменский. – Пермь: ПОИПКРО, 1995.
- Статья поступила в редакцию 28.06.10*

УДК 378.147

Н. Ю. Королева, канд. пед. наук, доц. МГПУ, г. Мурманск; **А.А. Ляш**, специалист по УМР МГПУ, г. Мурманск; **В.В. Печатнов**, директор Института информатизации педагогического образования АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pvv@uni-altai.ru

СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ» КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье приводится авторский подход к определению понятия готовность будущего учителя информатики к деятельности в условиях виртуализации образовательного процесса, а также к отбору содержания дисциплины «Педагогические технологии информационно-педагогических систем обучения» как одного из условий формирования готовности будущего учителя информатики к деятельности по созданию и поддержке функционирования информационно-образовательной системы в учебном заведении.

Ключевые слова: профессиональная готовность будущего учителя информатики, виртуализация образовательного процесса, информационно-образовательная система обучения.

Виртуализация образовательного процесса стала современной реальностью нашей жизни. Процессам виртуализации в современных научно-методических исследованиях по теории и методологии образования уделяется достаточно большое внимание [1; 2; 3; 4; 5]. В научных работах обосновывается целесообразность и эффективность использования технологий виртуализации в условиях информатизации образования.

Внедрение современных информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс способствовало распространению виртуальных предметных сред обучения, которые в настоящее время получили достаточно широкое распространение.

В области информационных технологий достаточно активно рассматриваются аппаратно-программные аспекты виртуализации и возможности их использования в учебном процессе [6], а также вопросы развития ИКТ-насыщенной образовательной среды на основе методов, средств и технологий виртуализации.

Современная ИКТ-насыщенная среда позволяет реализовывать различные интерпретации методических систем обучения предмету, понимаемые нами как виртуальные среды обучения предмету [7], как в виде различных образовательных ресурсов (электронные учебно-методические комплексы,

учебники, цифровые образовательные ресурсы, образовательные порталы и сайты и т. п.), так и посредством использования различных дистанционных технологий обучения.

Согласно А.Ю. Уварову [8], в настоящее время эффективно на базе ИКТ-насыщенной среды решаются различные задачи: (а) осуществление образовательного процесса; (б) управление образовательным учреждением и (в) взаимодействие участников образовательного процесса, как в урочное, так и внеурочное время. При этом профессиональная подготовка будущего учителя предполагает развитие у него способностей и готовности решать профессиональные задачи средствами информационно-коммуникационных технологий, как в предметной области обучения, так и в области управления образовательным процессом.

Среди важнейших составляющих готовности будущего специалиста, в том числе и учителя, к профессиональной деятельности многими авторами (работы С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской, Ю.П. Круглова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Слестина, Т.В. Добудько, А.К. Марковой, И.А. Зимней и др.) выделяются такие как: психологическая направленность, знания, умения и навыки в решении профессиональных задач, которые «наполняют» три основных компонента (*one-*

рационально-технологический, научно-теоретический и психологический), определяющие способность специалиста решать профессиональные задачи. Так, например, в основе подходов А.К. Марковой [9] лежит трактовка профессиональной готовности через личностную готовность специалиста к профессиональной деятельности, которая включает знания, умения и навыки, приобретенные в процессе обучения. В рамках этого подхода можно выделить такие «укрупненные» базовые этапы становления профессионализма будущего специалиста как:

- 1) профессиональная готовность;
- 2) профессиональная компетентность;
- 3) профессионализм (профессиональная культура)

Таким образом, формирование готовности к профессиональной деятельности – это один из базовых начальных этапов становления профессионализма будущего специалиста, у которого в результате обучения должно быть сформировано целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять задачи своей профессиональной сферы и взаимодействовать с другими людьми.

Исходя из вышесказанного, профессиональную готовность будущего учителя информатики к деятельности в условиях развертывания информационно-образовательных систем обучения (ИОСО) мы будем трактовать как умения решать возникающие в процессе педагогической деятельности практические задачи с использованием современных информационно-коммуникационных (включая сетевые) технологий и технологий виртуализации образовательного процесса.

Согласно ГОС ВПО по специальности «Информатика» предусмотрено изучение дисциплин, содержание которых направлено на формирование указанных выше компонентов готовности будущих учителей к профессиональной деятельности в современных условиях виртуализации образования.

Анализ содержания профессиональной подготовки будущих учителей информатики позволяет выделить дисциплины, способствующие формированию вышеуказанных компонентов готовности. Так, блок «Общепрофессиональные дисциплины» (ОПД) содержит овладение будущими учителями информатики отдельных разделов (1) психологической («Педагогическая психология», «Социальная психология») и педагогической («Теория обучения», «Педагогические технологии», «Психолого-педагогический практикум») наук; дисциплину «Теория и методика обучения информатике» (включая разделы «Аудиовизуальные технологии обучения информатике» и «Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе»); дисциплину «Современные средства оценивания результатов обучения».

В блоке предметной подготовки (ДПП) в области информатики кроме дисциплин, представляющих собственно предметную область «Информатика», включена дисциплина «Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании».

Тем не менее, предложенная С.Д. Каракозовым [10] специализация «Системное администрирование учебных компьютерных сетей» предполагает значительное углубление предметной подготовки будущих учителей информатики в области информационно-образовательных систем обучения. Содержание дисциплины данной специализации «Технологии проектирования, обслуживания и администрирования учебных компьютерных сетей» [11] позволяет студентам освоить технико-технологические аспекты создания учебной компьютерной сети образовательного заведения.

Не менее важной нам представляется еще одна дисциплина специализированной подготовки – «Педагогические технологии информационно-образовательных систем обучения», которая призвана помочь будущим учителям информатики на основе учебной компьютерной сети формировать контент и поддерживать эффективное функционирование информационно-образовательной среды учебного заведения. Отметим, что из видов информационно-образовательных систем, предложенных С.Д. Каракозовым [10], мы обращаем внимание на готовность будущих учителей информатики решать профессиональные практические задачи по развертыванию и поддержке функционирования *информационно-образовательных систем обучения* в условиях виртуализации образовательного процесса.

Дисциплина «Педагогические технологии информационно-образовательных систем обучения» специализированной подготовки будущих учителей информатики направлена на частичное решение задач, описанных А.Ю. Уваровым [8], в частности, в сферах осуществления образовательного процесса и взаимодействия участников образовательного процесса, как в урочное, так и внеурочное время.

Нам представляется возможным уточнить основные задачи дисциплины, сформулированные С.Д. Каракозовым в работе [12]:

1) формирование понимания роли и места современных педагогических технологий, основанных на использовании распределенных информационно-образовательных систем (сред) обучения (РИОСО) в условиях виртуализации учебного процесса;

2) овладение главными понятиями, принципами проектирования ИОСО учебного заведения, а так же технологиями педагогического дизайна при создании образовательных ресурсов;

3) формирование знаний, умений и навыков в области педагогического проектирования и педагогического дизайна на основе современных средств ИКТ для реализации ИОСО и создания образовательных ресурсов.

Основное содержание дисциплины может быть представлено в виде следующих модулей.

Модуль 1. Основы информационно-образовательных систем обучения.

Модуль 2. Основы технологии дистанционного обучения.

Модуль 3. Технологии разработки мультимедийных составляющих ИОСО для изложения и закрепления изученного материала.

Модуль 4. Технологии разработки мультимедийных составляющих ИОСО для организации самостоятельной работы учащихся.

Модуль 5. Технологии разработки мультимедийных составляющих ИОСО для организации проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся.

Модуль 6. Технология организации обучения с использованием ИОСО.

Каждый тематический модуль включает в себя следующие компоненты:

- постановку цели изучения материала;
- описание приобретаемых умений и навыков;
- план освоения учебного материала;
- описание лабораторных (практических) работ;
- проектная тема для самостоятельного выполнения и дальнейшего использования;
- тестовые задания к модулю;
- контрольные вопросы для защиты модуля;
- информационные источники (литература и электронные ресурсы).

Остановимся на краткой характеристике теоретической и практической составляющих указанных выше модулей.

Модуль 1. Основы информационно-образовательных систем обучения.

Теоретическая часть: педагогические принципы, положенные в основу распределенных ИОСО; структура ИОСО (объекты, элементы, навигация); принципы и методы использования ИОСО в традиционном и дистанционном учебном процессе; возможности реализации ИОСО (структура папок на информационно-образовательном сервере, Web-сайт, системы управления обучением (*Learning Management System, LMS*), конструкторы учебных курсов (технология *Web-CD*)).

Практическая часть: анализ существующих ИОСО; проектирование структуры, основных объектов, разметки и элементов навигации ИОСО; реализация ИОСО без использования специальных инструментальных средств разработки; реализация структуры ИОСО в виде образовательного портала (сайта); реализация структуры ИОСО средствами LMS; реализация структуры ИОСО при помощи технологии Web-CD.

Промежуточный проект по итогам освоенного модуля: разработка проекта структуры фрагмента ИОСО по самостоятельно выбранной теме школьного курса «Информатика и ИКТ».

Модуль 2. Основы дистанционных технологий обучения.

Теоретическая часть: технологии дистанционного образования, модель дистанционного обучения, элементы дистанционного учебного курса, мультимедийные составляющие и т. д.; средства разработки дистанционных курсов; аспекты создания компонентов дистанционного обучения; проектирование и планирование проекта дистанционного курса; педагогический дизайн в проектировании и реализации цифровых образовательных ресурсов (ЦОР).

Практическая часть: анализ систем дистанционного обучения; анализ цифровых образовательных ресурсов по информатике и ИКТ; разработка проекта курса дистанционного обучения.

Промежуточный проект по итогам освоенного модуля: разработка структуры цифрового образовательного ресурса по одной из тем школьного курса «Информатики и ИКТ» (в дальнейшем он будет являться контентом для разрабатываемой ИОСО).

Модуль 3. Технологии разработки мультимедийных составляющих ИОСО для изложения и закрепления изученного материала.

Теоретическая часть: аппаратные и программные средства, используемые для изложения и закрепления нового материала (интерактивная доска, документ-камера, презентационное оборудование, методическая презентация, видео-лекция, электронные учебники, УМК, виртуальные лаборатории и т. д.); методическая презентация (этапы разработки, основные структурные элементы, требования к содержанию, рекомендации по оформлению); электронный учебник (этапы разработки, основные структурные элементы, требования к содержанию, рекомендации по оформлению); телеконференции, телекоммуникационные семинары, вебинары.

Практическая часть: разработка и создание методической презентации на выбранную тему; разработка и создание видеолекции на выбранную тему; разработка и создание электронного учебника на выбранную тему; организация телеконференции.

Промежуточный проект по итогам освоенного модуля: подготовка необходимых мультимедийных составляющих ИОСО в рамках выбранной темы.

Модуль 4. Технологии разработки мультимедийных составляющих ИОСО для организации самостоятельной работы учащихся.

Теоретическая часть: использование электронных ресурсов для самостоятельной работы учащихся: электронные библиотеки, образовательные ресурсы Интернет и т. д.; использование электронных ресурсов для обсуждений в ходе самостоятельной работы: форумы, чаты, электронная почта, электронные доски объявлений, клиенты обмена мгновенными сообщениями и т. д.

Практическая часть: анализ образовательных ресурсов Интернет по школьной информатике; анализ режимов доступа к сетевым информационным ресурсам (электронные библиотеки, файлообменники и т. п.); технологии использования электронной доски объявлений, форумов и т. д.

Промежуточный проект по итогам освоенного модуля: выбор и обоснование образовательных ресурсов, электронных библиотек и средств общения в рамках выбранной темы.

Модуль 5. Технологии разработки мультимедийных составляющих ИОСО для организации проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся.

Теоретическая часть: методы, процедуры и операции контроля в педагогической технологии (типы, виды и методы контроля в учебном процессе, достоинства и недостатки); тесты: общая характеристика, этапы составление тестов, формы заданий, требования к тестовым заданиям; средства разработки и проведения тестов (системы тестирования, возможности LMS, технологии Web-CD); средства для разработки контролируемых материалов (кроссворды, опорные конспекты и т. д.).

Практическая часть: разработка тестов и проведение тестирования при помощи системы тестирования; разработка тестов и проведение тестирования средствами Web-сайта; раз-

работка тестов и проведение тестирования с использованием средств LMS; разработка тестов и проведение тестирования при помощи технологии Web-CD; разработка контролируемых материалов (кроссворд, опорный конспект).

Промежуточный проект по итогам освоенного модуля: разработка теста в рамках выбранной темы с учетом среды разработки ИОСО; разработка кроссворда (опорного конспекта) в рамках выбранной темы.

Модуль 6. Технология организации обучения с использованием ИОСО.

Теоретическая часть: особенности использования ИОСО при традиционном обучении; особенности использования ИОСО при дистанционном обучении; этапы внедрения ИОСО в учебный процесс: (1) тестирование и отладка разработанного ИОСО на локальном компьютере, (2) публикация (размещение) ИОСО на сервере, (3) разработка методических рекомендаций по использованию разработанного ИОСО, (4) использование ИОСО в учебном процессе.

Практическая часть: наполнение разработанной ИОСО подготовленным контентом; наполнение разработанной ИОСО дополнительными материалами в соответствии со структурой (информационные источники, глоссарий и т. д.); добавление необходимых вспомогательных ресурсов (службы общения, электронные энциклопедии, виртуальные лаборатории и т. д.); настройка и администрирование (навигация, права доступа и т. д.); тестирование и отладка разработанной ИОСО на локальном компьютере; размещение разработанной ИОСО на сервере; разработка методических рекомендаций для различных категорий пользователей по использованию разработанной ИОСО.

Работа студента по освоению каждого тематического модуля строится по следующему плану:

1. Изучение (или повторение) теоретических тем, указанных в модуле, для получения допуска к работе.
2. Выполнение лабораторных работ модуля.
3. Демонстрация результатов выполнения лабораторных работ преподавателю.
4. Подготовка и демонстрация промежуточного проектного задания.
5. Выполнение тестовых заданий к модулю.
6. Защита тематического модуля по контрольным вопросам.

Таким образом, результатом освоения дисциплины «Педагогические технологии информационно-образовательных систем обучения» является готовая к использованию в учебном процессе информационно-образовательная система обучения по разделу школьного курса «Информатика и ИКТ» (по выбору), разработанная группой студентов с использованием одной из технологий проектирования и реализации ИОСО.

Отметим, что *Модули 1 и 2* являются основополагающими и обязательными для освоения студентами. *Модули 3, 4, 5* выступают вспомогательными и могут варьироваться по содержанию в зависимости от возможностей реализации дисциплины.

Как видно из предлагаемого содержания дисциплины, наряду с зачетно-модульной технологией организации обучения, мы предлагаем использовать проектный подход. Для этого учебная группа студентов после освоения *Модуля 1* делится на четыре смысловые подгруппы (по количеству рассмотренных средств для разработки ИОСО), каждая из которых выполняет промежуточные проектные задания в конкретной среде.

Модуль 6 является итоговым – в ходе его освоения студенты наполняют ИОСО разработанным контентом, выполняют необходимые отладки и настройки, поэтому в нем отсутствует пункт «Промежуточный проект по итогам освоенного модуля».

Завершается изучение дисциплины зачетным занятием, на котором каждая группа студентов представляет результат освоения дисциплины в виде готового продукта – информационно-образовательную систему обучения, созданную с использованием выбранной технологии разработки.

В заключение отметим, что, на наш взгляд, готовность будущего учителя информатики к деятельности в современных условиях виртуализации образования может быть сформирована только в

процессе решения им профессиональных педагогических задач средствами ИКТ-насыщенной среды.

Библиографический список

1. Ефремов, В.С. Виртуальное обучение как зеркало новой информационной технологии [Э/п] / П/д: <http://www.cfin.ru/press/management/1999-8/11.shtml>.
2. Каптерев, А.И. Образование: реальное, виртуальное, мнимое [Э/п] / П/д: http://www.autorun.e-rej.ru/Our/doclad_2.htm.
3. Носов, Н.А. Виртуальный интеллект [Э/п] / П/д: http://www.futureussia.ru/conf/forum_transform_nosov1.html.
4. Рубин, Ю.Б. Педагогическая система виртуального обучения / Ю.Б. Рубин, А.А. Андреев [Э/п] / П/д: <http://ito.bitpro.ru/1999/III/2/266.html>.
5. Серветник, О.Л. Процессы виртуализации как фактор трансформации процесса обучения в вузе [Электронный ресурс]: сборник научных трудов СевКавГТУ. – Серия «Гуманитарные науки». – 2006. – № 4. – П/д: http://science.ncstu.ru/articles/hs/2006_04/ped.
6. Колесов, А. Технологии виртуализации в России. Инфраструктурные решения [Э/п] // PC Week/RE. – 2008. – №13 (619) – П/д: <http://www.pcweek.ru/slideshows/detail.php?ID=108705>.
7. Королева, Н.Ю. Виртуальная среда обучения предмету: понятие и процесс формирования // Проблемы информатики. – 2009. – № 2.
8. Уваров, А.Ю. Положение об объекте инфраструктуры образовательного учреждения «ИКТ-среда»: проект для обсуждения [Э/п] / П/д: <http://www.ug.ru/issues07>.
9. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
10. Каракозов, С.Д. Развитие содержания обучения в области информационно-образовательных систем: подготовка учителя информатики в контексте информатизации образования / под ред. Н.И. Рыжовой: монография. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2005.
11. Ляш, О.И. Методика обучения будущих учителей информатики сетевым технологиям с использованием виртуальных машин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2008.
12. Каракозов, С.Д. Информационно-образовательные системы / С.Д. Каракозов, Н.И. Рыжова: учебно-методический комплект. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2005. – Прилож. № 3.

Статья поступила в редакцию 28.06.10

УДК 373.1.02: 372.8

И. В. Кисельников, канд. пед. наук, доц. ГОУ ВПО АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: kiv@uni-altai.ru

АНАЛИЗ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО АЛГЕБРЕ (В НОВОЙ ФОРМЕ) В СИСТЕМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

В статье с позиций процессного подхода к обучению математике рассматриваются типичные ошибки учащихся при решении задач экзаменационной работы государственной итоговой аттестации по алгебре в 9 классе. С учётом результатов экзамена высказаны предложения по совершенствованию качества математической подготовки учащихся учреждений основного общего образования.

Ключевые слова: качество обучения математике, процессный подход к обучению, контроль в процессе обучения, типичные ошибки, государственная итоговая аттестация по алгебре, средства оценивания результатов обучения.

Одной из основных задач современной российской образовательной политики является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

На протяжении своей истории образовательное оценивание выполняло различные роли: селекция, сертификация, повышение качества образования. В зависимости от роли определялись такие его характеристики, как содержание, субъект оценивания, процедуры проведения. В современном российском образовании внедряется государственная итоговая аттестация учащихся основной общеобразовательной школы по алгебре (ГИА-9 по алгебре (в новой форме)). Эта форма аттестации имеет двойное назначение: оценить уровень общеобразовательной подготовки по алгебре учащихся IX классов общеобразовательных учреждений с целью их государственной (итоговой) аттестации и осуществить отбор наиболее подготовленных учащихся в профильные классы средней школы. Современные исследования проблем образовательного оценивания выявили ряд противоречий, возникающих между оцениванием, преследующим разные цели; выделили возможные конфликты между оцениванием, преследующим различные цели [1, с. 10]. Минимизация влияния таких конфликтов может способствовать положению о том, что «педагогов следует обучать наблюдению, диагностике посредством вопросов и формальному оцениванию, разработке учебной программы, образцов учебных достижений и различным способам вмешательства в процесс обучения» [1, с. 12].

Показателями, по которым учитель имеет возможность судить о знаниях и умениях учащегося, служат погрешности, допущенные учащимися при работе со средствами контроля, предложенными учителем [2, с. 152-163]. Погрешности делят

на ошибки и недочеты. Ошибка – это погрешность, свидетельствующая о том, что ученик не овладел знаниями и умениями, определенными программой. Примером ошибки может служить содержащееся в ответе ученика утверждение о том, что центром вписанной окружности является точка пересечения высот треугольника. Недочетом считают погрешность, указывающую либо на недостаточно полное, прочное усвоение знаний и умений, либо на отсутствие знаний, которые программой не относятся к основным. К недочетам относят также неаккуратную запись, небрежное выполнение рисунка или оформления решения задачи. Пример недочёта: при нахождении суммы семи первых членов арифметической прогрессии с первым членом $a_1 = 2$ и разностью $d = 5$ ученик выполняет вычисление $S = 2 + 7 + 12 + 17 + 22 + 27 + 32 = 119$, не используя изученную формулу суммы n первых членов арифметической прогрессии. Деление погрешностей на ошибки и недочеты является условным.

Необъективность оценивания может быть вызвана размытостью границ между ошибкой и недочетом.

Наряду с погрешностями, показателями, по которым учитель может судить о знаниях и умениях учащихся, могут быть такие, как:

- изложение изученного материала грамотным языком в определенной логической последовательности;
- обращение к иллюстрации теоретических положений конкретными примерами, правильное применение теории в новой для ученика ситуации;
- использование в процессе решения различных форм представления содержания математических фактов (вербальная, графическая, знаково-символическая);

- самостоятельность в процессе выполнения задания и др. Традиционные средства оценивания вызывали критику в научно-методической литературе. «В значительной степени это связано с тем, что в традиционной системе отметка выставляется своеобразным методом «вычитания»: полное и исчерпывающее решение (ответ) оценивается пятеркой, а за большие или меньшие погрешности ученик штрафуетса соответственно большим или меньшим снижением отметки» [3, с. 191].

Выявление погрешностей учащихся преследует цель не только осуществления контроля, но совершенствования учебного процесса, поскольку позволяет наметить пути преодоления типичных ошибок и недочётов учащихся в дальнейшем обучении. Функции анализа ошибок достаточно давно выделены в научно-методической литературе. «Рассмотреть с учащимися средней школы хотя бы некоторые такие ошибки полезно по двум причинам: во-первых, хорошо ознакомившись с какой-нибудь ошибкой, мы страхуем себя от повторения такой ошибки в будущем; во-вторых, самый процесс разыскания ошибки легко сделать увлекательным для учащихся, и изуче-

ние ошибок становится средством поднять интерес к изучению математики» [4, с. 3].

Недостатком ГИА-9 (в новой форме), впрочем, как и единого государственного экзамена, является то, что полная картина его результатов оказывается скрыта от учителя. Но для совершенствования практики обучения, повышения его качества следует выполнять детальный анализ работ учащихся, выявляя как сильные стороны при решении задач контрольно-измерительных материалов (КИМ), так и погрешности учащихся. Ошибки, допускаемые учащимися при решении задач, условно разделим на две группы: индивидуальные и типовые. Вскрывать индивидуальные ошибки в ГИА-9 и осуществлять деятельность по их искоренению может учитель на основании анализа работ учащихся своего класса. Для выявления типичных ошибок целесообразно осуществлять анализ работ на более обширной совокупности работ учащихся, возможно даже на генеральной совокупности. Такой анализ может осуществляться региональными и федеральными предметными комиссиями. Его результаты могут стать предметом обсуждения на методических объединениях различного уровня.

Распределение по первичному баллу

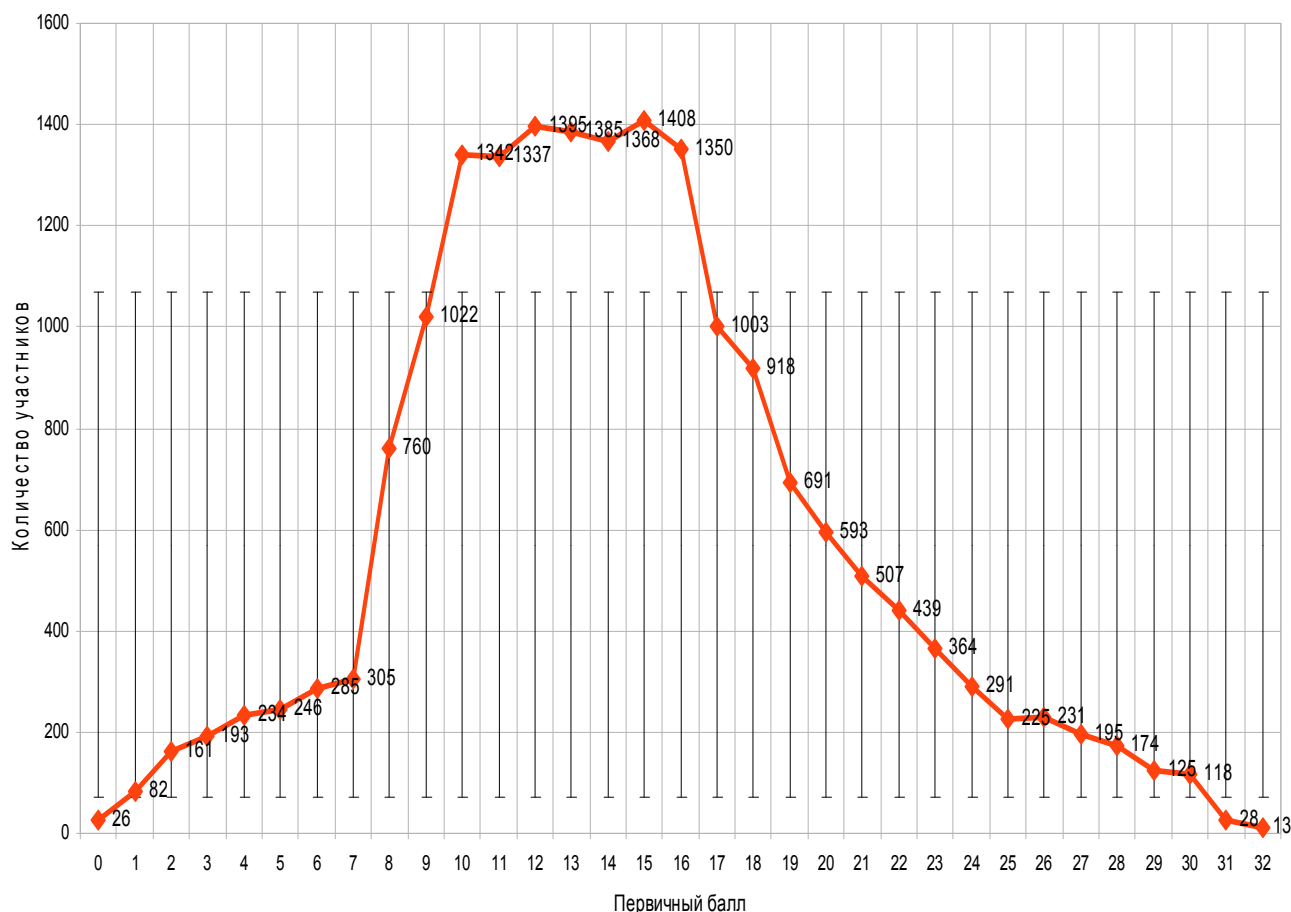


Рис. 1. Распределение результатов ГИА-9 по алгебре в Алтайском крае в 2009 году

Для анализа ошибок целесообразно выделить основные блоки содержания КИМ. В соответствии со спецификацией работы [5, с. 3] выделяются разделы:

- (1.1.) числа,
- (1.2) буквенные выражения,
- (1.3) преобразования алгебраических выражений,
- (1.4) уравнения,
- (1.5) неравенства,

- (1.6) последовательности и прогрессии,
- (1.7) функции и графики.

Приведем анализ работ учащихся школ Алтайского края в 2009 году. Общие результаты выполнения заданий экзаменационной работы наглядно демонстрирует рис. 1.

Количественные результаты выполнения задач первой части приведены в таблице 1.

Таблица 1

| Процент, верно выполненных заданий ГИА-9 (в новой форме) | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 88% | 91% | 60% | 74% | 86% | 81% | 72% | 70% | 78% | 67% | 69% | 74% | 81% | 62% | 79% | 61% |

Раздел (1.1.) числа в КИМ ГИА-9 был представлен тремя задачами (1-3), проверяемыми элементами математической подготовки в которых были умения записывать числа в стандартном виде, решение задачи на проценты, умения сравнивать рациональные числа. Наибольшую трудность вызвало задание 3 на сравнение трёх чисел: «Числа a и b отмечены точками на координатной прямой (рисунок 2.). Расположите в порядке возрастания числа $\frac{1}{a}$, $\frac{1}{b}$ и 1». Учащиеся не обращают внимание на тот факт, что число 1 располагается на ко-



Рис. 2. Расположение чисел на координатной прямой

При решении задач раздела (1.2) значительная часть школьников (до 15%) игнорирует тот факт, что величины выражены в разных единицах. Примерно пятая часть выпускников основной школы, обращая внимание на этот важный факт, ошибается при переходе от одних единиц измерения к другим (от рублей к копейкам, от метров к сантиметрам и т. д.).

В заданиях на преобразование алгебраических выражений лучший результат показан при выполнении действий со степенями с целым показателем (81-89% правильно решенных задач). Всё ещё встречаются ошибки, связанные с незнанием, либо неумением применять правила сокращенного умножения. Некоторые школьники путают формулы, к примеру, разности квадратов и квадрата разности.

При решении заданий разделов (1.4.) и (1.5.) значительная часть учащихся продемонстрировала умения:

- решать системы двух линейных уравнений с двумя переменными,
- составлять уравнения по условию текстовой задачи,
- решать задачи на вычисление абсциссы точки пересечения параболы с осью x и на вычисление координат точек пересечения параболы и прямой,
- решать линейные неравенства, неполные квадратные неравенства,
- применять свойства числовых неравенств.

Однако многие учащиеся не справляются с составлением уравнения по условию задач (около 30% участвовавших в экзамене школьников не сумели этого сделать для простейшей текстовой задачи). Основные ошибки при этом были связаны с незнанием зависимости между различными величинами, фигурирующими в условии (к примеру, скоростью движения, временем движения и пройденным расстоянием).

Раздел (1.6.) в экзаменационной работе был представлен задачей 12, с которой справилось 74% школьников. Этот результат несколько выше, чем общероссийский, и обусловлен тем, что вопросам, связанным с арифметической и геометрической прогрессией, уделялось наиболее пристальное внимание при подготовке к экзамену, задачи соответствующего содержания включались в пробный экзамен, который проводился во всех школах региона. Можно констатировать:

- владение понятиями арифметической и геометрической прогрессии и понимание их графической интерпретации;
- понимание рекуррентной формулы и умения применить ее для вычисления первых нескольких членов последовательности
- умения применять рекуррентную формулы для вычисления первых членов прогрессии.

Анализируя выполнение заданий раздела (1.7), следует особенно выделить серию ошибок учащихся, вызванных недостаточной сформированностью умений использовать в рас-

ординатной прямой между числами a и b . Ещё более осложняет решение задачи недостаточная сформированность умения сравнивать числа на координатной прямой. Сравнительно трудной оказалась и задача 2 на проценты. Опыт показывает, что в 9 классе необходимо осуществлять обобщающее повторение, включающее рассмотрение различных видов задач на проценты: на определение процента от числа; на нахождение числа по известной его части, выраженной в процентах; на процентное содержание, концентрации, смеси; на сложные проценты.

суждениях различные формы представления математических фактов. Зачастую учащиеся (до 20% от общего числа участвовавших в экзамене) не знают зависимостей между коэффициентами в уравнении линейной функции и видом её графика (поведением прямой), графиком квадратичной функции и её аналитическим выражением.

Во второй части работы учащимися допускались следующие типичные ошибки.

Задание 17. Найдите значение выражения $a^2 + 8a - 3$ при $a = 2 - \sqrt{3}$.

- Ошибки в применении формулы квадрата двучлена,
- замена «минуса» на «плюс» при раскрытии скобок,
- погрешности при приведении подобных слагаемых.

Задание 18. Постройте график функции $y = f(x)$, где

$$f(x) = \begin{cases} -x - 2, & \text{если } x < 1 \\ 2x - 5, & \text{если } x \geq 1 \end{cases}.$$

При каких значениях x функция принимает значения, меньшие 3?

- Ошибки в построении графика линейной функции (либо вызванные вычислительными ошибками при поиске значения функции, либо при правильно вычисленных координатах точек графика выполнено неточное построение);
- неверное применение условий $x > 1$, $x \leq 1$,
- ошибки при записи ответа (замена, круглой скобки квадратной и наоборот),
- при ответе на вопрос задачи термин «меньшие», воспринят как «не большие».

Задание 19. Найдите сумму всех отрицательных членов арифметической

- прогрессии $-11,5; -11; \dots$.
- Неверное использование формулы n первых членов прогрессии,
- неумение подводить под понятие арифметической прогрессии,
- ошибки при решении линейного неравенства,
- ошибки в подстановке числовых значений в формулы.

Задание 20. Парабола проходит через точки $A(0; -6)$, $B(-5; -1)$, $C(1; -1)$.

Найдите координаты ее вершины.

- Ошибки в решении системы линейных неравенств,
- неумение применять понятие уравнения параболы,
- попытка использовать подбор при решении задачи.

Задание 21. При каких значениях m уравнение $x^3 - 4x^2 - mx = 0$ имеет два различных корня?

- Неполнота рассмотрения всех случаев для значений параметра (как правило, опущен случай $m = 0$),
- неумение выделять необходимые и достаточные условия наличия у квадратного уравнения двух различных корней,
- вычислительные ошибки в процессе решения квадратного уравнения.

Рассматривая контроль и оценивание учащихся в условиях ГИА-9 (в новой форме) как процесс в системе обеспечения качества математической подготовки, следует постоянно заботиться об улучшении его результативности и эффективности. Учитывая результаты экзамена в текущем учебном году, опыт работы в предметной комиссии, можно высказать ряд предложений по совершенствованию качества математической подготовки учащихся учреждений основного общего образования.

1. Анализ результатов ГИА-9 на уровне муниципалитетов, образовательных учреждений. При этом следует особо внимательно проанализировать решение школьниками каждой отдельной экзаменационной задачи. Поскольку каждое из заданий представляет определённый раздел учебной дисциплины, по результатам его выполнения можно в некоторой мере судить о результатах усвоения раздела в целом. Сравнение результатов экзамена в отдельных школах может позволить выявить учителей, которым в лучшей степени удалось подготовить учащихся по тем или иным разделам, и их опыт может обобщаться на методических объединениях учителей.

2. Проект изменения содержания контрольно-измерительных материалов (КИМ) единого государственного экзамена и ГИА-9 предполагает включение в экзаменационные работы большого числа математических заданий практической и прикладной направленности. В связи с этим, в предстоящем учебном году следует особое внимание уделить подготовке учащихся применять знания на практике, в реальных жизненных ситуациях, межпредметным связям математики и

других дисциплин (информатика, физика, химия, биология, география и др.).

3. Значительную роль в успешной сдаче экзамена играет проведение такого мероприятия, как пробный экзамен. Следует ввести в практику образовательных учреждений репетиционные экзамены в течение года, моделирующие реальный ГИА-9.

4. Плохие результаты ГИА-9 отдельных школьников вызваны недостаточным ответственным их отношением к такому важному мероприятию, как экзамен. На практике можно было наблюдать, как некоторые учащиеся не в полной мере использовали время, отведенное на экзамен, порой не приступали к решению задач второй части экзамена, среди которых были и посильные им. Необходимо проведение бесед со школьниками, их родителями и другие мероприятия, направленные на разъяснение необходимости ответственного отношения к ГИА-9.

5. Результаты экзамена показывают, что большинство выпускников основной школы владеют по курсу математики стандартными алгоритмами действий, основными методами решения математических задач. Вместе с тем, изменение привычных формулировок задач, увеличение числа операций в их решении, необходимость интерпретации полученного ответа с учетом условия задачи резко снижает проценты правильных ответов. В связи с этим, в процессе преподавания следует уделять больше внимания содержательному (а не формальному) раскрытию понятий; использовать различные графические интерпретации, разъясняющие сущность изучаемых теоретических фактов.

6. Большее внимание следует уделять решению задач с вариативными формулировками, что даст возможность учащимся отойти от генерализации несущественных признаков, которые мешают при поиске решения задачи.

Библиографический список

1. Новое в оценке образовательных результатов: международный аспект / А. Литтл, М.Э. Локхед, В. Чайнапа и др.; пер. М.С. Добряковой; под ред. А. Литтл, Э. Вулф. – М.: Просвещение, 2007.
2. Методика и технология обучения математике. Курс лекций: пособие для вузов / под научной ред. Н.Л. Стефановой, Н.С. Подходовой. – М.: Дрофа, 2005.
3. Фирсов, В.В. Подводные камни ЕГЭ // Вопросы образования, 2004.
4. Брадис, В.М. Ошибки в математических рассуждениях / В.М. Брадис, В.Л. Минковский, А.К. Харчева. – М.: Учпедгиз, 1959.
5. Спецификация экзаменационной работы по алгебре государственной (итоговой) аттестации IX классов общеобразовательных учреждений (в новой форме). – М.: Федеральный институт педагогических измерений, 2009. – [Э/р] Режим доступа: <http://fipi.ru/view/sections/199/docs/397.html>/ *Статья поступила в редакцию 28.06.10*

УДК 616.1

А.Г. Калачев, канд. мед. наук, Диагностический центр Алтайского края; E-mail: noga85@mail.ru;
С.А. Ельчанинова, д-р биол. наук, проф. АГМУ; E-mail: noga85@mail.ru;
Е.М. Скурыдина, канд. техн. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: skudem@uni-altai.ru

НОВЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА У БОЛЬНЫХ ИШЕМИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ СЕРДЦА

Разработана методика построения тренировочного процесса у больных ишемической болезнью сердца, основанная на выявленной зависимости относительного прироста работоспособности от длительности отдыха между занятиями. Индивидуально дозированные физические нагрузки мощностью 90-95 % от уровня исходного анаэробного порога с интервалами отдыха, соответствующими наступлению максимума фазы сверхвосстановления, обеспечивают прирост аэробной работоспособности и способствуют профилактике осложнений ишемической болезни сердца.

Ключевые слова: анаэробный порог, аэробная работоспособность, методика тренировки, фаза сверхвосстановления, ишемическая болезнь сердца.

Хорошо известно, что жизнеспособность организма определяется, в первую очередь, его энергетическим потенциалом. Уровень здоровья индивида напрямую зависит от мощности и емкости энергопотенциала, а также эффективности его реализации. Доля аэробной энергопродукции, связанной с окислительным фосфорилированием углеводов и жиров, многократно превышает возможности анаэробного образования энергии, поэтому именно аэробная производительность является физиологической основой общей выносливости, физиче-

ской работоспособности, здоровья и жизнеспособности организма. Аэробная производительность во многом зависит от функциональных резервов кислородтранспортной системы (кровообращение, дыхание, кровь), основным её критерием считают величину МПК (максимальное количество кислорода, которое организм способен усвоить за 1 мин). Другим важным показателем является уровень порога анаэробного обмена (ПАНО), под которым понимают минимальную мощность нагрузки при работе возрастающей интенсивности, при кото-

рой начинаются анаэробные процессы энергообеспечения мышечного сокращения за счет бескислородного расщепления богатых энергией веществ (креатинфосфата и гликогена мышц), улавливаемые лабораторными методами [1; 2; 3]. При этом концентрация молочной кислоты в крови возрастает от 2,0 до 4,0 ммоль/л, что является биохимическим критерием ПАНО. Увеличение МПК и ПАНО в спортивной практике коррелирует с ростом спортивных результатов и служит одним из ориентиров правильного построения тренировочного процесса.

Наиболее распространенными средствами воспитания общей выносливости являются быстрая ходьба, продолжительный бег, передвижение на лыжах, велосипеде, плавание и другие циклические локомоции умеренной и большой интенсивности. Существуют различные методы развития аэробной выносливости (непрерывной, повторной и интервальной работы), однако в настоящее время большинство исследователей придерживаются мнения о необходимости планомерного их сочетания внутри каждого микроцикла тренировочного процесса [4].

Воспитание аэробной работоспособности представляет интерес не только со спортивной точки зрения, но и как важнейший фактор первичной и вторичной профилактики ишемической болезни сердца [5; 6], однако до настоящего времени остается нерешенной проблема индивидуализации построения тренировочного процесса по интенсивности, объему нагрузок и, особенно, продолжительности интервалов между тренировками.

Известно, что механизм долговременной адаптации базируется на явлении сверхвосстановления, заключающемся в том, что восстановление биоресурсов организма после работы не прекращается с достижением исходного уровня, а переходит в фазу сверхвосстановления с волнообразным завершением подобно затухающей синусоиды [7]. Использование постнагрузочного сверхвосстановления является обязательным условием индуцированного развития всех процессов в организме, в том числе и его физических качеств, т. к. проведение повторных тренировок в период сверхвосстановления, особенно в момент его максимума, способствует ускорению развития адаптационных трансформаций в функционирующих тканях [8].

Целью настоящей работы была разработка методики индивидуализированного построения тренировочного процесса у больных ишемической болезнью сердца (ИБС). Для построения формул расчета параметров тренировочного процесса были проведены наблюдения за группой из 26 испытуемых (мужчин – 21; женщин – 5) в возрасте от 36 до 59 лет. В основу режима тренировок больных ИБС был положен разработанный нами способ индивидуализированного построения тренировочного процесса для здоровых людей, отличающийся тем, что мощность нагрузки составляет 85-90 % от уровня ПАНО, а длительность отдыха соответствовала времени достижения максимума работоспособности в восстановительном периоде [9].

До начала тренировочного процесса у всех испытуемых трижды, с интервалом в неделю, в стандартном субмаксимальном нагрузочном тесте [10] проводили тестирование уровня ПАНО, используя в качестве критерия его достижения сочетание резкого прироста частоты дыхания [11] с увеличением содержания молочной кислоты в капиллярной крови в 2-3 раза от исходного уровня. В группе здоровых концентрация лактата изменялась в среднем от $1,1 \pm 0,04$ в покое до $3,4 \pm 0,03$ ммоль/л при достижении ПАНО, в группе больных ИБС – соответственно от $1,0 \pm 0,04$ до $3,2 \pm 0,05$ ммоль/л.

Для расчета дозируемой на занятии мощности физической нагрузки использовали среднее арифметическое полученных результатов тестирования зоны ПАНО. По исходному уровню физической работоспособности, которая определялась относительной к массе тела величиной ПАНО, все испытуемые были разделены на три группы: с низкой ($1,1 \div 1,30$ Вт/кг), средней ($1,31 \div 1,46$ Вт/кг) и высокой ($1,47 \div 1,85$ Вт/кг) работоспособностью.

Для физических тренировок использовали велоэргометрический комплекс, включавший велоэргометр KE-12 (Россия), электрокардиограф, спирограф, компьютер со специальным программным обеспечением. Комплекс позволял непрерывно регистрировать частоту сердечных сокращений и частоту дыхания, рассчитывать мощность нагрузки и объем выполненной работы.

На каждом тренировочном занятии участники исследования после 3-5 мин разминки с мощностью нагрузки 25-30 Вт выполняли непрерывную велоэргометрию с частотой педалирования в среднем около 60 об/мин и мощностью 90-95 % ПАНО, определенного при тестировании. Длительность такой нагрузки составляла 10-15 мин до достижения зоны аэробно-анаэробного перехода, которую выявляли по приросту частоты дыхания за текущую минуту более чем на 20 %, на фоне относительной стабилизации частоты сердечных сокращений. На уровне ПАНО работа продолжалась 2-3 мин, после чего в течение 3-5 мин осуществлялась заминка с выполнением нагрузки мощностью 25-30 Вт. Во время занятия по ЭКГ непрерывно регистрировали частоту и ритмичность сердечных сокращений, вариабельность комплекса QRS в 12-ти стандартных отведениях, по спирограмме - частоту дыхания. Уровень артериального давления (АД) измеряли перед занятием, каждые 3 минуты тренировки, при достижении зоны аэробно-анаэробного перехода, а также каждую минуту после завершения занятия до достижения исходного уровня.

Для определения оптимального времени интервалов между занятиями все испытуемые выполнили по три микроцикла тренировки. В первом микроцикле время отдыха между тренировками в среднем составляло 72 часа, во втором – 48 часов, в третьем – 24 часа. В результате проведенного исследования выявлена зависимость относительного прироста работоспособности от длительности отдыха между тренировками. Относительный прирост работоспособности рассчитывался как разность между показателями ПАНО текущей и предыдущей тренировки, поделенной на показание ПАНО предыдущей тренировки.

На рисунке 1 представлены результаты проведенного эксперимента для одного из испытуемых.

Для определения фазы сверхвосстановления была проведена метод наименьших квадратов аппроксимация полученных точек с использованием функций затухающих колебаний.

$$A(t) = A_0 e^{-\alpha t} \sin\left(\frac{2\pi}{T}t + \varphi_0\right) \quad (1)$$

Коэффициенты A_0 , α , T для каждой группы испытуемых подбирались методом наименьших квадратов. Показания ПАНО снимались в середине тренировки, что и явилось началом отсчета t_0 до начала фазы сверхвосстановления. Будем считать, что максимально возможная начальная амплитуда отклонения A_0 равна 100%. Сдвиг фазы φ_0 в момент снятия показаний ПАНО принимался за $\pi/2$, что связано со смещением функции \sin в момент работы (середина периода работы). Согласно рисунку работоспособности фаза сверхвосстановления приходится на отрезке $t \in [T/2, 3T/2]$ на начало фазы $t_{\text{нач}} = 0,75 T$, на конец фазы $t_{\text{кон}} = 1,5T$. Также из формулы (1) можем найти корни уравнения по уравнению:

$$A_0 e^{-\alpha t} \sin\left(\frac{2\pi}{T}t + \varphi_0\right) = 0 \quad (2)$$

Для расчета максимума фазы сверхвосстановления воспользуемся формулой (3), найденной из условия нахождения максимума функции, то есть производная $A'(t)$ приравнивается нулю, и корни уравнения проверяются на выполнение условия максимума.

$$t_{\max} = T \frac{2 \arctg\left(\frac{2\pi}{T\alpha}\right) + 3\pi}{4\pi} \quad (3)$$

Согласно формуле (3) амплитуда фазы сверхвосстановления равна:

$$A_{\text{ампл}} = A_0 e^{-\alpha t_{\max}} \sin\left(\frac{2\pi}{T} t_{\max} + \frac{\pi}{2}\right) \quad (4)$$

Проведя расчеты для каждого испытуемого, определили параметры начала, окончания, максимума и амплитуду фазы сверхвосстановления работоспособности после тренировочной нагрузки для больных ИБС с различным уровнем работоспособности (таблица 1), а также функции зависимости прироста аэробной работоспособности от длительности отдыха между тренировками (таблица 2).

С помощью приведенных формул, варьируя длительность отдыха между тренировками (t), можно прогнозировать прирост работоспособности пациента.

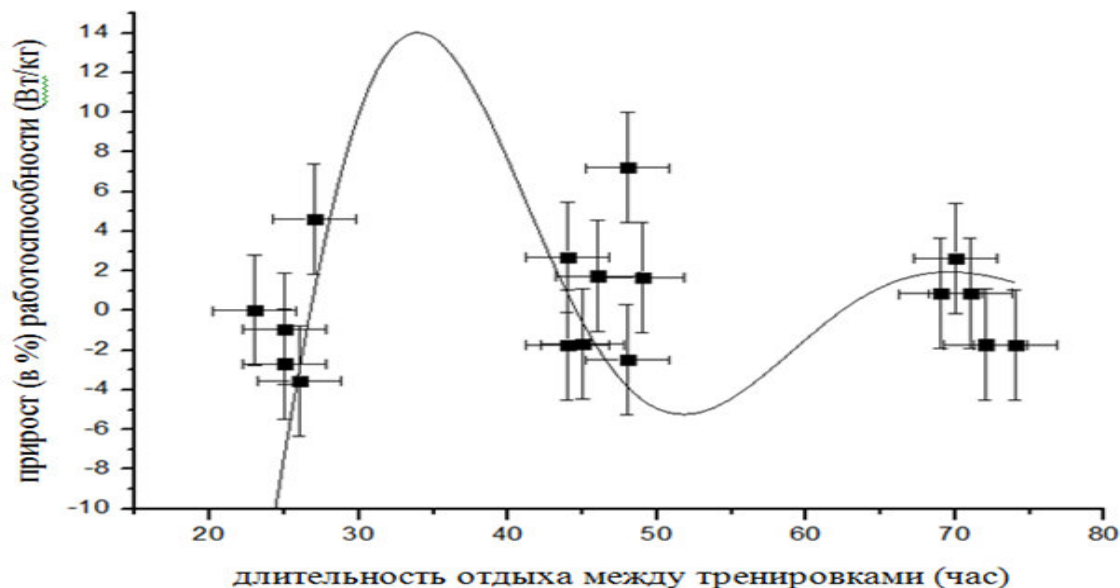


Рис. 1. График зависимости прироста работоспособности от длительности отдыха между тренировками

Таблица 1

Параметры фазы сверхвосстановления для больных ИБС с разным уровнем работоспособности

| Уровень работоспособности (ПАНО, Вт/кг) | Параметры фазы сверхвосстановления | | | |
|---|------------------------------------|-------------|----------------|---------------|
| | Начало (час) | Конец (час) | Максимум (час) | Амплитуда (%) |
| Низкий - 1,10 ÷ 1,30 | 28,6 ± 0,2 | 47,6 ± 0,2 | 36,4 ± 0,2 | 17,1 ± 0,5 |
| Средний - 1,31 ÷ 1,46 | 27,1 ± 0,1 | 45,1 ± 0,2 | 34,5 ± 0,2 | 15,9 ± 0,5 |
| Высокий - 1,47 ÷ 1,85 | ,7 ± 0,2 | 44,6 ± 0,2 | 33,9 ± 0,2 | 14,0 ± 0,5 |

Необходимо учитывать, что в исследовании участвовали люди с ишемической болезнью сердца, для которых различные дополнительные факторы, например, индивидуальный прием медикаментозных препаратов, дополнительная физическая или психологическая нагрузка во время межтренировочного отдыха, являются существенными и могут сказаться на результатах. Это подтверждают отдельные случайные ошибки и промахи, которые мы наблюдали у некоторых испытуемых. Тем не менее, эксперимент является максимально приближенным к реальной ситуации и отражает объективные результаты воздействия на организм различных режимов тренировочных нагрузок.

Таблица 2

Зависимость прироста аэробной работоспособности больных ИБС от интервала межтренировочного отдыха

| Уровень работоспособности (ПАНО, Вт/кг) | Функции зависимости прироста аэробной работоспособности от длительности отдыха между тренировками |
|---|---|
| Низкий - 1,10 ÷ 1,30 | $y(t) = 97,61e^{-0,0467t} \sin\left(\frac{2\pi}{38,09}t + \frac{\pi}{2}\right)$ |
| Средний - 1,31 ÷ 1,46 | $y(t) = 96,02e^{-0,0513t} \sin\left(\frac{2\pi}{36,1}t + \frac{\pi}{2}\right)$ |
| Высокий - 1,47 ÷ 1,85 | $y(t) = 94,19e^{-0,0553t} \sin\left(\frac{2\pi}{35,7}t + \frac{\pi}{2}\right)$ |

| | |
|-----------------------|---|
| Низкий - 1,10 ÷ 1,30 | $y(t) = 97,61e^{-0,0467t} \sin\left(\frac{2\pi}{38,09}t + \frac{\pi}{2}\right)$ |
| Средний - 1,31 ÷ 1,46 | $y(t) = 96,02e^{-0,0513t} \sin\left(\frac{2\pi}{36,1}t + \frac{\pi}{2}\right)$ |
| Высокий - 1,47 ÷ 1,85 | $y(t) = 94,19e^{-0,0553t} \sin\left(\frac{2\pi}{35,7}t + \frac{\pi}{2}\right)$ |

Важно также то, что фаза сверхвосстановления имеет достаточно большую протяженность (18-19 часов), что на практике позволяет в определенной степени варьировать время назначения повторных занятий при невозможности их повторения (в силу разных причин) на пике сверхвосстановления.

Таким образом, разработанная нами методика позволяет достаточно верно спланировать тренировочный процесс, обеспечивающий достоверный прирост аэробной работоспособности.

сти у больных ИБС, и проводить длительные адекватные индивидуально планируемые нагрузки, способствующие повышению общей выносливости и профилактике осложнений ишемической болезни сердца.

Библиографический список

1. Аулик, И.В. Определение физической работоспособности в клинике и спорте. – М.: Медицина, 1990.
2. Кудряшев, В.Э. Количественная оценка нарушений кровообращения: пробы с физической нагрузкой / В.Э. Кудряшев, С.В. Иванов, Ю.В. Белецкий. – М.: Медицина. – 2000.
3. Wasserman, K. Anaerobic Threshold and respiratory gas exchange during exercise / K. Wasserman, B.J. Whipp, S.N. Koyal, W.L. Beaver // J. Appl. Physiol. – 1973. – V. 35.
4. Воробьев, А.Н. Тренировка, работоспособность, реабилитация. – М.: Физкультура и спорт, 1989.
5. Ефремушкин, Г.Г. Адаптация больных, перенесших инфаркт миокарда, к свободно избираемой и навязанной физической нагрузке / Г.Г. Ефремушкин, В.П. Куликов, И.В. Осипова // Кардиология. – 1991. – № 7.
6. Набиулин, М.С. Оптимизация тренирующих нагрузок в реабилитологии. Концептуальные подходы и практическое применение / М.С. Набиулин, В.Г. Лычев. – Н. Новгород: Издательство НГМА, 1999.
7. Яковлев, Н.Н. Живое и среда: молекулярные и функциональные основы приспособления организма к условиям среды. – Л.: Наука. — 1986.
8. Биохимия: учебник для институтов физкультуры / под ред. В.В. Меньшикова, Н.М. Волкова. — М.: Физкультура и спорт, 1986.
9. Варшавский, Б.Я. Способ индивидуального построения тренировочного процесса / Б.Я. Варшавский, С.А. Ельчанинова, А.Г. Золоткина, А.Г. Калачев, П.И. Ладанов // Патент России № 2272561, 2006. – Бюл. № 9.
10. Аронов, Д.М. Функциональные пробы в кардиологии / Д.М. Аронов, В.П. Лупанов. – М.: МЕДпресс-информ, 2002.
11. Ладанов, П.И. Управление развитием аэробной работоспособности с помощью индивидуализированных физических нагрузок в зоне аэробно-анаэробного перехода: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Новосибирск, 2000.

Статья поступила в редакцию 28.06.10

УДК 371

Л.И. Жарикова, канд. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: Garikova@yandex.ru

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

Статья посвящена анализу социального института «непрерывное образование». Раскрыта его суть, выявлены основные функции, описаны признаки непрерывного образования как социального института.

Ключевые слова: непрерывное образование, концепция непрерывного образования, проблемы непрерывного образования.

Для более глубокого понимания значимости непрерывного образования в современном обществе, необходимо рассмотреть его суть как социального института, что будет способствовать получению нового знания о социальной структуре общества в целом и значении системы образования в частности.

В социологии существует множество определений социального института. С точки зрения системного подхода, любой социальный институт является элементом общества как системы, его подсистемой. Образование как элемент в структуре общества взаимодействует с другими подсистемами (экономикой, политикой, культурой и т. д.), выполняет определенные функции и служит существованию общества как целостности. В своей структуре система образования также имеет элементы, или подсистемы: различные формы получения знания, учреждения, кадры, уровни подготовки и др.

Системный подход часто используется для анализа социальных систем. В частности, В.А. Сластенин отмечает: «Структурные компоненты педагогической системы в своей основе адекватны компонентам педагогического процесса, рассматриваемого тоже как система» [1, с. 140].

Итак, непрерывное образование – это совокупность норм и учреждений, регулирующих образовательные отношения на протяжении всей жизни человека, существования групп и общества. Человек становится личностью в процессе социализации, которую многие ученые считают пожизненным процессом. В современном обществе образование также сопровождает человека на протяжении всей жизни. Другими словами, невозможно формирование личности, как вне общества, так и вне образования. Это означает, во-первых, что образование, по сути, является непрерывным, во-вторых, образование – это социальное явление и как общественная ценность, и как социальный институт.

Непрерывное образование имеет свою упорядоченную структуру и качественные характеристики, отличные от характеристик системы образования в целом. Эта структура определяет устойчивость обеих систем и стабильность общества в целом.

Развитие социального института «непрерывное образование» будет способствовать разрешению противоречия, которое назрело на сегодняшний день. Противоречие заключается в том, что объем опыта и информации безграничен, но ограничена возможность создания новых социальных институтов образования (территориально, финансово, экономически, физически и др.). Следовательно, оптимальным путем решения проблемы может быть интеграция социальных институтов под эгидой непрерывного образования, либо их революция (коренные изменения). Очевидно, что процессы реформирования и модернизации еще не решили данной проблемы.

Непрерывное образование – это относительно устойчивый элемент в структуре общества, но исторически он значительно изменился. Идеи непрерывного образования человека встречаются у Конфуция, Аристотеля, Платона и других древних философов. Они представлены в трудах Вольтера, Руссо, Гете. Однако непрерывное образование, как мы его понимаем сегодня, впервые описал Я.А. Коменский.

Концепция непрерывного образования начала разрабатываться в 20-е годы XX века в Англии. К концу 60-х годов образование взрослых изучается как отдельная область системы образования. Позднее оно стало рассматриваться как компонент непрерывного образования, соединяющий детское и взрослое образование в единый непрерывный процесс. К началу 70-х годов разработаны основные положения непрерывного образования, отразившие идею о том, что образование должно продолжаться всю жизнь.

Сегодня проблемы непрерывного образования занимают важное место в странах с развитой рыночной экономикой, для которых характерно расширение наукоемких производств. Опыт зарубежных стран показывает, что путем расширения и совершенствования системы непрерывного образования можно значительно смягчить социальную напряженность в обществе, возникающую в связи с ростом безработицы, решить другие социально-экономические задачи.

Таким образом, непрерывное образование как социальный институт является некоей культурной моделью, которая

служит личности, группе или обществу при решении проблем общественной жизни, связанных с образованием.

Любой социальный институт имеет две стороны: формальную и содержательную. Рассматривая с этой точки зрения непрерывное образование, можно определить в нем также формальный и содержательный компоненты. К формальной стороне можно отнести правила, нормы, взаимоотношения и др., – все то, что упорядочивает структуру непрерывного образования. К содержательной стороне относятся знания, умения и навыки, приобретаемые в процессе образования, теории, концепции, парадигмы, законы и т. д.

Для создания и формирования социального института сначала должна возникнуть потребность. Каждый институт создается для решения ряда проблем, для обслуживания нескольких потребностей. То есть, один институт может быть многофункциональным, и несколько социальных институтов могут обслуживать одну потребность.

Социальный институт «непрерывное образование» главное внимание уделяет передаче знаний и опыта от старших поколений к молодым в течение всей жизни. Потребность в образовании проявляется сегодня в форме потребности в образовании непрерывном, а процесс обучения носит уже не эпизодический характер, но постоянный, и стал заметной чертой современного образа жизни.

Формирование потребности в знаниях является одной из главных ценностных ориентаций в непрерывном образовании. Образование и обучение всегда мотивированы внешними и внутренними мотивами. К внутренним относятся такие мотивы как собственное развитие в процессе непрерывного образования; действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного. Такие мотивы, как понимание необходимости образования для дальнейшей жизни, процесс учения как возможность общения, похвала от значимых лиц, являются вполне естественными и полезными в процессе непрерывного образования, хотя их уже нельзя отнести полностью к внутренней мотивации. Также внешними являются такие мотивы, как образование, как вынужденное поведение; процесс образования как привычное функционирование; образование как основание лидерства и престижа, стремление оказаться в центре внимания. Одной из основных проблем непрерывного образования является повышение в структуре мотивации личности удельного веса внутренних мотивов.

По мнению В.К. Виллонаса, в процессе актуализации потребностей и побуждений ими конкретных мотивационных побуждений выделяются две основные фазы: «Если потребность актуализируется при отсутствии в окружении соответствующего ей предмета, формируется специфическое состояние мотивационной установки, означающее потенциальную готовность к активной реакции в случае его появления... Когда такой предмет появляется, к нему появляется эмоциональное отношение, которое открывает субъекту потребностную значимость (ценность) предмета и побуждает направлять на него свою активность» [2, с. 7]. С другой стороны, от четкой разработки эффективной системы мотивации зависит повышение социальной активности личности, результаты деятельности учреждений и организаций.

Социальный институт «непрерывное образование» должен вовремя реагировать на возникновение данных потребностей путем организации процесса обучения и воспитания, а также формированием ценностного отношения современной личности к непрерывному образованию.

Наряду с удовлетворением потребности в образовании на протяжении всей жизни социальный институт «непрерывное образование» выполняет в обществе и другие функции, важнейшими из которых являются:

- социальная, осуществляющая структурирование общества;
- профессиональная, которая не только готовит личность к труду, но и осуществляет переподготовку;
- гуманистическая, включающая не только передачу культурных ценностей от одного поколения к другому, от

одной социальной группы к другой, от одного человека – другому;

- идеологическая, формирующая мировоззрение с помощью морали и нравственности, этики и политики, науки и религии.

В любом социальном институте существует тесная взаимосвязь между формой и содержанием. Эти философские категории выводят понимание непрерывного образования на высокий уровень абстракции и требуют отдельного внимания. Для определения конкретной сути необходимо выделить в социальном институте «непрерывное образование» его особенности и, в первую очередь, – его признаки, под которыми понимаются устойчивые черты, характеристики, которые позволяют отличать непрерывное образование как целостное явление от других социальных институтов.

Первый признак – глобальность. В современных условиях с развитием средств коммуникаций образование выходит за пределы одного государства. Процессы модернизации, происходящие в высшем образовании России, одним из направлений имеют интеграцию в мировое образование. Однако система непрерывного образования имеет свою специфику в каждой стране.

Второй признак непрерывного образования – его универсальность, то есть всеобъемлющий, разносторонний характер. Непрерывное образование находится в тесной взаимосвязи с другими социальными институтами, такими, как экономика, политика, профессиональная деятельность, культура и др. Благодаря своей универсальности, непрерывное образование создает необходимые условия для удовлетворения разнообразных потребностей: безопасности, уважении, самоактуализации и др. Непрерывное образование дает человеку широкие возможности для самоутверждения и самореализации.

Третий признак – преемственность – определяет характер связей этапов непрерывного образования, способствует установлению его закономерностей и логики развития. Сущность преемственности состоит в сохранении элементов системы непрерывного образования или отдельных его характеристик при переходе к новому состоянию. При переходе от одного этапа к другому усложняются потребности, изменяются образовательные мотивы, формируется установка на получение высшего образования и в результате возникает ценностное отношение личности к непрерывному образованию. Таким образом, на основе преемственности накапливаются факты для анализа, регулирования и планирования развития личности.

Четвертый признак непрерывного образования как социального института – это интегративность. Она проявляется в том, что каждое новое поколение, каждый индивид включаются в единый процесс непрерывного образования. С другой стороны, оно объединяет в себе другие социальные явления и институты. Очевидно, что современное общество и система образования дифференцированы по разным основаниям. Интеграция становится жизненно необходимой для всех слоев общества. И если этот процесс не будет организован государством в соответствии с социальными законами, то дифференциация еще более усилится и приведет к распаду системы.

Еще одним важным признаком непрерывного образования является антропоцентризм, который прослеживается в установлении субъект-субъектных взаимоотношений между обучающим и обучающимися, в обновлении содержания образования современными знаниями о человеке. По определению В.А. Слостенина, в содержании образования должна отражаться целостность картины мира и человека в нем, достигаемая комплексом психолого-педагогических, социогуманитарных, культуроведческих и социальных дисциплин, взаимодействующих на базе философско-антропологической методологии.

Можно сделать вывод, что непрерывное образование – это сложный тип социального института, который включает в себя множество других социальных явлений, в центре которого стоит человек со своими потребностями. Эти потребности, в свою очередь, способствуют организации и функционированию

нию социального института и сохранению целостности общества в широком понимании.

Выделенные признаки характеризуют непрерывное образование и как социальный институт, и как социальную систему, в которой появляются новые структурные образования, то есть происходит процесс институционализации.

Институционализация непрерывного образования – это процесс, начавшийся в 20-е годы XX века и продолжающийся до сих пор. В ходе этого процесса потребность в непрерывном образовании стала осознаваться не как частная проблема, но и

как общесоциальная, и как глобальная. Для реализации потребности в непрерывном образовании начинают устанавливаться особые нормы поведения, отражающиеся в концепциях непрерывного образования, в законах и законодательных актах. Наряду с этим, готовятся кадры, выделяются ресурсы.

Процесс институционализации непрерывного образования является одним из важных направлений развития системы образования, отражающим те социально-экономические изменения, которые происходят в нашем обществе.

Библиографический список

1. Слостенин, В.А. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.
 2. Виллонас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1996.
- Статья поступила в редакцию 28.06.10*

УДК 159.922

Е.В. Некрасова, д-р психол. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: ipp-ppo@uni-altai.ru

ИДЕЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОСТИ И СУБЪЕКТИВНОСТЬ

В статье утверждается, что в идее инструментальности Л.С. Выготского была методологически оформлена онтологизация психологии, был обозначен механизм самоорганизации человека как открытой психологической системы.

Ключевые слова: инструментальность, субъективность, онтологизация психологии, механизм самоорганизации человека.

Исследование жизненного пути человека, тем самым становления его жизненного мира, следовательно, и нравственно-го становления ставит перед психологией сложные и важные вопросы. Каков механизм образования жизненного мира человека? Каков генезис системы «вершинных» смыслов? Эти вопросы имеют огромную теоретическую и практическую значимость. В поисках ответа на имеющиеся вопросы нельзя не учитывать того, что человек – существо биосоциальное, поэтому в попытке объяснить становление его жизненного мира невозможно обойти вопрос о внутренних отношениях, которые связывают психологический уровень с биологическим и социальным, вопрос соотношения материи и духа.

Направление для поиска ответов о том, каким образом социальное «проникает» в человека и закрепляется в нем в виде определенного уровня его организации, каков принцип функционирования у этого уровня, содержится в тезисах Л.С. Выготского о том, что развитие человека идет не к социализации, а к индивидуализации социального, которое, становясь психологической структурой, определяет конструкцию «пластов, слоев и функций личности». Ученый утверждал слияние *натуры* и *культуры* уже во внутриутробном формировании человеческого эмбриона, тем более их слияние в развитии психики ребенка с момента его рождения. Такая позиция противопоставлялась практически всем современным Л.С. Выготскому концепциям в психологии, которые были разделены им на две большие группы, содержательно противостоящие друг другу. В основании деления был ответ на вопрос: *какая внешняя психике сила ответственна за ее развитие в процессе жизнедеятельности человека?* По убеждению Л.С. Выготского, не только *натура* (природные силы жизни, представленные в саморазвитии телесной субстанции живых организмов), но и *культура* (служащая только внешним посредником субъект-объектного отношения) отводит психике пассивную роль исполнителя внешних ей требований. Первая требует от психики приспособления живого к среде, культура предъявляет требование закона саморазвития Духа, воплощенного в ней как в посреднике. Однако и в том, и в другом случае психология редуцирует свой предмет и свой подход к нему либо в *объектно-*, либо в *духовно-*сущее. В результате сохраняется Декартов философский дуализм и психофизический параллелизм в науках о человеке.

Согласно Л.С. Выготскому, люди живут не в оптических пространствах, а «смысловых полях». Под «смысловым полем» понималась осознаваемая человеком актуальная ситуа-

ция его поведения. Осмысление человеком ситуации влечет за собой изменения смыслового поля и реальных действий в ситуации. «Динамика реальной ситуации, превратившись в текущую динамику мысли, стала обнаруживать новые свойства, новые возможности движения, объединения и коммуникации отдельных систем. Однако это прямое движение динамики от актуальной ситуации к мысли было бы совершенно бесполезно и не нужно, если бы не существовало и обратное движение текущей динамики мысли в жесткую и прочную динамическую систему реального действия. Трудность выполнения ряда намерений как раз и связана с тем, что динамику мысли с ее текучестью и свободой надо превратить в динамику реального действия» [1, с. 250].

Согласно Л.С. Выготскому, первичные формы аффективно-смысловых образований человеческого сознания существуют объективно вне каждого отдельного человека в каких-либо материальных творениях людей. Эти формы существуют раньше, чем индивидуальные или субъективные аффективно-смысловые образования. Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин называют эти объективные аффективно-смысловые образования, существующие до и вне развивающегося индивида, идеальной формой, которая усваивается и субъективируется в процессе индивидуального развития.

Согласно Л.С. Выготскому, в детском развитии идеальная форма «уже существует» и «взаимодействует» с реальной. Здесь идея о том, что онтогенез, личностное, духовное развитие неуправляемы и целенаправленны. Л.С. Выготский в обсуждении проблемы развития на новом витке, вслед за античными мыслителями, выходит к понятию формы, неразложимой на части. Идеальная и реальная формы являются живыми формами и, обладая общими свойствами, они потенциально и актуально совместимы. Л.С. Выготский так объяснял возникновение «эвристического проекта реальности» (А.А. Ухтомский): «Именно включение символических операций делает возможным возникновение совершенно нового по составу психологического поля. Не опирающегося на наличное в настоящем, но набрасывающего эскиз будущего и таким образом создающего свободное действие, независимое от непосредственной ситуации» [2, с. 50]. Способ взаимодействия реальной и идеальной форм Л.С. Выготский обозначает с помощью понятия о знаковом опосредствовании. Согласно культурно-исторической концепции, человеку для личностного и духовного развития необходимы искусственные приспособления – знаковые системы.

Знак, или, по выражению Л.С. Выготского, стимул-средство, есть психологическое орудие, который направлен на структуру поведения или психический процесс. При этом знак выступает средством построения психического процесса. Знак, таким образом, направлен внутрь, на овладение самим человеком. Человек овладевает собой, своим поведением, порождая его заново. Порождая свое поведение человек, становится его субъектом. Постепенно «то, что делает надсмотрщик, и то, что делает раб, соединяются в одном человеке» [3, с. 143]. Стимулы-средства вращаются только в том случае, если они используются как средство обращения к другому: «Ребенок приходит <...> к осознанию своего жеста последним. <...> Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других» [там же, с. 144]. Субъектность, согласно Л.С. Выготскому, выражается в овладении человеком своим поведением, самим собой. Под субъектностью при этом понимается определенный режим жизни – *переход возможности в культурно оформленную действительность*. Субъектность в данном подходе является не фактом, а актом. Субъект существует, обнаруживается тогда, когда выражен и объективирован переход от натуральной к культурной форме, когда собственное поведение превращается в предмет, который видится вне самого себя, когда человек имеет и готов использовать средства для его обнаружения и исследования.

В размышлениях о значении и смысловом строении сознания Л.С. Выготский приходит к тому, что работа знака определяется его значением, характером представленности в нем действительности. Именно знак, по Л.С. Выготскому, задает пространство возможностей. «Нет вообще знака без значения. Словообразование есть главная функция знака. Значение есть всюду, где есть знак. Это есть внутренняя сторона знака» [4, с. 162]. Знак «больше самого себя». «Значение не равно слову, не равно мысли. Это неравенство раскрывается в несопадении линий развития» [4, с. 160]. Способ видения мира, задаваемый посредством слова, в котором всегда присутствует обобщение как «своеобразный способ отражения действительности в сознании», не статичен, он развивается с развитием значения. Согласно Л.С. Выготскому, обобщения – «призма, преломляющая все функции сознания». Функция значения слова в создании смыслового поля, «актуального будущего поля». Таким образом, чтобы построить смысловое поле, необходимо осуществить «проекцию» значения в реальную ситуацию. Чтобы слово образовывало смысловое поле, необходимо с его помощью создать позицию, с которой рассматривалась бы ситуация. В результате рождается позиционное отношение (взгляд как бы «со стороны»), в котором суть «проекции» значения в реальную ситуацию. Здесь соотношение знака (значения) и реальной ситуации поведения, реальной и идеальной форм.

В идее инструментальности, инструментальной функции содержится, прежде всего, идея рождения чего-то нового, а не развития уже имеющегося. Особенность психологических

орудий (знак, слово, символ) в том, что они вызывают к жизни внутренние формы деятельности. Они обращают человека на самого себя. Образуется взгляд на самого себя со стороны. Формируется образ себя, который выносится вовне. Происходит тем самым объективация самого себя, формируется самосознание. Здесь важнейшее условие становления в человеке «собственно человеческого», становления его жизненного мира. Идея создания человеком формы своего поведения, т.е. своей субъектности, идея возможного, будущего, вечно становящегося человека, человека творца и его адресата – главная тема творчества Л.С. Выготского. Творчество, согласно ученому, основная деятельность психики, которая находится в постоянном созидании будущего. Здесь взгляд на человека в перспективе его развития. Согласно Л.С. Выготскому, социальное, индивидуализируясь, приносит с собой и самое существенное для человека, свой способ существовать в развитии.

Ученый вышел к системным, психологическим качествам предметов, разглядев их в «инструментальных актах», «психологических орудиях», искусственно создаваемых человеком, «приспособленных» для организации поведения и управления психикой извне: «в инструментальном акте используются психологические свойства внешнего явления, стимул становится психологическим орудием в силу использования его как средства воздействия на психику и поведение» [5, с. 106-107]. Л.С. Выготский мыслил системно, когда искал переход между внутренним и внешним. Он нашел переходные формы в «инструментальных актах» и переместил предмет психологии на психологические свойства внешнего. Для ученого психика изначально выступала не как орган отражения, а как «орган отбора» [6, с. 347]. Психика понималась в ее соотносимости с создаваемой «субъективно искаженной действительностью». Такое понимание психики очень близко ее пониманию в теории психологических систем, где психика понимается в ее связи с порождением многомерного мира человека: «...многомерный мир человека и есть «субъективно искаженная объективная реальность» [7, с. 81].

Л.С. Выготским прямо был поставлен вопрос о сущности реальности, располагающейся «между духом и материей», являющейся «переходной формой», реальности, которая обеспечивает избирательность психического отражения и его интенциональность (предметную отнесенность). «Внутреннее» у Л.С. Выготского – человек, «внешнее» – смысловое поле, объективная реальность, «искаженная» присутствием в ней Духа (человеческого). «Субъективно искаженная объективная реальность», согласно ученому, есть то «вне», откуда человек может воздействовать на себя, собственную психику и поведение, понимая смысл своих выборов и отвечая за них. Был совершен выход, таким образом, к субъект-объектной онтологии. Был обозначен механизм самоорганизации человека как открытой психологической системы: человек не просто открыт во вне, он выходит туда и оттуда управляет собой.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Общие вопросы дефектологии // собр. соч.: в 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5.
2. Выготский, Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // собр. соч.: в 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 6.
3. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций // собр. соч.: в 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3.
4. Выготский, Л.С. Проблема сознания: собр. соч. в 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1.
5. Выготский, Л.С. Инструментальный метод в психологии // собр. соч.: в 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1982.
6. Выготский, Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // собр. соч.: в 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1.
7. Ключко, В.Е. Самореализация личности как проявление самоорганизации в психологических системах / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский // Самореализация личности: системный взгляд. – Томск: Изд-во ТГУ, 1999. *Статья поступила в редакцию 28.06.10*

УДК 159.922

Ю.В. Трофимова, канд. психол. наук, доцент, с.н.с. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: trofimova@alt.ru

САМОРАЗВИТИЕ С ПОЗИЦИЙ СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Рассматривается проблема становления представлений о саморазвитии в рамках субъектно-деятельностного подхода. Показано, что в контексте субъектно-деятельностного подхода сложилась традиция рассматривать саморазвитие как осознанное самоизменение. Отмечается, что такое понимание сужает представление о саморазвитии как психологическом феномене.

Ключевые слова: саморазвитие, субъект, субъектность, осознанное самоизменение, творение себя как свойство живой материи.

Активное использование в психологии понятия «саморазвитие» сочетается с тем, что в настоящее время проблема саморазвития в психологии не только не решена, но и практически не поставлена (Н.В. Богданович, 2004; Р.Р. Ветчинкин, 2007; М.А. Шукина, 2007), отражая тем самым отсутствие методологически обоснованного подхода к жизненно важному процессу саморазвития человека.

В психологии активно разрабатываются, актуализируются понятия саморазвития, самореализация, самодетерминации и других «само-», возникновение которых часто связывают с разработкой в отечественной психологии категории субъекта.

В своей концепции С.Л. Рубинштейн рассматривает человека, активно взаимодействующего с окружающим его миром, и через это взаимодействие преобразующего себя и свой мир. И эти два аспекта жизни человека: изменения себя и изменения мира – тесно взаимосвязаны, обуславливая взаимные изменения. Данные преобразования рассматриваются и могут быть поняты с учетом принципа детерминации, введенным С.Л. Рубинштейном. Согласно данному принципу внешние причины действуют через внутренние условия, где «внутренние условия выступают как причины (проблема саморазвития, самодвижения, движущие силы развития, источники развития находятся в самом процессе развития как его внутренние причины), а внешние причины выступают как условия, как обстоятельства» [1, с. 310]. Любое внешнее воздействие, согласно этому принципу, преломляется личностью, которую автор рассматривает «как воедино связанную совокупность внутренних условий» [1, с. 269]. Внутренние условия обуславливают отношение человека к миру, установление связи между условиями и требованиями ситуации, посредством чего и происходит сознательное самоопределение человека, выбор своего жизненного пути. Также на процессы «самосозидания», «авторства», «саморазвития» С.Л. Рубинштейн указывал, говоря об актах творческой самодеятельности, в которых создается и определяется субъект. Акты творческой самодеятельности включают в себя то, что может сделать субъект не только с окружающим миром, но и самим собой.

Признание С.Л. Рубинштейном «авторства» человеком своей жизни, которое находит отражение «не только в проявлениях психической активности, но и развитии его собственной психики, статус субъекта, творящего свой психический мир и ответственного за результаты своих творений» [2, с. 23], приводит к активной разработке данной идеи его последователями К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинским, Л.И. Анцыферовой.

К.А. Абульхановой-Славской в рамках разрабатываемой ею концепции субъекта жизни, формируется представление о жизненной стратегии как способности соотносить и соединять свою индивидуальность, свои возможности с условиями жизни, жизненными целями, задачами, к их воспроизводству и развитию в реальной жизнедеятельности. Задача установления этого соответствия решается человеком на протяжении всей жизни, обеспечивая тем самым развитие человека. Развитие способности к рациональной организации времени, стремления к работе в трудных для себя режимах, что способствует совершенствованию своих психических возможностей, понимается К.А. Абульхановой-Славской как стратегия жизни самосовершенствования (саморазвития). Саморазвитие – это «такая жизненная стратегия, в которой человеком осуществляется поиск более адекватных своим возможностям путей их реализации, воплощения в жизни» [3, с. 262]. Данной стратегии автором противопоставляется стратегия ухода как игнорирование решения противоречия. Стратегия же саморазвития оказывается возможной, в ситуациях, когда отношение субъекта качественно преобразует отношения человека с действительностью, давая по существу новое решение проблемы, «выход» за пределы ситуации. Человек, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, «решает» проблему не только потому, что способен взглянуть на нее со стороны, абстрагирова-

вать от остроты противоречий, а, напротив, потому, что он своим отношением, сопротивлением, активностью, разрывает «наличные» отношения» [4, с. 114].

Характеризуя развитие личности, К.А. Абульханова-Славская связывает его с возрастанием возможностей личности, активности и умножением ее личностного времени, благодаря чему происходит «превращение резервов развития в движение, носящее более интенсивный характер, в самодетерминацию» [3, с. 139]. Именно самодетерминация и есть та задача, которая решается личностью на протяжении жизненного пути, обеспечивая возможность саморазвития.

Л.И. Анцыферова, разрабатывая динамический подход к развитию личности, остается в логике теории субъекта, и как следствие продолжает исследовать активность субъекта, отражающую процессы саморазвития. Л.И. Анцыферова отмечает, что личность существует в процессе постоянного несовпадения с собой, в процессе выхода за свои пределы. Трудные обстоятельства жизни требуют от человека таких действий и условий, которые находятся «на границе адаптивных возможностей или даже превосходят имеющиеся у него резервы» [5, с. 5]. Данная задача доступна лишь субъекту, который понимается автором как «способность быть иницилирующим началом, первопричиной своих взаимодействий с миром, с обществом; быть творцом своей жизни; создавать условия своего развития; преодолевать деформации собственной личности» [6, с. 29-30]. По мнению автора, это становится доступным на высшем уровне развития личности, когда человек становится субъектом жизненного пути, что определяется степенью индивидуальности и личностной свободой, свободой выявлять, переживать и собственными действиями разрешать назревшие противоречия, изменяя уровень организации личности как системы, менять режим ее функционирования.

И в работах К.А. Абульхановой-Славской, и в работах Л.И. Анцыферовой можно увидеть разграничения двух способов существования человека, выделение которых намечено еще С.Л. Рубинштейном. Первый, когда жизнь обусловлена внешними причинами, пассивная жизнь, в терминах С.Л. Рубинштейна «человек весь внутри жизни» [1, с. 366]. Второй путь, жизнь на основе «сознательного самоопределения», детерминируемый внутренними причинами, активная жизнь, как жизнь, где человек «как бы занимает позицию вне ее» [там же]. Этот второй способ существования автор связывает с появлением рефлексии. «Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы (...) Это решающий, поворотный момент. Здесь кончается первый способ существования. Здесь начинается либо путь к душевной опустошенности, к нигилизму, к нравственному скептицизму, к цинизму, к моральному разложению (или в менее острых случаях к моральной неустойчивости), или другой путь – к построению нравственной человеческой жизни на новой, сознательной основе. С появлением рефлексии связано философское осмысление жизни» [там же]. Этот второй путь и есть путь саморазвития.

По мере развития категории субъекта, в психологию входит понятие «субъектность», которое понимается как «целостная характеристика человека, обнаруживаемая в деятельности и поведении человека» [7, с. 5], «особые личностные качества, связанные с активно-преобразующими свойствами и способностями» [8, с. 155]. Наряду с понятием субъектности начинают разрабатываться и такое понятие как «субъектная активность» (А.К. Осницкий, В.О. Татенко и др.). Субъектная активность – это активность «по созданию и развитию собственной психики» [2, с. 27], «развиваемая самим субъектом, им организуемая и контролируемая» [7, с. 6].

Собственно логике субъектного подхода выделяют В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. Рассматривая развитие человека, его субъектности, наряду с естественным развитием, которое разворачивается по сущности природы и отражается в последовательности ступеней, периодов, стадий, и искусст-

венным развитием, которое разворачивается по сущности социума и задано структурой деятельности, где следование их друг за другом имеет не временную, а целевую детерминацию, учеными вводится особое – третье – представление «о развитии вообще»: о саморазвитии. Саморазвитие ими понимается как овладение и развитие самим человеком своей собственной самости. В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, отмечают: «В психологии должна идти речь о развитии по сущности человека – о саморазвитии как фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Это означает, что в развитие человека включается еще одна детерминанта – ценностно-смысловая. Развитие для человека – это и цель, ценность, а иногда – и смысл его жизни» [9, с. 147].

Таким образом, мы видим, что на смену классической оппозиции «внутреннее – внешнее», «биологическое – социальное», которая в психологии задавала оппозиционные факторы развития: внутренние (биологические, наследственные) и внешний (социальный), приходят концепции, отражающие «неклассический вектор» (Д.А. Леонтьев) становления психологической мысли и ориентированные на поиск такого основания, которое сможет объединить разделенные противоположности. В концепции психологии субъекта, субъектно-деятельностном подходе, на современном этапе становления в качестве такого основания выступает категория субъекта. А.В. Брушлинским выделяется «третий путь» в решении общей проблемы детерминизма, который заключается в том, чтобы считать, что «не психическое и не бытие сами по себе, а субъект, находящийся внутри бытия и обладающий психикой, творит историю» [10, с. 17].

А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев отмечают, что человек как субъект способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы. Способность к изменению действительности, людей и самого себя в процессе преобразования условий своей жизнедеятельности, указание, на это мы находим в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, М.К. Мамардашвили и их последователей, является характеристикой человека в его родовом и индивидуальном выражении.

Собственно говоря, в концепции психологии субъекта формулируется традиция выделения и закрепления понятия «саморазвития», на что указывает Н.В. Богданович, анализируя становление категории «субъект»: «с утверждением категории субъекта актуализируются новые аспекты принципа развития: проблема субъектогенеза, различные основания которого широко дискутируются, а также особого вида развития, инициируемого субъектом – саморазвития» [8, с. 14-15].

В исследовании М.А. Щукиной [11], посвященном выделению онтологического статуса понятия «саморазвития», автор рассматривает соотношение понятий «развитие» и «саморазвитие». Проведенный анализ позволил автору сделать вывод о том, что понятия «развитие» и «саморазвитие» вряд ли могут рассматриваться как тождества, скорее они могут быть отнесены как общее и частное. Приняв за основу своего исследования данное соотношение понятий, автор выделяет специфические черты саморазвития: позитивная направленность изменений, целенаправленный характер саморазвития, субъектный характер изменений (совмещение объекта и субъекта в акте развития), осознанность, опосредованность, которые, по ее мнению, определяют самостоятельный онтологический статус понятия «саморазвития». Таким образом, автор заключает, что «саморазвитие проявляется в осознанном самоизменении» [11, с. 112], «именно в процессе саморазвития человек максимально реализуется как творец своего Я и своего жизненного пути» [там же]. При этом автор устанавливает связь между двумя другими понятиями «саморазвитие» и «субъект развития», указывая на то, что саморазвитие, в такой его трактовке, становится доступно человеку по мере становления его

субъектом развития, когда происходит переход от развития при помощи внешних посредников, к саморазвитию как самостоятельному осознанному процессу самоизменения.

Традиция рассмотрения саморазвития как осознанного процесса связана с идеей Л.С. Рубинштейна об осознанном самоопределении в ситуации, где необходимо соотнести условия (данность) и требования (заданность), через осознание ситуации, того, что дано и задано, субъект находит приемлемое решение противоречия сложившейся ситуации, «без способности сознательно занять определенную позицию нет личности» [1, с. 272], и как следствие, нет и решения. Человек, по мнению ученого, сам определяет это свое отношение, в чем и заключается его сознательное самоопределение, а это и определяет проблему саморазвития в концепции С.Л. Рубинштейна. По его мнению, специфика человеческого способа существования «заключается в мере соотношения самоопределения и определения другим (условиями, обстоятельствами), в характере самоопределения в связи с наличием у человека сознания и действия» [1, с. 286]. Введение такой характеристики саморазвития как осознанности, по мнению М.А. Щукиной, «основано на необходимости осознанности при субъективной позиции вообще» [11, с. 111]. Н.В. Богданович [8] показала, что при категориальном анализе понятия субъекта одной из важных его характеристик выступает сознательность.

Общая логика понимания, саморазвития, в контексте психологии субъекта, находит отражение и в прикладных исследованиях. Так, Г.А. Цукерман (1995) рассматривает саморазвитие как сознательное стремление и (или) столь же сознательное стремление сохранить в неизменности свою Я-самость. В качестве одной из атрибутивных характеристик саморазвития автор выделяет самостоятельность, формирование которой является для учителя основной задачей. Автор полагает, что научить спрашивать, ставить проблему, формулировать альтернативные гипотезы, искать экспериментальные способы их проверки, собирать недостающую информацию – это значит научить человека учиться самостоятельно расширять пределы собственных знаний, умений, опыта. Способность человека самостоятельно расширять пределы собственных знаний и умений и рассматривается автором как одна из основных характеристик саморазвития. Цели, направления, средства этих изменений определяет сам субъект.

Вслед за В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым В.Г. Моралов (2004) рассматривает саморазвитие в качестве частного явления жизнедеятельности как непрерывного процесса целеполагания, деятельности и поведения человека. В рамках жизнедеятельности осуществляется и процесс саморазвития.

В связи с тем, что в психологии укрепляется понимание принципа активности, понятий субъекта и саморегуляции, начинает активно разрабатываться основы изучения процессов самовоспитания.

Дао Зуй Нган [12] в процессе анализа психологических исследований по проблеме самовоспитания выделяют три периода в изучении данной проблемы. Третий период, приходящийся на 70-80 года XX века, по мнению ученого, характеризуется углубленным интересом к проблеме самовоспитания и появлением серии обобщающих работ по данной проблеме (Л.И. Рувинский, 1969-1980, Л.И. Рувинский, А.Я. Арет, 1976), в которых самовоспитание рассматривается как деятельность человека с целью изменения своей личности, раскрываются движущие силы и мотивы самовоспитания, обосновывается значимый для дальнейшей разработки проблемы вывод о том, что каждому возрасту свойственны определенные возможности самовоспитания. Л.И. Рувинский (1984) формулирует концепцию самовоспитания как осознанного самоизменения личности, в которой самовоспитание представляет высший уровень самоизменения — осознанное самоизменение личности. Роль процесса осознания личности рассматривается как движущей фактор развития самовоспитания.

При анализе самовоспитания П.Н. Осипов отмечает, что самовоспитание как управляемое личностью саморазвитие, но

в то же время самовоспитание и саморазвитие не одно и то же. Если саморазвитие представляет собой процесс объективный, не зависящий от разума и воли человека, то самовоспитание – процесс изменения человеком самого себя под влиянием сознания и воли. Саморазвитие – первично. С возрастом оно перерастает в самовоспитание, это происходит тогда, когда оно становится подконтрольным сознанию, когда учащиеся все сознательнее начинают участвовать в совершенствовании своего "Я". Самовоспитание рассматривается автором как высшая форма саморазвития. Зрелое самовоспитание предусматривает сознательное и целенаправленное участие человека в разностороннем развитии собственной личности [13].

Однако и в самом субъектно-деятельностном подходе существуют идеи о том, что становление человека не может ограничиться только саморазвитием как осознанным самоизменением, существуют указания на то, что человеку присущ и другой процесс саморазвития, который отражает сущностную природу человека, но выходящий за пределы осознанного самоизменения. Так, Л.И. Анцыферова отмечает, что «человеку эволюционно присущи конструктивные силы. Эти силы, побуждают его энергично противодействовать неблагоприятным социальным воздействиям, стремиться создать новые общественные отношения» [14, с. 16], и далее «в каждом человеке есть силы, мотивирующие его по направлению к здоровью плодотворному усилию, к реализации своих лучших возможностей» [там же].

Собственно сведение саморазвития к осознанному самоизменению, оставляет за пределами анализа процессы саморазвития, которые являются предметом экзистенциально-гуманистического подхода, основная идея которого заключается в том, что человек начинает развиваться «скорее благода-

ря внутренней склонности к развитию, в бергсоновском смысле, нежели благодаря силам из вне» [15, с. 88].

В современной психологии явно обозначает себя тенденция изучения феноменологии «жизненного мира» (Ф.Е. Василюк), «жизненного пространства», «психологического пространства» (К. Левин), «субъективного мира» (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев), «многомерного мира человека» (В.Е. Ключко), «жизненного мира человека» (Е.В. Некрасова). История становления данной феноменологии указывает на наличие многомерной реальности, только в которой может действовать человек, и которую же сам порождает в процессе активного взаимодействия с миром. Раскрытие и понимание процессов порождения человеком этой многомерной реальности, которая становится «пространством не только удовлетворения потребностей, но и реализации возможностей» (В.Е. Ключко), в контексте культурно-исторического подхода, и позволяет рассматривать их как процессы саморазвития.

Таким образом, можно констатировать, что в контексте субъектно-деятельностного подхода сложилась традиция рассматривать саморазвитие как осознанное самоизменение. При этом следует отметить, что такая традиция задает лишь один из возможных ракурсов анализа феноменологии саморазвития. Другой ракурс изучения данного феномена связывается с тем, что в современной психологии все чаще отмечается, что «предрасположенность к воспроизведению, творению себя в соответствующих, а порой и в неблагоприятных условиях, есть универсальное свойство живой материи» [2, с. 30], обеспечивающей «чудо жизнедвижения, развития живого» [там же]. Что в свою очередь приводит к необходимости рассмотрения более широкого круга проблем, связанных с саморазвитием и определением его онтологического статуса.

Библиографический список

1. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003.
2. Татенко, В.О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3.
3. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
4. Абульханова-Славская, К.А. Дialeктика человеческой жизни (Соотношение философского, методологического и конкретно-научных подходов к проблеме индивида). – М.: Мысль, 1977.
5. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 5.
6. Анцыферова, Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина. — М.: Издательство «Академический проект», 2000.
7. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1.
8. Богданович, Н.В. Субъект как категория отечественной психологии: дисс. ... канд. психол. наук / Н.В. Богданович. – М., 2004.
9. Слободчиков, В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000.
10. Брушлинский, А.В. Психологическая наука – основа гуманизации высшего образования // Развивающаяся психология – основа гуманизации образования. – М.: Российское психологическое общество, 1998. — Т. 2.
11. Шукина М.А. Об онтологическом статусе саморазвития личности // Вопросы психологии. – 2007. – № 4.
12. Дао Зуй, Нган Психологические предпосылки самовоспитания в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1982.
13. Осипов, П.Н. Воспитание - через стимулирование самовоспитания учащихся. [Э/р] // Вестник школы 122. – 1999. – № 3. / Р/д: <http://www.kcn.ru/school/vestnik/n6.htm>.
14. Анцыферова, Л.И. Способность личности к преодолению деформации своего развития защита // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1.

Статья поступила в редакцию 28.06.10

УДК 372.853

Н.Г. Пестрожукова, преп. ОмГМА, г. Омск, E-mail: pestrozhukova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБОБЩЕННЫХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

В статье приведены результаты исследования уровня сформированности экспериментальных умений у студентов медицинского вуза, рассмотрены особенности использования методики формирования обобщенных экспериментальных умений в медицинском вузе.

Ключевые слова: обобщенные экспериментальные умения, лабораторная работа, медицинский вуз.

В процессе обучения в Омской государственной медицинской академии студенты лечебного, педиатрического и медико-профилактического факультетов используют экспе-

римент как метод познания на лабораторных работах, которые они выполняют при изучении естественнонаучных дисциплин: медицинская и биологическая физика (82 часа), общая

химия (98 часов), биоорганическая химия (58 часов), а также в процессе изучения всех общепрофессиональных дисциплин (3049 часов).

В октябре 2009 - феврале 2010 нами было проведено исследование уровня сформированности экспериментальных умений у студентов первого курса лечебного, педиатрического и медико-профилактического факультетов Омской государственной медицинской академии. В качестве методики исследования использовался пооперационный анализ деятельности, разработанный А.В. Усовой [1; 2]. В исследовании приняло участие 97 студентов. По результатам исследования выяснилось, что низшим уровнем сформированности экспериментальных умений обладает 57%, средним уровнем - 32%, достаточным уровнем - 9%, и только 2% обладает высоким уровнем сформированности экспериментальных умений. Практически все студенты успешно выполняют лишь некоторые операции, по выполнению эксперимента: проведение наблюдений, измерений, фиксирование результатов и их математическую обработку. У многих вызывают трудности такие этапы, как формулировка цели и гипотезы эксперимента.

Результаты исследования привели нас к **проблеме**: как организовать учебный процесс в ОмГМА так, чтобы к концу первого курса (к началу практических занятий дисциплин общепрофессионального цикла) у студентов были сформированы обобщенные экспериментальные умения.

Вопросами формирования обобщенных экспериментальных умений у учащихся школ занимались такие ученые как А.А. Бобров [1; 2] А.В. Усова [1; 2], С.А. Сурувикина [3], Дзида Г.А. [4] и др. Особенности методики преподавания физики в медицинском вузе были рассмотрены С.А. Бабыным [5], О.Е. Акулич [6], Т.Н. Шамаевой [7], Е.М. Старченко [8] и др. В настоящее время проблема формирования обобщенных экспериментальных умений студентов медицинского вуза является малоизученной.

Экспериментальными умениями называют действия и операции, необходимые для проведения эксперимента. А.А. Бобров, А.В. Усова отмечает: «обучение методике эксперимента должно включать формирование следующих умений: 1) самостоятельное формулирование цели опыта; 2) формулировка и обоснование гипотезы, закладываемой в основу эксперимента; 3) выявление условий, необходимых для постановки опыта; 4) планирование эксперимента; 5) отбор необходимых приборов и материалов; 6) сборка экспериментальной установки и создание необходимых условий для выполнения опыта; 7) выполнение измерений; 8) выполнение наблюдений; 9) фиксирование (кодирование) результатов измерений и наблюдений; 10) математическая обработка результатов измерений; 11) анализ результатов и формулировка выводов» [1, с. 61-62]. Перечисленные умения могут быть предложены учащимся как план деятельности по выполнению учебного эксперимента.

А.А. Бобров, А.В. Усова выделяют четыре уровня сформированности экспериментальных умений (именно эти уровни были определены в нашем исследовании):

Низший уровень – при котором учащиеся выполняют отдельные операции, последовательность их выполнения не продумана и сущность их не усвоена.

Средний уровень – выполняются все операции, но последовательность их выполнения недостаточно продумана и сущность не осмыслена.

Достаточный уровень – выполняются все операции, последовательность их выполнения хорошо продумана, но еще недостаточно осмыслена сущность операций.

Высокий уровень – учащиеся выполняют все операции, последовательность их выполнения хорошо продумана, сущность операций хорошо осмыслена, учащиеся свободно переносят данное умения на выполнение других заданий [1].

Умения, обладающие свойством переноса называют обобщенными умениями. А. В. Усова дает следующее определение: «обобщенные умения - умения, которые, будучи сформированы в изучении каких-либо учебных дисциплин, затем применялись бы при изучении других дисциплин, в самообразовании и в практической деятельности» [2].

В своих работах А. А. Бобров и А. В. Усова описали методику формирования обобщенных экспериментальных умений школьников, основанную на третьем типе ориентировочной основы деятельности (т.е. план деятельности не дается в готовом виде, а разрабатывается совместно с обучающимися под руководством учителя) [1]. Именно эту методику мы решили использовать при организации лабораторных работ по медицинской и биологической физике в ОмГМА. И так как образовательный процесс в медицинской академии имеет ряд особенностей, мы столкнулись со следующими сложностями:

1) В ОмГМА на всех дисциплинах при проведении лабораторных работ используется готовая пошаговая инструкция, которая выдается на занятии или описана в учебнике, по которым студенты готовятся к занятию. Многие студенты в процессе вводной беседы заглядывают в учебник и сразу говорят цель, какие величины надо снимать, как их лучше записать, какое оборудование необходимо использовать, какие графики построить и т.д. Для того, чтобы избежать это, необходимо выстраивать вводную беседу таким образом, чтобы ответы на вопросы было невозможно подсмотреть в учебнике. Лучше всего начать вводную беседу с проблемной ситуации, которая к тому же, будет мотивировать студентов к поиску решения.

2) Установки для лабораторных работ предоставляются на занятия в готовом собранном виде. Из-за этого этапы отбора оборудования и сборки установки просто отсутствуют. Однако это можно компенсировать в вводной беседе, планируя эксперимент задавать вопросы: «Как можно измерить эту величину?», «Какие условия необходимы для этого?», «Посмотрите на установку, какие приборы тут использованы?» и т.д.). Если студенты называют приборы, глядя в учебник, можно задать вопросы: «Почему именно это оборудование?», «Покажите на установке эти приборы?», «Как и какие величины мы будем снимать?», «Можно ли эту величину измерить с помощью других приборов?».

3) Целью некоторых лабораторных работ является изучение физических основ работы медицинского оборудования (например, «Изучение аппарата для УВЧ-терапии», «Работа с аппаратом для гальванизации», «Физические основы электрокардиографии») [9]. В таких работах в процессе вводной беседы необходимо использовать план обобщенного характера «Что надо знать о приборе?». Раскрывая второй пункт плана (принцип действия прибора) необходимо добиться от студентов перечисления явлений, законов, теорий, на которых основано действие прибора, и тогда легко подвести студентов к формулировке цели и гипотезы к лабораторной работе, которые будут основываться на проверке законов и теорий с помощью этого оборудования.

Как пример рассмотрим работу «Аппарат для УВЧ-терапии»: Физическое действие электромагнитного поля УВЧ заключается в активном поглощении энергии поля тканями и преобразованием ее в тепловую энергию. Основное теплообразование происходит в тканях, плохо проводящих электрический ток (нервная, костная и т. д.). Можно сформулировать такую гипотезу: «Диэлектрик в электромагнитном поле УВЧ нагреется быстрее, чем электролит» и проверить ее на опыте. Тут можно перечислить со студентами дополнительные приборы, которые могут понадобиться: диэлектрик (машинное масло), электролит (раствор поваренной соли), термометр.

4) Труднее всего студентам даются лабораторные работы, в которых используются модели. Из-за этого им трудно связать выполняемую деятельность с ее теоретическими основами. К таким работам относятся: «Электрическая модель сердца», «Физические основы электрокардиографии», «Изучение транспорта ионов через модельные мембраны и измерение равновесного мембранного потенциала» [9]. В этих работах нужно очень аккуратно выстраивать вводную беседу, не перегружать ее лишней информацией. Вводную беседу лучше разбить на два блока. Первый блок посвящать решению проблемной ситуации, а второй – моделированию (вспомнить, что такое модель, и определить, какую модель лучше использовать, для того, чтобы исследовать данный объект).

Например, работу «Электрическая модель сердца», в которой изучаются основы теории Эйнтховена, нужно начать с объявления, что сегодня мы начинаем новый раздел биофизики, он очень сложный, но очень важный, т.к. затем знания по этой теме понадобятся на других предметах». Следует задать проблему: «Когда мы снимаем электрокардиограмму, какие сигналы мы регистрируем», добившись от студентов ответа: «Регистрируется разность потенциалов», продолжить: «Разность потенциалов между чем и чем?», «Откуда в организме человека появляется разность потенциалов?», «Как это можно применить в диагностике?», «Что предложил Эйнтховен?», «Почему он предложил строить токовый диполь именно на этих двух точках?», «Почему токовый диполь со временем меняет свой размер и направление?», «Можем ли мы определить непосредственно положение токового диполя сердца в определенный момент времени?».

Разбирая эти вопросы, студентам становится понятна суть теории, однако возникает новая проблема: как определить положение токового диполя в организме человека, ведь непосредственно это сделать невозможно, т.к. для этого будет необходимо помещать электроды внутрь организма. Большинство студентов вспоминает, что при снятии электрокардиограммы электроды накладываются на определенные точки. Остается лишь разобраться, почему выбираются именно эти точки, почему Эйнтховен предложил строить именно треугольник, и как можно восстановить положение токового диполя, по снятым показаниям. После того, как все эти вопросы будут освещены можно предложить студентам сформулировать цель, что они делают достаточно легко: «Изучить основы теории Эйнтховена с помощью электрической модели сердца».

Теперь необходимо вспомнить, что же такое модель, и какое существенное свойство необходимо воспроизвести, чтобы понять основы теории Эйнтховена. Если у студентов этот вопрос вызывает трудность, можно уточнить: «что снимается, и что определяется с помощью треугольника Эйнтховена». И раз снимать необходимо проекции вектора токового диполя, а восстанавливать сам токовый диполь, становится понятным, что самое главное в модели сердца – это токовый диполь, со-

даваемый генератором. Понятно как снимать показания – с помощью специальных щупов соединенных с осциллографом. Затем обсуждается, как лучше записать результаты, и как правильно рисовать треугольник Эйнтховена. В итоге, этапы снятия показаний, фиксирование результатов, графические построение и написание выводов занимают не более 15 минут, несмотря на то, что вводная беседа длится около часа. По выводам студентов можно сказать, что если выстраивать лабораторную работу таким образом, они лучше разбираются в данной теме, а также связывают выполненную работу с теоретическими основами. При выполнении остальных работ этого цикла необходимо обращаться к этой работе. Например, в работе «Физические основы электрокардиографии» следует задать вопросы «Какая теория послужила основой для этого метода?», «Почему снимается именно три отведения?», «Почему в предыдущей работе мы восстанавливали вектор, а в этой – получаем кардиограмму» и т.д.

Перечисленные особенности необходимо учитывать при организации лабораторных работ в соответствии с методикой формирования обобщенных экспериментальных умений.

В конце учебного года мы провели анкетирование студентов тех групп, в которых проводили лабораторные работы, преимущественно, без готовых инструкций. В анкетировании приняло участие 62 студента из числа лечебного, педиатрического и медико-профилактического факультетов. Результаты анкетирования приведены ниже.

На вопрос «Как вы считаете, в процессе выполнения лабораторных работ по физике студент должен:» были получены следующие ответы: «Овладеть умениями, необходимыми для дальнейшей учебы и самостоятельной деятельности» - 34 человека (55%); «Овладеть знаниями по предмету» - 16 человек (24%); «Овладеть метапредметными знаниями (общим планом проведения любой лабораторной работы)» - 12 человек (19%). Отметим, что самостоятельно ставить эксперимент и на его основе получать новые знания хотели бы научиться 48 студентов (77%), 13 студентов (21%) ответили, что научились этому еще в школе и 1 – не считает это умение нужным для себя. Ответы на остальные вопросы приведены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты анкетирования студентов

| Вопрос | Варианты ответа | С готовой инструкцией к выполнению | Где сам разрабатывал ход работы | Одинаков о легко (хорошо) | Одинаково трудно (плохо) |
|--|-----------------|------------------------------------|---------------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Какой тип лабораторной работы Вам нравится больше? | | 37 человек (60%) | 25 человек (40%) | - | - |
| В каком случае Вам было легче написать вывод? | | 24 человека (39%) | 19 человек (31%) | 16 человек (26%) | 3 человека (3%) |
| Знания лучше усваиваются при выполнении лабораторной работы какого типа? | | 21 человек (34%) | 21 человек (34%) | 17 человек (27%) | 3 человека (3%) |

На наш взгляд, данные результаты (60% предпочитает выполнять лабораторные работы по готовой инструкции) обусловлены такими особенностями медицинского образования, как привычка «зазубривать» учебный материал, преимущественное использование на других занятиях готовых инструкций, и низкая мотивация студентов к изучению физики. Обоснованиями ответов послужили следующие высказывания студентов: «так легче действовать самостоятельно»; «можно выполнить работу без ошибок»; «так понятнее»; «такой ход работы уже проверен заранее»; «занимает меньше времени»; «не надо думать».

При этом остальные студенты (40%), предпочитающие самостоятельно разрабатывать ход работы отмечают, что несмотря на то, что такой режим работы сложнее, это намного интереснее и полезнее для дальнейшей учебы. Среди обоснований выбора были такие варианты ответов: «развивается самостоятельность»; «развивается логическое мышление»; «это

интереснее»; «понятней (и сам материал, и для чего нам нужны эти знания)».

Таким образом, выявлено одно из противоречий между потребностью студентов в овладении различными умениями, необходимыми для дальнейшей учебы и предпочтением большинства работать по готовой инструкции, что исключает возможность развития экспериментальных умений до обобщенного уровня.

Отметим, что некоторые студенты, ответившие, что им больше понравилось делать работы с пошаговой инструкцией, все же проще написать вывод в том случае, когда ход работы они составляли самостоятельно под руководством преподавателя (10%). В этих анкетах было указано, что работать по инструкции нравится больше, потому что «в этом случае трудно ошибиться и все проверено заранее». Можно предположить, что эти студенты предпочитают работать с готовой инструкцией, потому что неуверенны в своих силах, а это зна-

чит, что при организации лабораторных работ необходимо уделять внимание актуализации имеющихся у студентов знаний, а также стараться создавать для студентов ситуацию успеха.

Таким образом, можно сделать вывод, что, во-первых, есть необходимость развивать экспериментальные умения студентов медицинского вуза до уровня обобщенных; во-вторых, существует противоречие между этой необходимостью и предпочтением большинства работать по готовой инструкции; в-третьих, образовательный процесс в медицинском

вузе имеет ряд особенностей, которые важно учитывать при использовании уже существующих методик и образовательных технологий; в-четвертых, большое значение имеет мотивация студентов к изучению медицинской и биологической физики, чему следует уделять особое внимание (необходимо показать студентам возможности курса физики в их интеллектуальном развитии, деятельность студентов на занятиях по медицинской и биологической физике должна носить научно обоснованный характер).

Библиографический список

1. Усова, А.В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М.: Просвещение, 1988.
2. Усова, А.В. Формирование у учащихся учебных умений / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Знание, 1987.
3. Суровикина, С.А. Теория деятельностного развития естественнонаучного мышления учащихся в процессе обучения физике: Теоретический и практический аспекты: монография. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2006.
4. Дзида, Г.А. Теоретические основы формирования и развития обобщенного умения решать задачи у учащихся средней школы: дис. ... д-ра. пед. наук. – Челябинск, 1997.
5. Бабин, С.В. Методика изучения закона сохранения и превращения энергии в курсе медицинской и биологической физики: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2003.
6. Акулич, О.Е. Методика реализации ценностно-смысловых ориентиров студентов при изучении медицинской и биологической физики: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск 2005.
7. Шамаева, Т.Н. Формирование понятий о структурных элементах системы научных знаний при обучении физике студентов медицинского вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2007.
8. Старикова, Е.М. Адаптивная направленность методики обучения основам физики студентов медицинского вуза: дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2009.
9. Добровольская, Т.В. Практикум по медицинской и биологической физике: учеб. пособие / Т.В. Добровольская, Л.В. Кочережко. – Омск: Изд-во ОмГМА, 2007.

Статья поступила в редакцию 14.05.10

УДК 378

О.О. Пескова, асп. ГОУ ВПО МГПУ, учитель – логопед в ГОУ ЦППРук Благо, г. Москва, E-mail: peskovaoo@gmail.com

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

В статье исследуется проблема взаимодействия семей и образовательных учреждений для детей с нарушенным слухом. Рассматриваются две категории родителей – родители с нарушениями слуха и без нарушения и особенности работы в ними.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, слышащие родители, глухие родители, взаимодействие между родителями и специалистами, образовательные учреждения, помощь семьям, консультации со специалистами.

В разных областях специальной педагогики и психологии существуют исследования, посвященные проблемам семей, воспитывающих ребенка с нарушенным слухом (Т.Г. Богданова, Р.М. Боскис, Л.А. Головчиц, Е.И. Исенина, Б.Д. Корсунская, Э.И. Леонгард, Н.В. Мазурова, Г.А.Мишина, Т.В. Пельмская, Н.А.Рау, Е.Ф. Рау, Е.Г. Самсонова, Н.Д. Шматко и др.)

При рассмотрении влияния внутрисемейных отношений на развитие личности ребенка с нарушенным слухом были выявлены особенности взаимоотношений глухих детей с членами их семей. Обнаружены различия между семьями, в которых родители имеют нарушения слуха и слышащими родителями. Выявлено, что в семьях, имеющих детей с нарушенным слухом преобладает негативное отношение глухих детей к слышащим отцам. Дети часто наиболее привязаны к братьям и сестрам. Очевидно, это объясняется возможностью более тесных социальных контактов глухих детей с братьями и сестрами на предметно-практическом уровне, чего не происходит в общении с родителями. В тех семьях, где родители также имеют нарушения слуха, глухие дети относятся в целом одинаково положительно ко всем членам своей семьи. Исследователи предполагают, что это может быть связано с тем, что многие слышащие родители, имеющие глухих детей не умеют устанавливать с ними естественные родственные отношения [1].

Изучая различные варианты сотрудничества в детско-родительских парах, было установлено, что отклонения в психофизическом развитии детей раннего возраста могут быть не только следствием органических и функциональных нарушений, но и как вторичные проявления обусловлены дефицитом

общения и отсутствием адекватных способов сотрудничества родителей с детьми [2].

Исследование детско-родительского взаимодействия в семьях глухих и слышащих родителей и оценка его эффективности показала, что общение слышащих родителей со своими глухими детьми менее эффективно, чем такое общение в семьях, где все члены семьи глухие. Это связано с тем, что глухие родители говорят со своим ребенком на одном (жестовом) языке, и этот язык – единственный, который глухой ребенок может освоить спонтанно, подобно тому, как слышащий ребенок овладевает родным языком. Глухие родители чаще всего общаются с ребенком жестовой речью, дактилируя некоторые слова, реже – жестовой речью, сопровождаемой проговариванием без голоса и дактилированием ряда слов. Только некоторые семьи общаются исключительно при помощи жестового языка. Процесс общения глухих родителей со своими детьми протекает более эффективно, чем у слышащих родителей, с точки зрения обмена информацией и поэтому вопросы общения для глухих родителей являются менее актуальными [3]. Эти результаты подтверждают данные Э.И. Леонгард (1977) [4], о том, что глухие родители, как правило, удовлетворены общением со своим глухим ребенком. Исходя из этих данных, можно сделать вывод о том, что на данный момент сохранились те же тенденции в коммуникации, что и тридцать лет назад. Другие исследователи отмечают, что глухие дети глухих родителей имеют более высокий уровень социальной зрелости и независимости, чем глухие дети слышащих родителей. Это отставание связано с гиперопекой, которая характерна для слышащих родителей по отношению к своим детям с нарушенным слухом [5, с. 133].

При изучении проблемы взаимодействия семей и образовательных учреждений выявлено, что достаточно часто семья и персонал специальных образовательных учреждений не объединяют своих усилий для достижения общих целей – обучения, воспитания и социализации ребенка. Осуществляемое в коррекционных образовательных учреждениях взаимодействие с семьями воспитанников не всегда реализуется гармонично, несмотря на значительные усилия специалистов.

Основным недостатком работы с родителями являются невключение родителей и проблем семьи в коррекционную работу учреждений. До сих пор специалисты чаще видят в родителях лиц, которых необходимо лишь ознакомить с некоторыми приемами и методами обучения детей с недостатками слуха. Существует достаточное количество работ для родителей таких детей, где они могут ознакомиться с этапами коррекционной работы, конкретными играми и упражнениями (Н.Д. Шматко, Т.В. Пельмская, 2003; Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, 1991).

Ознакомительно-методический подход к организации работы с родителями не позволяет охватить проблемы, которые встанут перед семьей ребенка. Для оказания комплексной помощи семьям, воспитывающим ребенка с нарушенным слухом, необходимо тщательное изучение их проблем (диагностика) и более широкое включение новых технологий и специалистов в коррекционную работу [6, 69].

Родители дошкольников с нарушенным слухом часто демонстрируют либо полное незнание особенностей своего ребенка, либо противоречия в выборе воспитательных средств. Это обуславливает необходимость включения родителей в спектр мероприятий, которые проводятся в специальном образовательном учреждении для семей.

Целью нашего исследования является изучение проблем взаимодействия семьи и образовательных учреждений для детей с нарушенным слухом.

В соответствии с целью выделены следующие задачи: изучение взаимодействия родителей и образовательных учреждений; выявление удовлетворенности родителей оказываемой им педагогической помощью; мотивированность родителей; определение запросов по отношению к содержанию, формам и методам, к специалистам, которые проводят занятия.

Для реализации этих задач нами была разработана анкета, направленная на выявление особенностей взаимодействия родителей, имеющих детей с нарушенным слухом, с дошкольными образовательными учреждениями. В анкете выделены три блока вопросов: в первом блоке вопросы направлены на уточнение социально-демографической ситуации в семьях; с помощью второго блока мы выясняем потребности родителей в консультациях специалистов; последний раздел дает возможность выявить удовлетворенность родителей оказываемой семье педагогической помощью.

Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных учреждений для детей с нарушенным слухом города Москвы.

В исследовании принимали участие 90 семей, имеющих детей с нарушенным слухом. В 39 семьях (43%) отмечались нарушения слуха у родителей, в 51 семье (57%) нарушения слуха у родителей и ближайших родственников не имелись. На время обследования возраст детей составлял от 3-х до 7 лет. Нарушение слуха у 71% детей было установлено в раннем возрасте и у 29% детей в дошкольном возрасте.

Анализ ответов на вопросы первого блока показал, что в семьях глухих и слышащих родителей отмечаются различия в социально-демографической ситуации. В семьях слышащих родителей выявлены следующие особенности: 86% семей являются полными, 24% - неполными. 45% родителей имеют высшее образование и 65% родителей – среднее образование. В 30% семей у детей есть братья или сестры.

В семьях глухих родителей отмечается следующая ситуация: 67.5% семей являются полными и 32.5% - неполными семьями. Высшее образование имеют 6% родителей, 94% имеют среднее образование. В 26 % семей у детей есть братья и сестры. Эти данные отражают ситуацию в семьях

глухих и слышащих родителей. Слышащие родители имеют более высокий уровень образования, больший процент семей является полными. Наличие братьев и сестер в семье является для обеих категорий практически одинаковым.

Результаты анкетирования позволили выделить проблемы взаимодействия со специалистами разного профиля. Родители отметили, что они нуждаются не только в консультациях специалистов учреждения, но и в консультациях узкопрофильных специалистов.

Консультации врачей заинтересовали 18% слышащих и 7% глухих родителей. 12% родителей с нормальным слухом и 9% глухих родителей отмечают потребность в консультации психоневролога. 17% родителей без нарушения слуха и 12% с нарушением видят необходимость в консультации врачей - отоларинголога. 3% слышащих родителей – необходима консультация сурдолога. Родители без нарушения слуха чаще, чем глухие родители отмечают необходимость в консультациях специалистов – медиков.

Консультации педагогов хотели бы получать 42% родителей. 26% слышащих и 16% глухих родителей отмечают необходимость в получении рекомендаций от педагога начальных классов. Родителей чаще всего волнуют вопросы дальнейшего образования их детей. Вопросы, связанные с обеспечением условий обучения детей на следующих этапах психического развития, беспокоят родителей без нарушения слуха почти в два раза чаще, чем с нарушением. Это может свидетельствовать о повышенном уровне осознания проблем, связанных с дальнейшим обучением ребенка, слышащими родителями. Их волнует выбор образовательного маршрута для ребенка, часть родителей желают интегрировать ребенка в массовую школу. Глухие родители готовы к обучению своего ребенка в специальной школе и, поэтому этот вопрос для них менее актуален.

Потребность в консультации психолога отмечают 55% родителей, среди них 35% слышащих и 20% родителей с нарушенным слухом. Они озабочены вопросом, как играть и/или заниматься с ребенком дома. Это отмечают 33% слышащих и 23% неслышащих родителей. Родителям нужна помощь в организации взаимодействия с ребенком дома. Особенно этот вопрос является актуальным для семей без нарушения слуха, воспитывающих ребенка с нарушенным слухом, так как взаимодействие с таким ребенком резко отличается от общения с нормально слышащим ребенком.

Консультации юристов интересуют 15% слышащих и 13% глухих родителей. Их волнуют вопросы оформления инвалидности, повышения своей правовой грамотности с целью отстаивания собственных прав и прав своего ребенка с нарушенным слухом. Эти вопросы в равной степени интересуют обе категории родителей.

Интерес к консультациям социального педагога проявили 5% глухих и 6% слышащих родителей.

Многие родители 50% (30% из них – без нарушения слуха, 20% с нарушением) проявили желание поделиться своим опытом и знаниями о воспитании ребенка с нарушенным слухом. Этот опыт может стать полезным для молодых родителей, которые только начинают воспитывать своего ребенка. Для них важно знать, что они не одиноки, что есть и другие семьи, в которых решаются похожие проблемы.

Анализ ответов третьего блока, призванных отражать удовлетворенность родителей оказываемой педагогической помощью показал, что не все родители довольны получаемой информацией. 47% родителей говорят о том, что им недостаточно предоставляемой информации. к 32% родителей отмечают, что не всегда довольны полученными ответами на свои вопросы. 21% родителей не ответили на этот вопрос. На вопрос о посещении встреч, 66% родителей ответили утвердительно, это говорит о том, что, возможно, именно для них актуальны обсуждаемые темы. 20% отметили, что занятия проходят в неудобное для них время и это является препятствием для посещения занятий. Недостаточная удовлетворенность родителей оказываемой помощью может быть обусловлена рядом причин: во-первых, низкой заинтересованностью родителей, во-

вторых, тем, что родители, не видят в привычных для них формах взаимодействия с учреждениями, таких как родительские собрания или еженедельные консультации, источника помощи и поддержки, в-третьих причиной может являться недостаточное информирование родителей о мероприятиях или их проведение в не удобное для родителей время. Возможно, на консультациях уделяется внимание не всем вопросам, интересующим родителей. Есть вероятность того, что родители не заинтересованы во встречах, а только декларируют заинтересованность.

Результаты проведенного исследования показали, что проблемы взаимодействия родителей и образовательных учреждений для детей с нарушенным слухом очень разнообразны и потребность в консультациях специалистов различного профиля достаточно велика. При организации работы с родителями без нарушения слуха и с нарушением необходимо учитывать разницу в их запросах. Дифференцированный подход в работе с родителями позволит более эффективно взаимодействовать с различными категориями родителей. При работе с

родителями с сохранным слухом необходимо как можно раньше проводить работу по повышению их коммуникативной компетентности, обучать родителей эффективным средствам общения со своими детьми. Нам кажется целесообразным время от времени разделять родителей на группы по наличию/отсутствию нарушения слуха, чтобы иметь возможность обсуждать вопросы, актуальные для каждой категории родителей. В учреждении необходимо осуществлять комплексную помощь родителям, проводить занятия в удобное для родителей время. Родителям необходимо предоставлять справочную информацию и заблаговременно информировать их о проведении того или иного мероприятия со специалистами. В тоже время, важно включать родителей в коррекционную работу, давать им возможность делиться своим опытом, поскольку это может быть чрезвычайно полезно для других родителей.

При организации взаимодействия между родителями и образовательными учреждениями необходимо учитывать запросы родителей, а также различия в проблемах, с которыми сталкиваются слышащие и неслышащие родители.

Библиографический список

1. Богданова, Т.Г. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников / Т.Г. Богданова, Н.В. Мазурова // Дефектология. - 1998. - №5.
 2. Мишина, Г.А. Пути формирования сотрудничества родителей с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии: автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1998.
 3. Хохлова, А.Ю. Изучение особенностей детско – родительского взаимодействия в семьях глухих и слышащих родителей, воспитывающих глухих детей // Дефектология. - 2007. - №3.
 4. Леонгард, Э.И. Основные принципы работы по развитию слухового восприятия у глухих и слабослышащих дошкольников // Дефектология. - 1977.
 5. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология. - М.: Изд. Академия, 2002.
 6. Ткачева, В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. - М.: АСТ; Астрель, 2007.
- Статья поступила в редакцию 26.06.2010*

УДК 378

И.С. Николаева, асп. ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: lis3326@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

В статье представлен раздел диссертационного исследования, посвященного разработке теоретических основ формирования профессиональной компетентности социального педагога, обоснована актуальность проблемы, изложены структурные компоненты.

Ключевые слова: компетентность, структура профессиональной компетентности социального педагога, формирование профессиональной компетентности.

Формирование и развитие профессиональной компетентности социального педагога составляет приоритетное направление в теории и практике современного образования и воспитания. Актуальность выбранной проблемы прослеживается на социальном, научно-теоретическом и практическом уровнях. На социальном уровне актуальность проблемы обусловлена изменениями социально-экономической и духовной жизни российского общества. В современных социально-экономических условиях все большую роль играют интеграция труда, совмещение профессий и специальностей, появление профессий широкого профиля. Принципиальной особенностью социальной работы как деятельности является ее пограничный характер. Социальный педагог - в некотором смысле универсал, хотя его универсализм имеет достаточно четкие предметные границы, задаваемые квалификационной характеристикой, содержанием проблем связанных с воспитанием подрастающих поколений и возможными путями их решения. Инструментальное и смысловое содержание социальной работы аккумулирует в себе пограничные элементы смежных профессиональных областей (психологии, социологии, юриспруденции, педагогики и др.) на основе взаимообмена информацией и технологиями. В связи с этим компетентность в различных областях человеческой деятельности - главное, что характеризует готовность социального педагога к выполнению профессиональных функций в современном обществе. Однако изучение практики социальной работы позволило выделить ряд противоречий, основное из которых заклю-

чается в том, что, несмотря на востребованность обществом специалистов социальной сферы, реальную деятельность нередко осуществляют работники, не имеющие должной подготовки и, в связи с этим, не обладающие необходимым уровнем профессиональной компетентности.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования обуславливается недостаточной теоретической разработанностью организации формирования профессиональной компетентности социального педагога. Исследованию проблемы подготовки профессиональных кадров в системе высшего образования, изучение понятий «компетенция», «компетентность» большое внимание уделялось в работах психологов, педагогов. Общепсихологические и теоретические проблемы подготовки профессиональных кадров в системе высшего образования освещаются в работах - С.Я. Батышева, В.А. Полякова, В.А. Сластенина и др. Различные аспекты профессиональной деятельности социальных работников, в том числе и социальных педагогов, и перспективы развития различного рода социальных служб раскрываются в трудах Н.А. Аминова, А.И. Арнольда, П.Д. Павленка и др.; проблемы профессиональной подготовки социальных работников представлены в работах Л.Г. Гусяковой, И.А. Зимней, Е.И. Холостовой, М.В. Фирсова и др.; методологические и теоретические аспекты развития профессиональной компетентности отражены в работах К.Я. Вазинной, А.К. Марковой, Ю.Н. Петровой, Н.Л. Солянкиной и др. Следует отметить возрастание интереса ученых к проблеме профессиональной компетентности как к та-

ковой, и в частности, компетентности специалиста в области социальной сферы (Л.И. Анциферова, И.Г. Климкович, А.К. Маркова, М.В. Фирсов и др.). Анализ научной литературы показывает, что вопрос о сущности данного феномена в науке не решен однозначно, кроме того, не выявлена специфика педагогической компетентности социального педагога. Основу для дальнейшего изучения данной проблемы создают труды ученых, рассматривающих сущность и структуру педагогической компетентности (И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.И. Мищенко, Л.А. Петровская, И.И. Проданов, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.), обосновавших необходимость педагогического компонента в структуре социальной работы (В.Г. Бочарова, Г.Ю. Бурлака, П.Д. Павленок, Г.Н. Филонов, М.В. Фирсов, Е.И. Холостова и др.), изучающих систему, проблемы и особенности профессиональной подготовки специалистов социальной сферы (С.А. Беличева, Б.З. Вульф, М.А. Галагузова, И.Г. Зайнышев, И.А. Зимняя, Н.П. Клушина, П.Д. Павленок, В.А. Сластенин, Н.Б. Шмелева и др.). Различные виды, специфика, методика формирования компетентности нашли отражение в работах: Н.А. Аминова, Л.Н. Боголюбова - социальная компетентность; А.С. Белкина, А.Л. Бусыгина, Н.Н. Лобанова, В.В. Нестерова - педагогическая компетентность; А.Н. Кузьмицкой, Н.В. Остапчук, А.К. Марковой - психологическая компетентность; Н.Г. Витковской - информационная компетентность; А.А. Черемисина - правовая компетентность; Л.Г. Антропова, С. М. Рогожкина, О.В. Фадейкина коммуникативная компетентность; Н.В. Поморцева - культурологическая компетентность.

Данные работы способствуют накоплению и систематизации знаний по проблеме нашего исследования. Однако следует отметить, что в этих работах обозначенная проблема не нашла должного отражения и специально не изучалась.

Значимость проблемы на *практическом уровне* возрастает в связи с необходимостью разработки методики формирования профессиональной компетентности социального педагога, направленной на реализацию педагогических условий, обеспечивающих её эффективность.

Профессиональная компетентность социального педагога мы рассматриваем как целостный процесс, включающий практическую, образовательную и исследовательскую деятельность, направленную на реализацию личностного творческого потенциала.

Исследуя проблему профессиональной компетентности социального педагога, раскрывая ее сущность, мы опираемся на социально-педагогическую концепцию профессионального становления педагога, разработанную профессором С.Г. Вершловским [1, с. 101].

В его работах названы следующие социально-педагогические параметры, определяющие портрет педагога:

- социальная активность как коренное свойство индивида, важнейшее качество личности;
- гуманистическая ориентация, соответствующая активности как коренное свойство индивида, важнейшее качество личности;
- критичность мышления как проявление аналитического подхода к процессу познания, оценка окружающей действительности;
- целевая направленность на развитие личности клиента, формирование у него потребности в настоящем движении вперед;
- вовлеченность педагога в процесс взаимодействия, в которой проявляется активность педагога.

Профессиональная компетентность социального педагога отличается более глубокой обращенностью к человеку.

По мнению В.А. Сластенина *«сегодня необходимо позаботиться о том, чтобы по своему содержанию педагогическое образование стало практическим человековедением, человекознанием, своего рода педагогической антропологией»* [2, с. 2].

Обобщая суждения С.Г. Вершловского, В.А. Сластенина, мы можем заключить, что профессиональная компетентность социального педагога - это сложное индивидуально-

психическое образование на основе интеграции социального опыта, теоретических знаний, практических умений и личностных качеств - способность выполнять социально-педагогические функции, направленные на развертывание внутренних возможностей к самореализации, самосовершенствованию, саморазвитию в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями.

Исходя из этого понятие социально-педагогической компетентности многогранно и многоаспектно, оно меняется в соответствии с изменениями, происходящими в образовании, в обществе.

Решение вопроса эффективности управления профессиональной компетентностью социального педагога в значительной мере зависит от знания самой структуры компетентности. В нашем понимании структура профессиональной компетентности может быть представлена нижеследующими компонентами. Выявляя структуру профессиональной компетентности, мы исходим из общепсихологического единства сознания и деятельности, опираемся на исследование структуры педагогической и социально-педагогической деятельности и ее основных компонентов, разработанных Н.В. Кузьминой, Н.А. Половниковой, В.А. Сластениным [3; 4; 5].

Одним из важнейших компонентов в структуре профессиональной компетентности социального педагога занимает целостное восприятие мира. Специалист, по своим профессиональным обязанностям, занимающийся развитием и формированием личности должен владеть целостным видением мира, представлять о глобальных проблемах, стоящих перед человечеством. Владея целостным восприятием мира, социальный педагог определяет место предмету своей деятельности - человеку. Социально-педагогические, анатомо-физиологические, психолого-педагогические знания позволяют профессионально компетентному социальному педагогу понять, что каждый человек - это Вселенная. Основной социально-педагогической целью становится развитие полноты человеческого качества в социально-педагогическом процессе, а первостепенной задачей каждого социального педагога - самоопределение по отношению к категории «человек». Это в свою очередь предполагает:

- анализ принадлежности, содержания и уровня собственных представлений о природе человека (ребенка) и «механизмах» его развития;
- «принятие и допущение по отношению к себе логики и оснований, выбранных для работы с другим человеком;
- выбор диапазона, в котором сохраняется способность профессионально «созидать» себя и другого, то есть работать с человеком осознанно, осмысленно.

Обратившись к человеку как центральному предмету внимания в социально-педагогической реальности, можно утверждать: именно он является ценностным ориентиром для всего, что призван делать социальный педагог.

Его самым большим богатством можно считать духовную развитость и способность личной ответственности перед собой и перед своим временем. Теоретико-методологические знания в структуре профессиональной компетентности социального педагога направлены на подготовку личности к осознанию своей социальной сущности, взаимосвязь биологического и социального в нем, своего места в системе личностных и общественных отношений, к правильной оценке своих прав и обязанностей в социуме; на определение взаимоотношений человека и общества, на выбор форм поведения в данном обществе (конфликт, подчинение, согласие), кем является человек в данном обществе (средством, фактором, самоценностью), чем отличается человек различных исторических эпох и типов цивилизаций, какое качество является основополагающим среди его социальных характеристик, в чем видит он свою роль в окружающей действительности.

Следующим важным компонентом в структуре профессиональной компетентности социального педагога является - общая культура. Именно культура, являясь духовной экологией, дает достойное, важное содержание деятельности социаль-

ного педагога. Мы понимаем «культуру» как особый механизм накопления, хранения и трансляции информации, представляющей социальную ценность.

Одним из проявлений культуры является система норм и ценностей, которые извлекаются в социальную память. Культура, следовательно, выполняет в обществе функции «социальной генетики». Именно в таком видении культуры заключается специфика гуманитарного анализа.

Многими учеными подчеркивается необходимость наличия у социального педагога, прежде всего определенных личностных качеств. Так, Б.З. Вульф отмечает, что *«никакая система подготовки не в состоянии научить душевной чуткости, юмору, педагогической интуиции или деликатности поступка»* [6, с. 48]. И далее: *«Величайшая трудность социального педагога в том, что он призван своей работой, характерными лишь ему личностными качествами уметь соединить в себе «коня и трепетную лань» - то, что объективно противоречиво и по сути, и по технологии, что требует адекватного выбора путей взаимопроникновения»* [6, с. 49]. В.Г. Бочарова считает, что *«специфика функций социального педагога предполагает органичное сочетание личностных качеств, широкой образованности, всесторонней подготовленности, эрудиции специалиста с наличием у каждого из них определенного хобби, своей неповторимой изюминки, глубоких знаний в какой-либо определенной области»* [7, с. 80].

Ключевая ценность профессиональной деятельности социального педагога – это «понимание творческой природы профессиональной деятельности», наличие творческого потенциала. Творческий потенциал социального педагога складывается, прежде всего, из системы имеющихся знаний, убеждений, на основе которых строится и регулируется его деятельность: развитого чувства нового, открытого ко всему новому; высокой степени развития мышления, его гибкости, нестереотипности и оригинальности. Профессиональная деятельность социального педагога требует творчества, под которым мы подразумеваем систему личностных способностей (изобретательность, воображение, критичность ума, открытость ко всему новому, позволяющих оптимально менять приемы действий) новизну, оригинальность, уникальность подходов субъекта к осуществлению деятельности, в итоге побуждающих личность к творческой самореализации.

В контексте социально-педагогических проблем нам представляется значимой точка зрения А.Торренса, который определяет основные характеристики потенциала: оригинальность (редкость, нетривиальность идей, беглость, скорость нахождения решений), гибкость, тщательность разработки идей [8].

Для исследования данной проблемы важным является уточнение уровней интеллектуальной активности, которые психологи рассматривают следующим образом:

Первый уровень – стимульно-продуктивный или пассивный. Это деятельность, определяющая каждый раз каким-товлечением, стимулом, безынициативное принятие того, что задано извне.

Второй уровень – эвристический. Этот уровень характеризуется проявлением той или иной степени интеллектуаль-

ной инициативы, не стимулированной ни внешними факторами, ни субъективной оценкой деятельности. Решение задачи является продуктом логического анализа, который позволяет углубиться в объект, почерпнуть из него новое знание.

Для профессиональной деятельности социального педагога приемлем высший уровень интеллектуальной активности – креативность – т.е. способность выходить за пределы данной конкретной ситуации. Открытие закономерности «эвристик» – эмпирическое, а не теоретическое, но человек, находящийся на данном уровне, после нахождения какой-либо закономерности, не останавливается на достигнутом, а пытается определить: «А что за этим стоит?».

Любая педагогическая деятельность, несравнима «ни с каким другим видом деятельности человека, прежде всего потому, что учитель работает с живым человеческим материалом». Поэтому «и процесс и результаты творчества материализованы в людях», Многие исследователи (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, В. Кан-Калик, М.М. Поташник, А.И. Щербаков) указывают на творческий характер педагогической деятельности. Так, по мнению Ю.К. Бабанского, *«...творчеству надо настойчиво и упорно учиться...»* [9, с. 320]. Он считает, что творческий характер педагогической деятельности вытекает из ее закономерностей, которые определяет, как способность решать одну и ту же задачу разными сочетаниями методов, форм и средств воспитания. Следовательно, *«при всей индивидуальной неповторимости каждого педагога педагогическое творчество – это нормативная деятельность педагога, она характеризуется целым рядом параметров, которые в самом прямом смысле имеют нормативный характер»* [9, с. 321].

По мнению А.Н. Карпова, важным условием достижения каждым педагогом в своей педагогической деятельности уровня творческой «нормативной деятельности» является совершенствование его профессиональной компетентности [10, с. 40]. Только социальный педагог, обладающий определенным уровнем компетентности, может решить круг вопросов, относящихся к сфере его деятельности.

Итак, профессиональная компетентность социального педагога – интегративное, многокомпонентное явление, показатель профессионализма и мастерства социального педагога. В ее структуре инвариантным компонентом выступает знание, как базовое образование, на основе которого формируется профессиональная компетентность. Проявляясь в деятельности, профессиональная компетентность социального педагога в деятельности же формируется, развивается и совершенствуется. Уровень профессиональной компетентности социального педагога формируется в связи и зависимости с уровнем развития социального педагога как профессионала, причем эта связь прямая и опосредованная.

Таким образом, профессиональную компетентность социального педагога определяет уровень собственного профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями педагога, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу.

Библиографический список

1. Вершловский, С.Г. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / С.Г. Вершловский, Л.Н. Лесохина. – Л.: НИИ ООВ, 1997.
2. Сластенин, В.А. Социальный педагог: готовность к профессиональной деятельности // Научные труды. Сер. Психолого-педагогические науки. – М.: МПГУ, 1995.
3. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970.
4. Половникова, Н.А. Интенсификация подготовки специалистов высшей квалификации // Советская педагогика. – 1996. - №3.
5. Сластенин, В.А. Социальный педагог и социальный работник: личность и профессия // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. - Москва – Тула, 1993.
6. Вульф, Б.З. Социальная педагогика: теория и практика // Обучение социальной работе в России: Программы и технологии. Педагогика социальной работы. – М., 1998. – Ч. 2.
7. Педагогика: учеб пособие для студ. пединститутов / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шинянов. – М.: Школа-Пресс, 1998.
8. Галагузова, М.А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1998. – Вып. 3.
9. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989.

10. Карпов, А.Н. Руководство совершенствованием профессиональной компетентности учителей в структуре деятельности заместителя директора школы: автореф. дис. ... канд. наук. – СПб., 1994.
Статья поступила в редакцию 28.06.10

УДК 378.147

Н.В. Козлякова, асп. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: lesputa@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ

В статье рассматриваются особенности педагогического сопровождения художественно-творческой деятельности студентов на занятиях декоративно-прикладным искусством, в частности художественным текстилем.

Ключевые слова: художественно-творческая деятельность, педагогическое сопровождение, повышение эффективности, художественный текстиль.

Деятельность художника декоративно-прикладного искусства по сути своей объединяет ремесло (опыт народных промыслов) и академизм (профессиональная подготовка художников). Основу творчества студентов художественно-графического факультета составляет деятельность, направленная на приобретение профессиональных навыков. Свообразие художественно-творческой деятельности в области декоративно-прикладного искусства состоит в том, что ее можно формировать на определенном предметном материале (объекте). Продуктивность отдельных этапов художественно-творческой деятельности существенно изменяется при наличии педагогического сопровождения действий обучаемого; совместной работе педагога и студента.

Структура совместной деятельности имеет центральный компонент – общую цель, под которой понимается идеально представленный будущий результат: законченное произведение декоративно-прикладного искусства, в частности художественный текстиль. Общая цель разбивается на ряд конкретных задач, которые постепенно решаются в течение семестра: выбор тематического задания; подбор необходимого изобразительного материала – точка отсчета творческой деятельности; разработка эскиза и выполнение в текстильном материале. Третьим важным компонентом деятельности являются совместные действия – ряд элементов, направленных на выполнение текущих, достаточно простых операций: выборка швов, подготовка текстильного материала к вышиванию и т.д. Существует и четвертый компонент совместной деятельности, который В.Б. Блок определил как «комплекс художественного впечатления (сопереживание, сораздумье и сотворчество). Это активная творчески-созидательная деятельность учителя и ученика, восстанавливающая связи между художественно-условным отображением действительности и самой художественно-творческой деятельностью, т.е. между самой жизнью и художественным образом» [1, с. 468].

Таким образом, в комплекс сотворчества включаются такие компоненты, как:

- активность творчески-созидательной деятельности студента и педагога;
- сопоставление своего впечатления с общепринятыми критериями оценочной деятельности в совместном восприятии результата работы;
- умение видеть (предвосхищать) «взгляд со стороны», содержащий в себе элементы критичности, умение учиться на ошибках, постоянный анализ и осмысление ценности сотворчества на профессиональном поприще, является высокой степенью рефлексии и слагаемых творческого успеха.

Интересной особенностью художественно-творческой деятельности является то, что процесс этот не всегда придерживается планомерности и непрерывности поиска нового художественного образа. Основываясь на работах психологов и педагогов, изучающих эту проблему, отмечаем, что творческая продуктивность сочетается с периодом спада творческой активности.

Для студентов, молодых художников, не обладающих достаточным опытом творческой работы и запасом знаний, умений, навыков по созданию образа художественного текстиля характерны определенные трудности, возникающие на пути к достижению цели или решению задач, состояние краха и подавленности, вызванное переживанием неудачи.

Этого же мнения придерживаются педагоги, психологи, художники и искусствоведы, изучающие проблему модного производства в области декоративно-прикладного творчества. Так, например, М. Килошенко, подробно изучая процесс, содержание и результат творческой работы, отмечает, что этапы творческого процесса представляют собой чередование осознанных и неосознаваемых психологических состояний.

Для нас является важным изучение опыта организации творческого процесса студентов на занятиях по декоративно-прикладному искусству, как одному из видов художественного творчества. Во-первых, это дисциплинирует как работу педагога, так и студента. Во-вторых выделяет опорные точки творческого действия, целенаправляя его. В-третьих, облегчает индивидуальным подход к каждому студенту, выделяя «творческую доминанту» в его учебном процессе. Рассмотрим каждый из этапов более подробно (табл 1.).

На первом, подготовительном этапе, проявляется желание субъекта изменить в какой-либо мере окружающую действительность. Для художника, прежде всего, обновление предметов материального мира, которые подвергаются естественному старению, отличаются функциональной неприспособленностью, отсутствием образности и др. Этот этап характеризуется приложением сознательных усилий для поиска вариантов решения, ставится цель, задачи. Привлекается весь имеющийся интеллектуальный, эмпирический, деятельностный запас опыта. В процессе подготовки проводится пробно-поисковое, пилотажное исследование будущего предмета (эскизирование, изготовление предмета из макетных материалов), которое является упрощенной формой основного. Оно применяется для выборки методов дальнейшей работы, уточнения ее содержания, определения необходимого времени, детализации образа, идеи, придания основной структуры.

Главным побудителем является вдохновение. Как психологическое явление вдохновение характеризуется огромной внутренней сосредоточенностью индивида на объекте творчества; строгой избирательностью внимания, оптимальной и продуктивностью эвристической деятельности; относительной легкостью, с которой рождаются и материализуются художественные образы [2, с. 38]. Вдохновение в совокупности с первым инсайтом (внезапным пониманием, принятием решения дальнейших действий) формируют идеальную, в представлении субъекта, художественную идею. Определяется доминанта – элемент наибольшего значения для решения поставленной задачи.

Табл. 1

Педагогическое сопровождение содержания этапов художественно-творческой деятельности

| Название этапов | Содержание | Психологиче- состояние | Педагогиче- сопровождение |
|-----------------|------------|---------------------------|------------------------------|
|-----------------|------------|---------------------------|------------------------------|

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Подготовка (побуждение). Первый инсайт. | Пилотажное исследование будущего предмета; выборка методов дальнейшей работы; уточнение ее содержания; определение необходимого времени; детализации образа, идеи, придание основной структуры. | Вдохновение. Положительная эмоциональная настроенность на идеальный результат. | Помощь в формулировании основных целей выполняемой работы. Стимулирование фантазии. |
| 2. Фрустрация (неудача, торможение) | Возникновение психологического барьера в связи с отсутствием идеального, для субъекта деятельности, варианта решения задачи | Состояние подавленности, переживание неудачи (раздражение, апатия). | Помощь в альтернативных поисках средств и способов решения. Отбрасывание несущественного и второстепенного. Мотивационное направление студента. |
| 3. Инкубация | Период покоя, сознательное прекращение работы над проблемой. | Период умственного отдыха. | Постановка новой задачи не связанной с поиском предыдущего решения или имеющей опосредованное отношение. |
| 4. Второй инсайт (озарение). | Внезапное нахождение нового решения проблемы. Фиксирование «внутреннего образа» в сознании. | Значительные положительные эмоции удовольствия, облегчения. | Гибкое приспособление к ситуации с учетом новых данных. |
| 5. Разработка и воплощение идеи. | Проверка истинности инсайта: воплощение идеи в материале или возвращение на второй и третий уровни. | Положительные эмоции в случае успеха или отрицательные при неудаче. | Учет новых данных, постановка новых вопросов, проблем в традиционной ситуации. |

Второй этап – фрустрация, характерен для студентов, молодых художников, не обладающих достаточным опытом творческой работы и запасом знаний, умений, навыков по созданию художественного образа. Фрустрация – психологическое состояние, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения, вызываемых объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задач, состояние краха и подавленности, вызванное переживанием неудачи [3, с. 422]. Продолжительность этого этапа индивидуальна для каждой личности. В этом случае педагогическое сопровождение творческого процесса наиболее значимо, поскольку появившаяся преграда (ощущение некорректной формулировки задачи, отсутствие решения) может остановить дальнейшую работу. Помощь педагога заключается в определении барьера и путей его преодоления через реорганизацию деятельности:

- введение альтернативных средств и способов решения;
- определение и отбрасывание несущественного и второстепенного;
- варьирование свойств ситуации, т.е. соотнесение условий с требованиями задачи;
- выделение частных, конкретных действий;
- мотивационное направление студента.

Третий этап – «инкубация», период покоя, когда прекращается сознательная работа над проблемой. При качественном прохождении первого, подготовительного этапа «инкубационный» период может быть достаточно коротким или отсутствовать вообще. Такой же результат можно прогнозировать при условии верно подобранных педагогических воздействий на втором этапе. Ошибки, совершенные на выше описанных ступенях, могут заблокировать появление необходимых решений даже при наличии «ключевой» информации. Можно предполагать, что задача, над решением которой безрезультатно мучился субъект, «была вытеснена» в бессознательную область и там, в течение некоторого времени решалась в процессе интуитивного мышления. Когда же решение было найдено, оно перешло в сознание, и этот момент переживается человеком

как внезапное озарение [4, с. 45]. В данном случае педагог может поставить новую кратковременную задачу не связанную с поиском предыдущего решения или имеющую опосредованное отношение. Легкое задание восстановит веру студента в собственные силы, даст возможность переключить внимание, возродит мотивацию.

Четвертый этап – второй инсайт, кульминационная точка творческого процесса, где существенную роль играет интуитивное мышление. Интуиция – вид мышления, процесс которого не осознается и протекает в бессознательной области, однако результат открывается в форме внезапного озарения. Наиболее важное значение играет прижизненная интуиция – сконцентрированный опыт человека в решении различных проблем, глубокого проникновения в их сущность [4, с. 45].

Инсайт как прямое усмотрение ответа в первые секунды (повторение первого этапа) не всегда фиксируется автором на каких-либо носителях (бумага, текстиль, пластик и т.д.), но, тем не менее, он закрепляется в сознании, формирует внутренний образ. На новом качественном уровне возрождается замысел, активизируются технологические умения и навыки, стимулируется воображение. Педагогическое сопровождение творческого процесса должно быть осторожным, на уровне гибкого приспособления к ситуации с учетом новых данных (идей) предлагаемых студентом.

Пятый этап – разработка и воплощение идеи. Завершающий этап творческого процесса, в котором происходит проверка истинности инсайта. Если студенту достаточно накопленных знаний, умений навыков, он способен воплотить мысленный образ в материальный объект (картину, объемно-пространственную композицию и т.д.). Если исходные предпосылки для художественного творчества не соответствуют фактическим, то субъект возвращается на уровень фрустрации или инкубации.

Таким образом, знание особенностей протекания творческого процесса, психологическое состояние субъекта деятельности в области декоративно прикладного искусства помогают педагогу подобрать различные формы, методы и средства обучения для достижения наиболее полных результатов.

Библиографический список

1. Блок, В.Б. Сопереживание и сотворчество (диалектика и взаимообусловленность) // Сост. К.В. Сельченко // Психология художественного творчества: Хрестоматия. – Мн.: Харвест, 1999.
2. Эстетика: Словарь / под общ. ред. А.А. Беляева [и др.]. – М.: Политиздат, 1989.
3. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999.
4. Пидкасистый, П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М.: Педагогическое общество России, 1999.

Статья поступила в редакцию 14.05.10

УДК 372.08

Е.В. Каерова, зав. каф. ВГУЭС, E-mail: ekaerova@yandex.ru,

Л.В. Матвеева, канд. пед. наук, доц. ВГУЭС, г. Владивосток, E-mail: ludmila.matveeva@vvsu.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСТАНОВЛЕНИИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СПОРТИВНО- ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО СЕРВИСА

В работе рассмотрены современные понятия инновационной деятельности, позволяющие сформировать профессиональные компетенции в установлении обратной связи в процессе коммуникации во время занятий у будущих специалистов спортивно-оздоровительного сервиса.

Ключевые слова: компетентность, обратная связь, инновационная деятельность, образовательная программа, развивающее обучение, педагогические условия.

В настоящее время необходимость получения профессионального образования в области спортивно-оздоровительного сервиса не вызывает сомнений. Россия готовится к проведению крупномасштабных спортивных мероприятий, среди них: XXII Олимпийские зимние игры 2014г. в г. Сочи, Универсиада студентов 2013г. в г. Казани, которые требуют грамотных специалистов в области сервиса, спорта и здоровья.

В Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2020г. отмечается, что «в ближайшее десятилетие, Россия, как и мировые спортивные державы, перейдет к формированию новой технологической базы развития физической культуры и спорта, основанной на использовании новейших достижений в области теории физического воспитания и спортивной тренировки, педагогики, психологии, биомеханики и управления» [1, с. 2].

Современные реформы, в области физической культуры и спорта, вносят изменения и в область профессионального образования. Появляются новые широкопрофильные специальности, отражающие тенденции развития современной спортивной и оздоровительной индустрии. Образование становится одной из важнейших и центральных сфер человеческой деятельности, теснейшим образом связанной с другими сторонами общественной жизни. От способности системы образования удовлетворить потребности личности и общества в высококачественных образовательных услугах принципиально зависят перспективы экономического и духовного развития страны. Поэтому сейчас интенсивно происходят инновационные преобразования в национальной системе физкультурно-спортивного образования и воспитания молодежи.

Область профессиональной деятельности специалиста по спортивно-оздоровительному сервису включает в себя процессы предоставления спортивно-оздоровительных услуг, соответствующих современным стандартам и удовлетворяющих требования потребителей.

Адекватной реакцией системы образования на социальный заказ общества является переход к компетентностно-ориентированному образованию. Большое значение в этой связи приобретает внедрение в учебный процесс образовательных программ, дающих возможность сформировать у будущих специалистов профессиональные компетенции, необходимые для осуществления конкретной деятельности. Новая парадигма образования должна быть ориентирована на формирование потребностей в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании умений и навыков, их закреплении и превращении в компетенции

Анализируя состояние исследований в этой области, можно отметить, что многие учёные занимаются проблемой подготовки современного специалиста, владеющего ключевы-

ми компетенциями. Н.Ф. Талызина, И.А. Зимняя, Е.В. Бондаревская, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и другие авторы используют понятия «компетентность» и «компетенция» как для описания конечного результата обучения, так и для описания различных свойств личности (присущих ей или приобретенных в процессе образования).

А.В. Хуторской рассмотрев перечень ключевых компетенций, основывается на главных целях образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также основных видах деятельности, позволяющих учащемуся «овладеть социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе». Он отмечает, что разработка образовательных стандартов, программ и учебников по отдельным предметам должна учитывать сложность представляемого в них содержания образования с точки зрения вклада в формирование ключевых компетенций. При этом каждая учебная дисциплина должна учитывать необходимое и достаточное число связанных между собой реальных изучаемых объектов, формируемых знаний, умений, навыков и способов деятельности, составляющих содержание определенных компетенций [2].

К.В. Шапошников понимает категорию «профессиональная компетентность» как готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность «в целом характеризуется совокупностью интегрированных знаний, умений и опыта, а также личностных качеств, позволяющих человеку эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим миром» [3, с. 13].

Объектами профессиональной деятельности специалиста по спортивно-оздоровительному сервису являются: потребители спортивно-оздоровительных услуг, потребности и ключевые ценности современного потребителя; объекты спорта, туризма, отдыха, досуга, связанные с формированием и предоставлением спортивно-оздоровительных услуг; набор спортивно-оздоровительных услуг, объединенных в специализированный продукт активного отдыха, туризма и рекреации.

Учитывая это, можно предположить, что в основе деятельности специалиста спортивно-оздоровительного сервиса лежат «субъект-субъектные» отношения, которые предполагают общение (коммуникации).

В педагогической науке к настоящему времени накоплен определённый потенциал знаний в этой области. Так Л.Д. Столяренко рассматривает коммуникативную компетентность «как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми» [4]. Г.М. Андреева - «как систему внутренних средств регуляции коммуникативных действий» [5]. Ю.М. Жуков и Л.А. Петровская определяют

коммуникативную компетентность как систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [6; 7].

Важнейшее значение в общении приобретает "обратная связь" - т.е. информация, которая содержит определенную реакцию на поведение партнеров по общению. Цель обратной связи состоит в оказании помощи другим людям в осознании того, как мы воспринимаем их поступки, как они влияют на наше поведение.

Это понятие стало предметом исследования многих учёных. Т. Рассел термин «обратная связь» рассматривает как сообщение о результатах деятельности. В его работах обратная связь определяется «как предоставление участникам тренинга (учебной деятельности) информации о том, какие их действия способствовали достижению необходимого уровня исполнения работы, и что именно так они должны действовать в дальнейшем, а также информацию о том, какие действия препятствовали достижению необходимых стандартов и повторения каких действий необходимо избегать» [8, с. 24].

О.В. Соловьёва определяет межличностную обратную связь как «намеренное вербальное сообщение другому лицу того, как его поведение или последствия его поведения восприняты или пережиты» [9, с. 5].

Однако, несмотря на бурный рост фитнес индустрии, востребованности специалистов по оказанию спортивно-оздоровительных услуг, в России отсутствуют определенная сформированная система подготовки специалистов по спортивно-оздоровительному сервису и коммуникативной грамотности.

Решение данной проблемы предполагает становление личной позиции педагога-профессионала, формирование его профессионального самоопределения, развития компетентности в обратной связи в процессе коммуникации, направленной на ценности профессионального общения, педагогический гуманизм, взаимное устремление понимать и принимать другого.

В процессе исследования было обнаружено, что идеальная модель специалиста по спортивно-оздоровительному сервису (она рассматривалась по аналогии с моделью тренера), включающая важнейшие характеристики, которыми он должен обладать, напрямую или косвенно, связаны с компетентностью в установлении обратной связи. Механизм обратной связи предполагает умение партнёра соотносить свои реакции с оценками собственных поступков и делать вывод о том, что связано с выраженностью рефлексивности, как личностного качества.

Мы предположили, что самый важный навык для тренера - умение давать обучаемым, клиентам обратную связь и её принимать. До тех пор пока учащийся не поймет, что именно он делает не правильно, верно или неверно осуществляет свои двигательные действия во время тренировки, он не сможет их изменить, т.к. не будет знать, как это делать. Кроме того важным является поддержка его верных движений. Большое влияние на эффективность обратной связи имеют сформировавшиеся между тренером и обучаемым взаимоотношения. Умение использовать позитивную обратную связь в общении является одним из ценнейших моментов, входящих в процесс коммуникации.

В рамках нашего исследования рассматривается проблема формирования профессиональной компетентности в установлении обратной связи у будущих специалистов спортивно-оздоровительного сервиса.

Так как профессиональные компетенции в установлении обратной связи не появляются сами по себе, то для их формирования, необходимо создание педагогических условий, предусматривающих адекватную технологию, обеспечивающую активную роль студентов. При этом необходимо определить способы выявления этих качеств, а так же способы и степени их оценивания.

В ходе исследования нами разработана организационная модель формирования компетентности в обратной связи будущего специалиста спортивно-оздоровительного сервиса (Рис.1).

В процессе эксперимента в некоторых дисциплинах, изучаемых студентами: «Психология», «Основы тренерского мастерства», «Технология спортивно-оздоровительных услуг», «Физическая культура» были выделены отдельные разделы, ориентированные на формирование коммуникативной компетентности и компетентности в обратной связи.

Одним из элементов педагогического условия, обеспечивающего развитие компетентности в обратной связи в процессе коммуникации специалистов по спортивно-оздоровительному сервису, является реализация специальной программы, способствующей их развитию.

Основные задачи этой программы в авторском понимании представляют собой:

- формирование гуманистически направленного отношения к участникам коммуникации в ходе профессиональной деятельности;
- расширение знаний о коммуникативных процессах, роли и месте обратной связи в процессе коммуникации;
- ориентирование специалистов по спортивно-оздоровительному сервису в проявлении обратной связи в процессе вербальной и невербальной коммуникации;
- развитие способности в установлении и поддержании психологического контакта в процессе коммуникации;
- развитие способности прогнозировать поведение клиентов, учащихся, как партнеров по коммуникации;
- осознание и снятие барьеров и зажимов, мешающих эффективной коммуникации;
- обучение будущих специалистов основным методикам развития компетентности в обратной связи в процессе учебно-тренировочной коммуникации.

Программа состоит из теоретической и практической частей. Теоретическая часть специальной программы предусматривает цикл лекций, раскрывающих понятия, значения функций и видов коммуникации, среды общения, особенности коммуникации в деятельности специалиста спортивно-оздоровительного сервиса. В ней рассматривается обратная связь в процессе коммуникации и её влияние на эффективность общения. Практическая часть включает в себя интерактивные методы обучения: ролевые игры, использование видеосъёмки для фиксации коммуникации и в качестве объективной обратной связи, тренировочные упражнения, решение проблем, анализ конкретных случаев, дискуссии, видеопросмотры. Направлена она на освоение соответствующих техник (речевой коммуникации, постановки вопросов, приёма и передачи вербальной и невербальной коммуникации и др.) и отработку навыков (установления и поддержания контактов, внимательного и активного слушания и др.), способствующих эффективному общению специалистов спортивно-оздоровительного сервиса в ходе профессиональной деятельности.

Основным методом, используемым при реализации программы, являлся метод социально-психологического тренинга, который активно использовался во время занятий.

В рамках данной статьи мы представим фрагмент экспериментального исследования динамики сформированности компетентности в обратной связи у будущих специалистов спортивно-оздоровительного сервиса.

Педагогический эксперимент проводился на кафедре «Физической культуры и спорта» со студентами 2-4 курсов, обучающихся по специализации «Спортивно-оздоровительный сервис». В экспериментальном исследовании участвовало 95 человек, которые были распределены на две группы: контрольную (n=48) и экспериментальную (n=47). Эксперимент проходил в два этапа, которые можно обозначить как констатирующий и обобщающий.

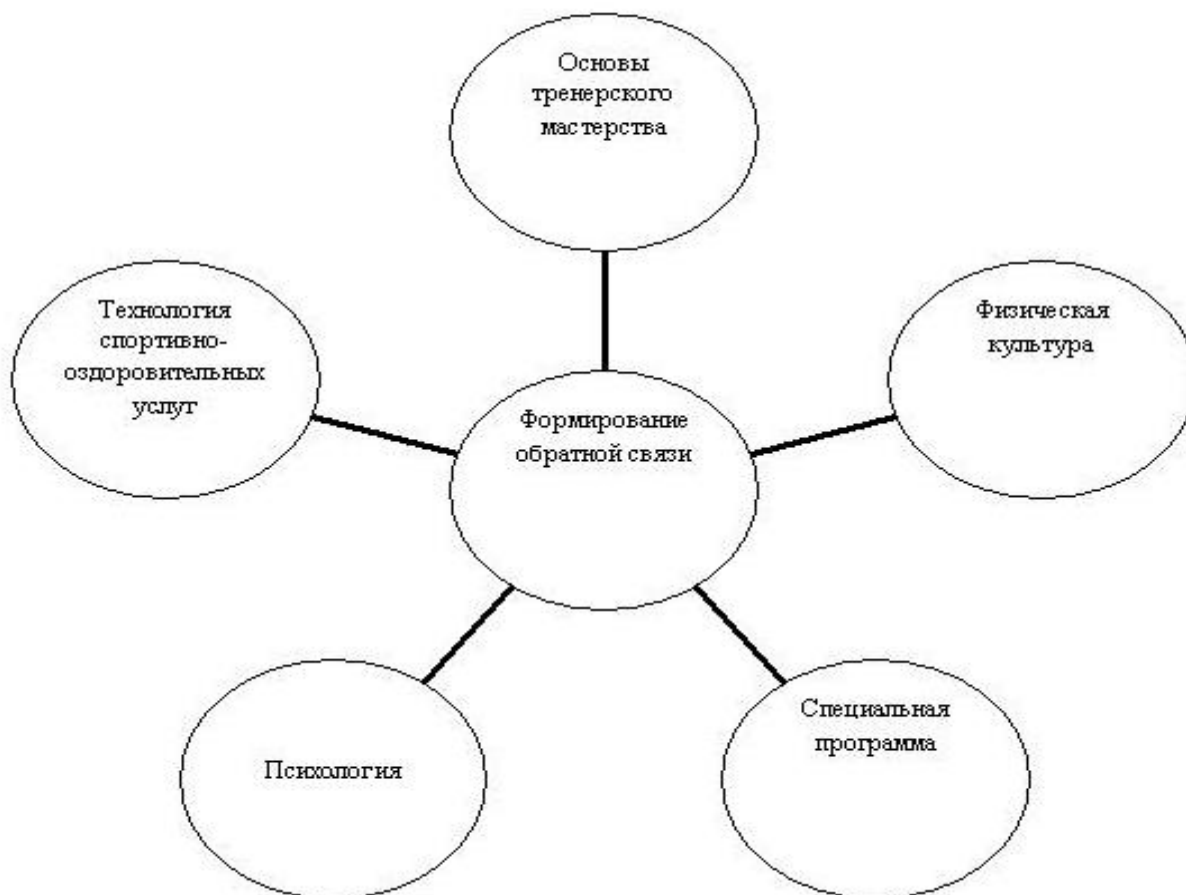


Рис.1. Модель формирования компетенций в установлении обратной связи

По логической схеме доказательства выдвинутой нами гипотезы исследования педагогический эксперимент носил последовательный характер: он предусматривал сопоставление эффективности процесса формирования компетентности в обратной связи, необходимой специалисту по спортивно-оздоровительному сервису для работы в спортивной индустрии, до и после процесса внедрения разработанной нами технологии. Для этого в начале проведения констатирующего эксперимента были составлены анкеты, предложенные студентам, принимавшим участие в эксперименте. Целью анкетирования являлась оценка степени осознания будущими специалистами по спортивно-оздоровительному сервису значимости коммуникативной компетентности в обратной связи в процессе тренировки.

Каждое занятие в экспериментальной группе начиналось с разминки, включающей коммуникативную, поведенческую и эмоциональную направленность, тематика которой зависела от темы занятия. Затем проводилась групповая дискуссия для определения цели занятия. Из предложенных студентами ролевых ситуаций выбиралась одна или две, наиболее значимые для всех участников группы. После групповой дискуссии предлагалась ролевая ситуация, которая разыгрывалась студентами по очереди. На этом этапе исключительно велика роль педагога, который должен не только вести тренинг, но и отслеживать реакцию участников и обеспечивать фиксацию происходящего с помощью видеокамеры. В конце занятия проводился анализ видеозаписи и групповая дискуссия с целью активизации рефлексии членов группы в ролевой ситуации, обеспечивающей обратную связь в процессе социально-психологического тренинга. При этом в необходимых случаях допускалось повторение наиболее сложной ситуации и дискуссии. Таким образом, реализовывался метод-анализ текущего опыта по принципу «здесь-и-сейчас».

Поскольку конечной целью программы являлось научить студентов применять полученные на занятиях знания и навыки в дальнейшей профессиональной деятельности, то занятия проводились в спортивном зале СК «Чемпион» Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (ВГУЭС), где осуществляется учебно-тренировочный процесс. В ходе занятий, которые проводят опытные тренеры, студенты могли увидеть и проанализировать действия тренера (как тренер подает и принимает обратную связь). Использование большого практического опыта отдельных тренеров позволяло насытить моделируемые ситуации конкретным содержанием. Это дало студентам, членам групп участников реализации программы, много фактического материала, в дальнейшем используемого ими на практике.

Оперативный контроль усвоения знаний и выработки навыков обратной связи в процессе коммуникации осуществлялся на каждом занятии с помощью метода экспресс-оценки. Для этого были введены показатели оценки перед началом и после окончания занятия: -1 - низкий уровень; 0 - средний уровень; +1 - высокий уровень.

Основным критерием в оценке эффективности разрабатываемой технологии формирования профессиональных компетенций является возрастающая динамика выделенных показателей.

Оценивались знания студентами основных терминов и понятий, владение основными техниками и базовыми методиками, применительно к рассматриваемой теме. Результаты заносились в таблицу.

По окончании реализации программы был проведен анализ сравнительной характеристики сформированности компетентности в обратной связи (таблица 1.)

Сравнительная характеристика сформированности компетентности в обратной связи

| Оцениваемая компетентность | Количество студентов, достигших соответствующего уровня сформированности компетентности (в экспериментальных / контрольных группах) | | | | | |
|---|---|---------|---------|---------------------|---------|---------|
| | На констатирующем этапе | | | На обобщающем этапе | | |
| | низкий | средний | высокий | низкий | средний | высокий |
| Компетентность обратной связи в процессе коммуникации | 19/24 | 16/13 | 12/11 | 7/18 | 7/16 | 30/14 |

Результаты первичной диагностики на констатирующем этапе показали, что различия в экспериментальной и контрольной группах не являются значимыми, группы по выбранным показателям сопоставимы. Однако на обобщающем этапе результаты экспериментальной группы доказывают эффективность предложенной нами программы, в то время как в контрольной группе изменения незначительные. Исходя из полученных результатов можно утверждать, что разработанная нами программа формирования у будущих специалистов по спортивно-оздоровительному сервису компетентности в обратной связи в процессе коммуникации дала положительные результаты и доказала свою адекватность. Полученные данные позволяют сделать вывод, что в ходе эксперимента произошли существенные изменения у студентов экспериментальной группы.

Проведенный эксперимент показал, что формирование умений и навыков коммуникативной компетентности происходит более эффективно в комплексном сочетании с выработкой личностных качеств и способностей будущих специалистов. При этом особое значение придавалось нами развитию профессионально значимых качеств, включающих компетентность в обратной связи, обеспечивающих успешность профес-

сиональной деятельности при оказании спортивно-оздоровительных услуг, так как в профессиональной деятельности требуется включение всего личностного потенциала человека.

Как выяснилось в результате опытно-экспериментальной работы, наибольшие возможности для этого содержатся в практических занятиях, анализе видеозаписей тренировочного процесса, тренингах, деловых играх, решении конкретных практических ситуаций.

Таким образом, в ходе исследования были подтверждены позитивные стороны компетентностного подхода в подаче обратной связи, который позволил более точно определить и развить значимые в профессиональном плане знания, умения и навыки специалиста по спортивно-оздоровительному сервису, соответствующие современному понятию «специальные профессиональные компетенции» для работы в сфере оказания оздоровительных услуг.

Внедрение разработанной программы во ВГУЭС показало, что такое обучение, обеспечивая личностное включение студентов в учебную деятельность, активизирует изучение материала, улучшает профессиональные знания и навыки, формирует специальные профессиональные компетенции.

Библиографический список

1. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства РФ от 7 августа 2009 г. №1101-р.
2. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
3. Шапошников, К.В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2006.
4. Столяренко, Л.Д. Психология делового общения и управления. – Ростов н/Д: Феникс, 2005.
5. Андреева, Г.М. Актуальные проблемы социальной психологии. – М.: изд-во МГУ, 1988.
6. Жуков, Ю.М. Позиции психолога-практика // Социальная психология. Хрестоматия / Е.П. Белинская, О.А.Тихомадрицкая. – М.: Аспект-Пресс, 2003.
7. Петровская, Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Изд-во МГУ, 1982.
8. Рассел, Т. Навыки эффективной обратной связи. – СПб.: Питер, 2002.
9. Соловьева, О.В. Обратная связь в межличностном общении. – М.: Изд-во МГУ, 1992.

Статья поступила в редакцию 14.05.10

УДК 316.61

М.И. Васильковская, асп. КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: margo197411@rambler.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖНОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ

В статье рассматриваются проблемы воспитания и социокультурного развития молодежи в духе интеллектуальной свободы и гражданской ответственности. Приводятся примеры социально-культурных проектов и акций, созданных по инициативе участников молодежных социально-культурных объединений, которые способствуют развитию творческой инициативы и значимых личностных качеств молодежи (активность, инициативность, мобильность, конструктивность, коммуникативность, нравственность, предприимчивость и т.д.)

Ключевые слова: социально-культурное объединение, молодежное движение, социокультурное развитие, воспитание, социально-культурное проектирование, творческая инициатива.

Социокультурное развитие молодежи является стратегически важным направлением Концепции модернизации современной России. В Послании Президента России Д.А. Медведева к Федеральному Собранию Российской Феде-

рации от 12 октября 2009 года подчеркивается, что современному российскому обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, способные

к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, конструктивностью.

Именно эти личностные качества определяют, по нашему мнению, как сущность социокультурного развития представителей современной молодежи, так и в целом успешность социально-экономического и культурного развития страны, социальную стабильность российского общества и повышение качества жизни населения.

Концепция модернизации современной России самым тесным образом связана с необходимостью решения ряда социально-культурных приоритетов и задач, напрямую относящихся к сфере духовной культуры. В числе таких задач – воспитание молодежи в духе интеллектуальной свободы и гражданской ответственности.

В этом случае актуальную проблему сегодня представляет неспособность современного гражданского общества воспитать у молодого поколения чувства патриотизма и ответственности за судьбу страны, способствовать становлению духовно-нравственных качеств. Эта «неспособность» ярко проявляется на фоне современных процессов глобализации мирового развития, которые формируют новые угрозы и риски для социокультурного развития личности.

В современной России глобальное значение приобрела гуманитарная проблема, которую часто называют проблемой преемственности поколений. Эта проблема существует сегодня в науке, образовании, культуре, сфере высоких технологий, политики и т.д.

По существу, речь идет о необходимости признания того, что инновационные процессы в социокультурной, экономической, политической сферах общества повлекут за собой серьезные изменения в образе жизни, мировосприятии и миропонимании, социокультурных институтах, приведут к постепенному изменению типа личности, и решение этих задач напрямую зависит от модернизации системы воспитания как целостного и целенаправленного процесса развития человека, включающего освоение культуры, усвоение ценностей и норм общества.

Педагогика определяет воспитание как процесс систематического и целенаправленного воздействия на духовное и физическое развитие личности в целях формирования определенных гражданских и нравственных качеств, эстетических идеалов и вкусов; подготовка ее к производственной, общественной, социально-культурной, семейно-бытовой и иным сферам жизнедеятельности; процесс передачи общественно-исторического опыта и культурных традиций новым поколениям.

В целостном процессе воспитания взаимодействуют личность, семья, государственные и общественные институты; учебно-воспитательные заведения, средства массовой коммуникации, религиозные институты, общественные организации и объединения.

Таким образом, воспитание в широком смысле слова – это функция общества, обеспечивающая его развитие посредством передачи новым поколениям людей социально-исторического опыта предшествующих поколений, основанного на традиционной системе ценностей. От правильного понимания идеалов и сути воспитания, соблюдения его законов в значительной степени зависят эффективность и качество решения задач во всех остальных сферах нашей жизни: социально-культурной, экономической, политической.

Необходимость духовно-нравственного, гражданского-активного, патриотического, социально-культурного воспитания подрастающего поколения вытекает из самой сути этого процесса. Такой же должна быть и идеология воспитания. Стратегическую важность этого аспекта трудно переоценить, ведь именно те молодые люди, которым сегодня 15–25 лет, через 10–20 лет будут составлять наиболее активное ядро российского общества. Именно они будут принимать наиболее важные решения в политике, технике и экономике, именно им предстоит практически осуществлять ту самую стратегию инновационного развития нашей страны, которая сегодня принята.

Исходя из этого, мы считаем, что наиболее перспективной, эффективной формой решения перечисленных проблем,

являются молодежные движения и деятельность инициативных молодежных общественных объединений, участие в которых, на наш взгляд, способствует воспитанию образованных, нравственных, предприимчивых людей, способных самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, способных к сотрудничеству, отличающихся мобильностью; способствует формированию социальной и творческой инициативы, ценностных ориентаций, социального опыта, творческого потенциала, определению социального статуса молодежи.

При этом «молодежное движение» мы рассматриваем как совокупность состояний жизнедеятельности общественных формирований, обеспечивающих вхождение, адаптацию и интеграцию личности в социальную среду. «Молодежное объединение» представляет общественное формирование, в котором самостоятельно или вместе с взрослыми добровольно объединяются молодые люди для совместной деятельности, удовлетворяющей их социальные потребности и интересы.

Об этом говорится и в Федеральном законе «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений»: «Молодежными объединениями являются добровольные, некоммерческие, самоуправляемые формирования, возникшие в результате свободного волеизъявления молодых граждан, объединившихся на основе общности интересов [1].

В свою очередь, под «общественным формированием» мы понимаем совокупность различных видов социальных организаций, от отдельной гражданской инициативы до массового общественно-политического движения, объединяющих индивидуальных участников и вырабатывающих общие цели внутри своей структуры, регулирующих свою деятельность по принципу выборности, на основе всеми признаваемого устава.

К социально-культурным общественным объединениям можно отнести такие объединения, которым присущи следующие характеристики: наличие цели, ориентированной на активное включение в процессы социально-культурной сферы, ориентация на социально-культурные особенности региона и включение в его социально-культурную деятельность через организацию и реализацию социально-культурных акций, проектов, коллективно-творческих дел для позитивного преобразования социально-культурной среды.

Приведем несколько примеров деятельности молодежных общественных социально-культурных объединений, действующих на территории Российской Федерации. *Молодежное общественное объединение «Креатив», под руководством Никонова С.В., функционирующее с 2004 года в Соликамском государственном педагогическом институте реализует творческие проекты, созданные по инициативе участников объединения. Разработанные проекты помогают эффективно организовать досуг, раскрыть творческие способности молодежи. В Пермском государственном педагогическом университете создано и функционирует молодежное общественное объединение «NEXT», руководителем которого является Коляжная О. М. Участники объединения не только организуют досуг студентов, но и участвуют в городских и краевых социально-культурных проектах. Примером общественного молодежного объединения социально-культурной направленности можно считать и молодежное клубное объединение «Фотокульт» Кемеровского государственного университета культуры и искусств, под руководством Фурс Л.В. Участники клубного объединения за время своего существования реализовали ряд инициативных социально-культурных проектов, удовлетворяющих их творческие потребности и интересы: «Университет: формула творчества», результатом которого стала фотовыставка молодежных творческих работ; международный фестиваль творческих индустрий современного полиса «С любовью к городу»; международный проект «Местное время», посвященный 20-летию падения Берлинской стены, социально-культурный проект «КемГУКИ – поколение Победы», посвященный 65-летию Великой Победы.*

На наш взгляд, именно реализация социально-культурных проектов и акций, созданных по инициативе участников молодежных социально-культурных объединений, способствует развитию творческой инициативы и значимых

личностных качеств молодежи: активность, инициативность, мобильность, конструктивность, коммуникативность, нравственность, предприимчивость и т.д.

Социально-культурное проектирование – это, с одной стороны, специфическая технология, представляющая конструктивную, творческую деятельность, сущность которой заключается в анализе проблем и выявлении причин их возникновения, выработке целей и задач, характеризующих желаемое состояние объекта (или сферы проектной деятельности), разработке путей и средств достижения поставленных целей; с другой – это целенаправленно организуемый процесс социокультурной коммуникации субъектов, ориентированный на совместное конструирование способов и образов решения, значимых для личности и общества проблем [2, с. 5].

Проектирование всегда связано с созданием условий для оптимального взаимодействия молодежи в решении общественно значимых проблем [3, с. 81]. Исследователи молодежных проблем считают важным соединение процессов социального проектирования и молодежных проблем. Лисовский В. Т. назвал этот процесс «проектированием судьбы», А.Ю. Соломонов – процессом «биографического проектирования». Они показали реальное положение дел молодежи без идеализации современной действительности и требующее разрешения с помощью социального проектирования [4].

Социально-культурный проект – это индивидуальная или коллективная (групповая) деятельность молодежи, целью которой является позитивное преобразование социально-культурной среды и условий обитания доступными для членов молодежного объединения средствами.

Мы считаем, что проектирование – особый вид социально-культурной деятельности в молодежном объединении, благодаря которой наиболее активно осуществляется процесс воспитания и самовоспитания участников молодежного общественного объединения. В результате социально-культурного проектирования повышается готовность принять личное практическое участие в улучшении социально-культурной ситуации общества, что является итогом всей работы, критерием эффективности деятельности молодежного общественного объединения.

Анализ теории и практики молодежных социокультурных объединений позволил нам сделать выводы о том, что развитие творческой инициативы личности в проектной деятельности будет эффективным при целостном подходе к реализации следующих педагогических условий:

- осуществление поэтапного формирования отношения личности к себе как субъекту проектной деятельности и включенности ее в реальные социально значимые отношения, моделируемые в проектной деятельности в молодежном общественном объединении;
- организация проектной деятельности подростка в условиях молодежного объединения с опорой на его личный жизненный опыт;
- создание ситуации переживания успеха в проектной деятельности.

Библиографический список

1. Федеральный закон о государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений: информационно-просветительный портал [Э/р]: http://oodvrs.ru/article/index.php?id_page=67&id_article=1002
 2. Марков, А.П. Основы социокультурного проектирования / А. П. Марков, Г.М. Бирженюк. – СПб., 1998.
 3. Бочарова, И.Е. Педагогика: учебно-методическое пособие. – Саратов, 2005.
 4. Лисовский, В.Т. Жизненные ориентации и профессиональные намерения выпускников средних школ: результаты социологического исследования / В.Т. Лисовский, М.П. Гурьянова, А.А.Козлов. – М., 2000.
- Статья поступила в редакцию 12.06.10*

УДК 374.8+372.578

Ю.В. Сленкина, соискатель УрГПУ, г. Екатеринбург, E-mail: junona2006@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ «ДОУ – НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА»

В работе анализируется современное состояние профессиональной подготовки учителей музыки в вузе, рассматривается проблема разработки нового содержания и структуры подготовки учителей музыки к реализации преемственности музыкального образования в системе «дошкольное образовательное учреждение – начальная школа».

На наш взгляд, молодежная инициатива выражается прежде всего в добровольной деятельности в интересах общества и отдельной личности, в творческом отношении к любому общественно полезному производительному умственному (интеллектуальному) труду, к сложившимся или принятым в обществе нормам поведения.

Проявление творческой инициативы показывает потенциальные возможности участника молодежного социокультурного объединения, готовность включения в многообразные социально-культурные связи и отношения, способность к самостоятельным активным действиям. Ее также можно рассматривать как форму личного примера индивида как для участников молодежных объединений, так и для членов различных социальных групп. Молодежная творческая инициатива предполагает предприимчивость, в моральном смысле характеризуется тем, что человек берет на себя большую ответственность, чем того требует простое соблюдение общепринятых норм в обществе.

Молодежные инициативы могут быть составной частью социально-культурных проектов, созданных и реализуемых в молодежных объединениях.

Проектировать в молодежной работе – значит, на основе прогноза создавать такие технологии, использование которых при построении реального действия молодых людей должно способствовать достижению поставленной цели, обеспечивая при этом разностороннее развитие всех участников социально-культурной деятельности.

На наш взгляд, именно деятельность в области социально-культурного проектирования позволяет участнику молодежного общественного объединения решать основные задачи личностного саморазвития: формировать мировоззрение, устанавливать новые способы социального взаимодействия с миром, а также в определенной мере помогает решить проблему преемственности поколений.

Участие в деятельности общественных социокультурных объединений дает молодежи возможность проявить творческую инициативу, навыки и способности, делающее более успешным процесс социализации, формирует позитивный эмоциональный настрой, уверенность в будущем. Хочется подчеркнуть, что одним из наиболее ценных последствий участия молодых людей в деятельности молодежного объединения, с применением социально-культурного проектирования, является разностороннее развитие личности.

Присущие современному этапу развития молодежного общественного движения противоречия, прежде всего между его социальной значимостью и реальным отношением общества к его состоянию и современным проблемам, между уникальными возможностями молодежного общественного объединения и их фактическим использованием, объективно устраняемы. И если преодоление первого связано с социально-политическими и экономическими изменениями в обществе, то второе может быть снято разработкой и внедрением адекватных сегодняшнему дню организационных решений и педагогических технологий.

Ключевые слова: профессиональная готовность, готовность учителей музыки к реализации преемственности музыкального образования, мотивационно-личностный, теоретический и практический компоненты готовности.

На современном этапе реформирования системы образования и смены образовательной парадигмы особую важность приобретают вопросы нравственного и духовного возрождения общества. Одна из ведущих ролей в формировании духовной и нравственной культуры учащихся принадлежит учителю музыки в силу специфики его предметной области и профессиональной деятельности. Современный учитель музыки должен быть способным моделировать свою профессиональную деятельность, в соответствии с современными требованиями общества. Одно из таких требований заключается в умении учителя музыки осуществлять преемственность музыкального образования и воспитания детей.

Государственный образовательный стандарт второго и третьего поколений специальности 05.06.01 «Музыкальное образование» ориентирован на подготовку учителя музыки широкого профиля [1, с. 1]. Это вызвано активным развитием множественных форм общего и профессионального музыкального образования. Согласно общей характеристики специальности, разработанной авторским коллективом Лаборатории науки и искусства преподавания музыки при НИИ дидактики и психологии высшего образования МГПУ под руководством Э.Б. Абдуллина, объектами профессиональной деятельности специалиста по музыкальному образованию являются учащиеся школьных и внешкольных учебных заведений (гимназий, лицеев, музыкальных студий, кружков и т.п.). Учитель музыки может осуществлять учебно-воспитательную, социально-педагогическую, культурно-просветительную, научно-методическую виды деятельности, которые реализуются в следующем:

- «организации содержания и процесса музыкальной деятельности на уроках музыки в общеобразовательных учебных заведениях;
- организации и проведении внеклассных и внешкольных музыкальных занятий с детьми;
- организации содержания и процесса преподавания музыкальных учебных дисциплин в средних и высших педагогических учебных заведениях;
- участие в деятельности научно-методических объединений и исследовательских лабораторий» [2, с. 3-4].

В квалификационной характеристике выпускника специальности «Музыкальное образование» ГОСТ ВПО подчеркивается, что «...педагог-музыкант данной квалификации должен быть готовым осуществлять обучение и воспитание обучающихся с учетом специфики преподаваемого предмета; способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ» [2, с. 1]. Характеристикой высокого уровня профессионализма выступает комплекс разнообразных знаний, умений, навыков, в том числе музыкально-исполнительское мастерство, музыкально-теоретическая и историческая образованность, профессионально-ориентированная методолого-методическая подготовка. Особо выделяется умение молодого специалиста осуществлять творческую по содержанию художественно-педагогическую деятельность на основе накопленного в музыкально-педагогической практике опыта и личностной профессиональной позиции.

Таким образом, современное профессиональное образование будущего учителя музыки носит комплексный характер.

Одной из тенденций современного высшего музыкально-педагогического образования является диверсификация направлений профессиональной подготовки будущих специалистов высшей квалификации. В Государственном образовательном стандарте специальности 05.06.01 «Музыкальное образование» рекомендуется вводить в образовательную программу разнообразные специальные и факультативные курсы, расширяющие предметную область музыкально-педагогической подготовки учителя музыки. Они должны соответствовать социальным потребностям региона, специфи-

ке вуза и выбору студентов, обучающихся по данной специальности.

Ядром музыкально-педагогической подготовки учителя музыки традиционно выступает предметно-методическая подготовка. Она опирается на комплекс дисциплин, который включает в себя историю и методологию музыкального образования, теорию и методику преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях, психологию музыкального образования. Дальнейшее углубление знаний совершается на педагогической практике, проходящей в общеобразовательных школах, лицеях и гимназиях. Однако современное музыкальное образование детей начинается с дошкольного образовательного учреждения, включающего все ранние периоды развития детей от года до семи лет. Представление о музыкальном образовании детей, как о динамично развивающейся, многоуровневой, целостной системе, делает очевидным необходимость знания выпускником содержания музыкально-педагогической деятельности на всех возрастных этапах и его готовности осуществлять преемственность музыкального образования между ДОУ и начальной школой.

Следует отметить, что к моменту поступления в вуз первокурсники имеют разный уровень музыкальной и педагогической подготовки. Выпускники педагогических колледжей, получивших среднее специальное музыкально-педагогическое образование, уже обладают опытом ведения массовой музыкально-образовательной деятельности в детских садах и общеобразовательных школах. Образовательная программа специальности 03.10 «Музыкальное образование», получаемой учащимися в средних специальных учебных заведениях (педагогических колледжах, училищах), предусматривает профессиональную подготовку в области дошкольного музыкального образования. Многие выпускники педагогических колледжей, приходящие в вуз, связывают свою дальнейшую профессиональную деятельность с областью дошкольного музыкального образования. Другие студенты ранее окончили различные отделения музыкальных училищ (фортепианное, теоретическое, дирижерско-хоровое и т.д.) и имеют подготовку в области музыкально-теоретической и исполнительской педагогики. Также определенную часть студенческого контингента составляют выпускники общеобразовательных школ, получивших первоначальное музыкальное образование на базе детских музыкальных школ и не обладающих музыкально-педагогическим опытом.

Наличие среднего специального музыкально-педагогического образования позволяет многим студентам совмещать обучение в вузе с педагогической работой в образовательных учреждениях различного типа и уровня – ДОУ, общеобразовательных школах, учреждениях дополнительного образования (домах детского творчества, студиях и школах раннего развития, детских музыкальных школах и др.). В процессе работы начинающие педагоги-музыканты приходят к выводу о необходимости повышения собственной профессиональной компетенции в области теории и методики музыкального образования детей в переходный возрастной период 6-7 лет и, следовательно, дополнительной профессиональной подготовки в этой области будущей музыкально-педагогической деятельности.

Однако ГОСТ высшего профессионального образования не включает в себя изучение области дошкольного музыкального воспитания. В содержание общепрофессиональных дисциплин, включенных в федеральный компонент, также не включены темы, обращенные к рассмотрению теоретических и методологических основ преемственности.

Таким образом, современное содержание высшего профессионального образования по специальности 05.06.01 «Музыкальное образование» не может в полной мере способствовать формированию готовности будущих учителей музыки к реализации преемственности. Для решения данной проблемы требуется разработка специальных педагогических условий,

способствующих формированию готовности педагогов-музыкантов к реализации преемственности.

Содержание и структура профессиональной подготовки учителей музыки к реализации преемственности музыкального образования в системе «ДОУ – начальная школа» базируется на современном психолого-педагогическом понимании сущности понятия «готовность», его структурных компонентах и их специфическом наполнении в процессе музыкально-педагогического образования учителей музыки.

Что же включает в себя понятие «готовность учителя музыки реализовывать преемственность музыкального образования?»

Термин «готовность» распространился в педагогике и психологии в 50-60 гг. XX века в связи с исследованием проблемы человека как субъекта деятельности, проведенным Б.Г. Ананьевым [3]. Однако на сегодняшний день понятие «готовность» так и не имеет однозначной трактовки. В психолого-педагогических работах Ю.К. Васильева, М.И. Дьяченко, Б.Ф. Ломова, Д.Н. Узнадзе психологическая готовность рассматривается как сущностная предпосылка целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости и эффективности; как особое психологическое состояние, которое помогает человеку успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать свою деятельность при появлении непредвиденных препятствий.

Помимо готовности как психологического состояния, существует и проявляется готовность как устойчивая характеристика личности. Ее называют по-разному: подготовленностью, длительной или устойчивой готовностью [Ю.К. Васильев, Н.Д. Левитов]. Она действует постоянно, ее не надо каждый раз формировать в связи с поставленной задачей. Будучи заблаговременно сформированной, эта готовность является первичным фундаментальным условием успешного выполнения любой деятельности. По мнению Б.Г. Ананьева, «готовность к деятельности не может ограничиваться характеристиками мастерства, производительности труда, его качества в тот момент, когда совершается соответствующая деятельность» [3, с. 27]. Важным при оценке готовности он считает определение внутренней силы личности, ее потенциала и резерва, необходимых для повышения производительности профессиональной деятельности в будущем.

Сущность профессиональной готовности студентов к будущей педагогической деятельности определяется в современных психолого-педагогических исследованиях К.М. Дурай-Новаковой, М.С. Кобзева, В.А. Слатенина. Также профессиональная подготовка является предметом рассмотрения в ряде научных публикаций Л.Ф. Дашкевич, Е.М. Поповой, Н.С. Шкитиной и др. В работах К.М. Дурай-Новаковой профессиональная готовность трактуется широко: с одной стороны, – как качество личности, предполагающее положительное отношение к профессии, способности, знания, навыки, умения, устойчивые профессионально важные качества (память, мышление и др.); с другой стороны, – как актуальное психологическое состояние, как регулятор педагогической деятельности [4, с. 21]. Подготовка к определенному виду профессиональной деятельности есть не что иное, как формирование готовности к ней. Профессиональная готовность – не только результат, но и цель профессиональной подготовки, основное условие эффективной реализации возможностей каждой личности. В готовности, как результате подготовки, выделяются следующие структурные компоненты: мотивационный компонент (убеждения, взгляды, отношения, мотивы, установки на определенное поведение), операционные установки, содержательный компонент (знания); процессуальный компонент (умения и навыки); контрольно-оценочный компонент [Л.В. Симончик].

Реализация преемственности музыкального образования есть деятельность учителя музыки, поэтому рассматриваемая нами готовность к ней также предполагает специфическую деятельность. Л.Г. Арчажникова включает в понимание готовности выпускника способность к творческой реализации пси-

холого-педагогических, методических, исполнительских знаний и умений в разнообразных по содержанию видах деятельности, а также выбор вариантной решения конкретных педагогических проблем. Э.Б. Абдуллин представляет готовность выпускника музыкального отделения педвуза к практической деятельности как комплекс мотивационных, профессиональных, исследовательских качеств [5, с. 118].

Таким образом, исходя из психолого-педагогической трактовки профессиональной готовности и готовности учителя музыки к музыкально-педагогической деятельности, *готовность учителя музыки к реализации преемственности* представляет собой интегральное профессиональное качество личности педагога-музыканта, включающее комплексы: мотивационно-личностных установок на деятельность по реализации преемственности; общих и специально-музыкальных психолого-педагогических и частно-методических знаний; психолого-педагогических и методических умений; опыт музыкально-педагогической деятельности в данной области. Компонентами готовности являются: *мотивационно-личностный, теоретический и практический*.

Мотивационно-личностный компонент отражает основное отношение к необходимости реализации преемственности, выраженное в целевых установках, интересах, мотивах. Теоретический компонент включает совокупность знаний будущего учителя о специфике преемственности музыкального образования в системе «ДОУ – начальная школа». Практический компонент основан на комплексе умений и навыков организации преемственности в собственной музыкально-педагогической деятельности.

Мотивационно-личностный компонент включает в себя следующие целевые установки:

- потребность заниматься музыкальным образованием детей на основе преемственности;
- стремление к приобретению системы знаний и практических умений в организации преемственных связей;
- понимание необходимости субъектного отношения к каждому ребенку;
- осознание ценностного смысла возрастного этапа 6-7 лет в развитии личности ребенка.

Ведущими мотивами готовности учителя музыки к реализации преемственности музыкального образования дошкольников и младших школьников является интерес к музыкально-педагогической деятельности, к музыкальному искусству, общению с детьми разного возраста, заинтересованность в результате своего труда. Опосредованная мотивация (источник ее заложен вне самой музыкальной деятельности) обусловлена социально значимыми устремлениями личности. Мотивы ее выражены в форме запросов, связанных с будущей профессией, стремлением к самоутверждению, к осознанию своей принадлежности к определенной культуре (идентификация), к принятию ее ценностей как своих (интериоризация), самоопределению в социокультурном пространстве. Непосредственная и опосредованная мотивация тесно взаимосвязаны между собой.

Теоретический компонент готовности предполагает наличие теоретических знаний интегративного характера, включающих освоение сущности, специфики и особенностей организации преемственности в условиях современного музыкального образования. Теоретический компонент включает в себя:

- знание теоретических и методологических основ преемственности;
- целей, задач, принципов, содержания, форм, методов и приемов музыкального воспитания и обучения детей на дошкольной и начальной школьной ступени музыкального образования в контексте непрерывного образования;
- знание особенностей организации музыкально-образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях в условиях вариативности и полипрограммности;
- знание особенностей психофизиологического развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов.



Рис. 1. Структура профессиональной подготовки учителя музыки

Практический компонент готовности включает в себя умения и навыки, необходимые будущему учителю для организации преемственных взаимосвязей в музыкальном образовании детей в ДОУ и начальной школе:

- разрабатывать программное содержание музыкальных занятий и уроков музыки на основе преемственности;
- проводить диагностику уровней музыкального развития выпускников ДОУ и учащихся первого класса;
- владеть инновационными технологиями, формами и методами музыкального воспитания и обучения дошкольников и младших школьников (интерактивные музыкальные игры, праздники; театрализация песни, музыкальное обучение с использованием средств мультимедиа и др.)
- владение педагогическим тактом, культурой, образностью речи.

Данный компонент отражает практический аспект готовности к реализации преемственности и направлен на самоопределение и самовыражение будущего учителя музыки в своей музыкально-педагогической деятельности с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Анализ различных психолого-педагогических трактовок понятия «готовность», а также выделенные компоненты го-

товности учителей музыки к реализации преемственности музыкального образования (в системе «ДОУ – начальная школа») показал, что формирование готовности будущих учителей музыки к реализации преемственности в процессе профессиональной подготовки учителя музыки – это сложный, поэтапный процесс, который зависит от организации соответствующих педагогических условий. Готовность к реализации преемственности как результат профессиональной подготовки учителя музыки является интегральным профессиональным качеством личности педагога-музыканта, включающим комплекс: мотивационно-личностных установок; общих и специально-музыкальных психолого-педагогических и методических знаний; психолого-педагогических и методических умений; опыт профессиональной музыкально-педагогической деятельности в ДОУ и начальной школе. Готовность учителей музыки к выделенному аспекту профессиональной деятельности формируется поэтапно: 1) формирование мотивационно-личностного отношения педагогов-музыкантов к деятельности по реализации преемственности и освоение теоретических знаний в данной области; 2) формирование педагогических умений через включение в профессиональную подготовку учителя музыки практического компонента.

Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 050601 Музыкальное образование. Квалификация учитель музыки: утвержден 14 апреля 2005 г. № 665 пед/сп (новый). – М.: МГПУ, 2005.
 2. Концепция подготовки специалиста – учителя музыки на музыкальных факультетах высших учебных заведений / сост. Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева, Г.И. Урбанович. – М.: МПГУ. – 1995.
 3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001.
 4. Дурай-Новакова, К.М. Профессиональная готовность как подструктура личности будущего учителя // Формирование личности учителя в педагогическом институте. – М.: МГПИ, 1980.
 5. Абдуллин, Э.Б. Содержание и организация методологической подготовки учителя музыки в системе высшего педагогического образования: дисс. ... д-ра пед. наук. - М.: [б.и.], 1991.
- Статья поступила в редакцию 27.05.10

УДК 374.7

*Н.Г. Смирнова, канд. пед. наук, проф. КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: cno@kemguki.ru***НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РЕГИОНА И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ**

Автор исследует проблему регионального непрерывного образования как культурно-образовательного пространства и социально-педагогического процесса, где культура и образование выступают как категории пространства. Культурно-образовательное пространство представляет собой не только интеграцию образовательных и культурных учреждений, но и событийное явление реального мира, посредством которого раскрывается субъектность, «внутреннее пространство» личности как основа ее общей культуры. Обосновано непрерывное образование как социально-педагогический процесс, суть которого проявляется в динамике культуры, функционально связанным с качественным уровнем социального взаимодействия, социализирующего воспитания, обучения и развития личности.

Ключевые слова: культурно-образовательное пространство, социально-педагогический процесс, внутреннее пространство личности, общая культура, социализирующее воспитание, событийность, непрерывное образование.

Непрерывное образования в психолого-педагогической литературе рассматривается как педагогический процесс, призванный осуществлять три основные взаимосвязанные функции: образовательную, воспитательную и развивающую (Л.Б. Буева, А.П. Владиславлев, Г.С. Гершунский, В.А. Горохов, А.В. Даринский, Н.Э. Касаткина, В.Г. Онушкин, Т.М. Чурекова и др.). Такой подход, безусловно, оправдан, так как эксплицирует важные функции системы образования.

Вместе с тем, педагогический процесс протекает в конкретном социуме и он не изолирован от социокультурного процесса, суть которого проявляется в динамике культуры. Социальный аспект динамики культуры функционально связан с «качественным уровнем» (Н.Н. Ярошенко) социального взаимодействия («учитель – ученик», «ученик – ученик», «родители – дети», социализирующим воспитанием).

Безусловно, качественное взаимодействие возможно при условии, если личность обладает общей культурой. Актуальность этой проблемы бесспорна, так как, по мнению, Е.И. Григорьевой, сегодня наблюдается общая тенденция на «снижение» культуры. Даже «... у образованных, интеллигентных людей нередко возникает ощущение «выпадения» из сферы культуры» [1, с. 11]. В данном случае речь идет о категориях людей относительно благополучных, хорошо образованных, отличающихся достаточно высоким духовным потенциалом, чьи интересы нуждаются в защите особого рода – социокультурной, так как эти люди оказались в ситуации прогрессирующего сужения культурного пространства.

Нам представляется, что решению этой проблемы в определенной мере способствует система непрерывного образования с учетом региональных особенностей.

Известно, что система непрерывного образования включает в себя такие подсистемы, как институциональные, неинституциональные, базовые и дополнительные, национальные, культурно-досуговые проекты, социокультурные программы. Тем самым объективно создается культурно-образовательное пространство, которое содержательно должно быть наполнено событиями для личности, ориентированными не только на когнитивный (интеллектуальный) уровень ее развития, но и на мотивационно-поведенческий, эмоционально-ценностный.

К всеобщим свойствам пространства, как известно, относятся сосуществование различных элементов, возможность прибавления к каждому данному элементу некоторого следующего элемента, либо возможность уменьшения числа элементов.

Пространству также присуща связность, непрерывность и прерывность. Единство непрерывности и прерывности характеризует процесс развития явлений, в том числе и педагогических.

Непрерывность и прерывность (лат. *discretus* – дискретность) свойственны системе непрерывного образования, поскольку специфика задач (раздельность) существует на каждом этапе образовательной «лестницы».

Составляющие систему образовательные, культурно-досуговые учреждения, социокультурные программы, проекты функционируют и реализуются в конкретной социокультурной среде, которая сегодня, надо признать, отягощена многими

противоречивыми тенденциями, требующими сбалансированной культурной политики (М.Г. Вохрышева). Сущностную основу функционирования и поддержания социально-культурной среды на определенном уровне составляет система ценностей, которая функционирует отчасти стихийно, а в определенной мере осознанно. Одной из ценностей, на наш взгляд, и является система непрерывного образования, позволяющая выбрать личностную траекторию образования, раскрыть творческий, интеллектуальный, мотивационно-поведенческий потенциал личности.

Надо отметить, что культурно-образовательное пространство и социокультурная среда не являются синонимами, поскольку речь идет о разных уровнях педагогического знания. По аналогии с характеристикой образовательного пространства, предложенной О. Леоновой [2], мы рассматриваем культурно-образовательное пространство как событийно-номическое отражение и объект реального мира, как системное явление, которое преднамеренно создается для формирования общей культуры личности.

Как системное явление культурно-образовательное пространство формируется институциональным и неинституциональным образованием, самообразованием, включает социально-культурную среду, представляющую собой процессуально-номический уровень педагогического знания.

Таким образом, систему непрерывного образования в регионе мы рассматриваем с одной стороны, как культурно-образовательное пространство, насыщенное культурными, интеллектуально-творческими событиями, имеющими для личности эмоционально-ценностную, когнитивную, мотивационную значимость, а с другой – как социально-педагогический процесс, позволяющий рассматривать непрерывное образование как открытую социальную систему, обладающую не статичной характеристикой, а находящейся в постоянном процессе развития, вовлекая и личность, которая становится «процессуальной», несформированной, а стремящейся к постоянному культурному развитию, самоопределению.

Обучение в учебном заведении, посещение учреждений культуры: библиотеки, музея, концертного зала, театра и др. для человека являются событием, когда личность обретает в них то «внутреннее социокультурное пространство», которое становится смыслообразующим, личностно-значимым. Поэтому учреждения, организации не сами по себе образуют культурно-образовательное пространство, а потому какой ценностно-культурный смысл для личности они приобретают.

«Ценность – это повседневный ориентир, с помощью которого человек сообразует свои мысли и действия с социальной действительностью. Это то, что побуждает его к деятельности и чем он руководствуется в своей жизни» (А.Д. Жарков).

Принято выделять такие виды пространства: образовательное, культурное, воспитательное, развивающее, социальное, природное, пространство жизненное и др. Наиболее разработаны такие категории, как культурное (С.Б. Брижатова, А.Н. Быстрова, С.Г. Гусева, В.С. Садовская и др.), образовательное пространство (С.К. Бондарева, В.И. Гинецинский,

Э.Д. Днепров, Н.И. Макарова, А.В. Орлов, Н.В. Серегин и др.), воспитательное (Е.В. Бондаревская, А.В. Гаврилин, Д.В. Григорьев, Н.Л. Селиванова и др.). По мнению А.В. Орлова, без формирования образовательного пространства в со-

ответствии с целями и задачами, которые детерминируются образовательной системой невозможно функционирование образовательной среды [3, с. 107].

Система непрерывного образования как культурно-образовательное пространство региона и социально-педагогический процесс



Схема 1. Культурно-образовательное пространство региона

Опираясь на философское понимание пространства и анализ социально-педагогических источников, мы обозначили культурно-образовательное пространство как синтез культуры и образования (схема 1).

А.В. Петровский и В.А. Петровский, характеризуя личность, выделяют «внутреннее пространство» [4, с. 46]. В нашем контексте «внутреннее пространство личности» рассматривается нами как интеграция интеллектуальных, эмоционально-ценностных, нравственно-этических, художественно-эстетических, мотивационно-поведенческих компонентов.

Представляется, что «внутреннее пространство» личности и создает базу общей культуры. В то время как культурно-образовательное пространство в целом создает условия для формирования общей культуры личности. Большое значение, на наш взгляд, имеют инновации – трансформации, которые преобразуют учебный процесс в самостоятельную учебно-познавательную деятельность, благодаря которой у учащихся приобретается опыт поиска инновационных знаний и их применения в новых социокультурных условиях. Творческий характер события позволяет обрести личностный смысл деятельности.

Диверсификация культурно-образовательного пространства и «внутреннего пространства личности»

В рамках культурно-образовательного пространства Сибирского региона имеется разветвленная сеть учреждений культуры и искусства, образования. На территории Сибири проживают представители разных национальностей, этнических групп.

Развитие системы непрерывного образования в настоящее время полнее увязываются с социально-экономическими, социокультурными и образовательными потребностями региона.

Особая роль в создании культурно-образовательного пространства региона принадлежит вузам, как системообразующим центрам образования и культуры.

Конструктивное и культуротворческое значение в формировании культурных приоритетов в системе непрерывного образования Сибирского региона имеют высшие образовательные учреждения, готовящие кадры профессиональных работников для социально-культурной сферы: Кемеровский государственный университет культуры и искусств (ректор Кудрина Е.Л.) и Алтайская государственная академия культуры и искусств (ректор Кондыков А.С.), Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского (факультет культуры и искусств, декан Н.М. Генова), Тюменская государственная академия культуры и искусств (институт сервиса и социально-культурных коммуникаций, директор Е.М. Акулич). Вузы

культуры и искусств в регионе функционируют сегодня как: культурно-образовательные и информационно-культурные центры; художественно-творческие и исполнительские коллективы преподавателей и студентов; научно-исследовательские центры; многопрофильные мастер-классы

для многих культурно-образовательных и художественно-творческих организаций и учреждений; учебно-методические базы для диверсификации высшего и среднего профессионального образования.

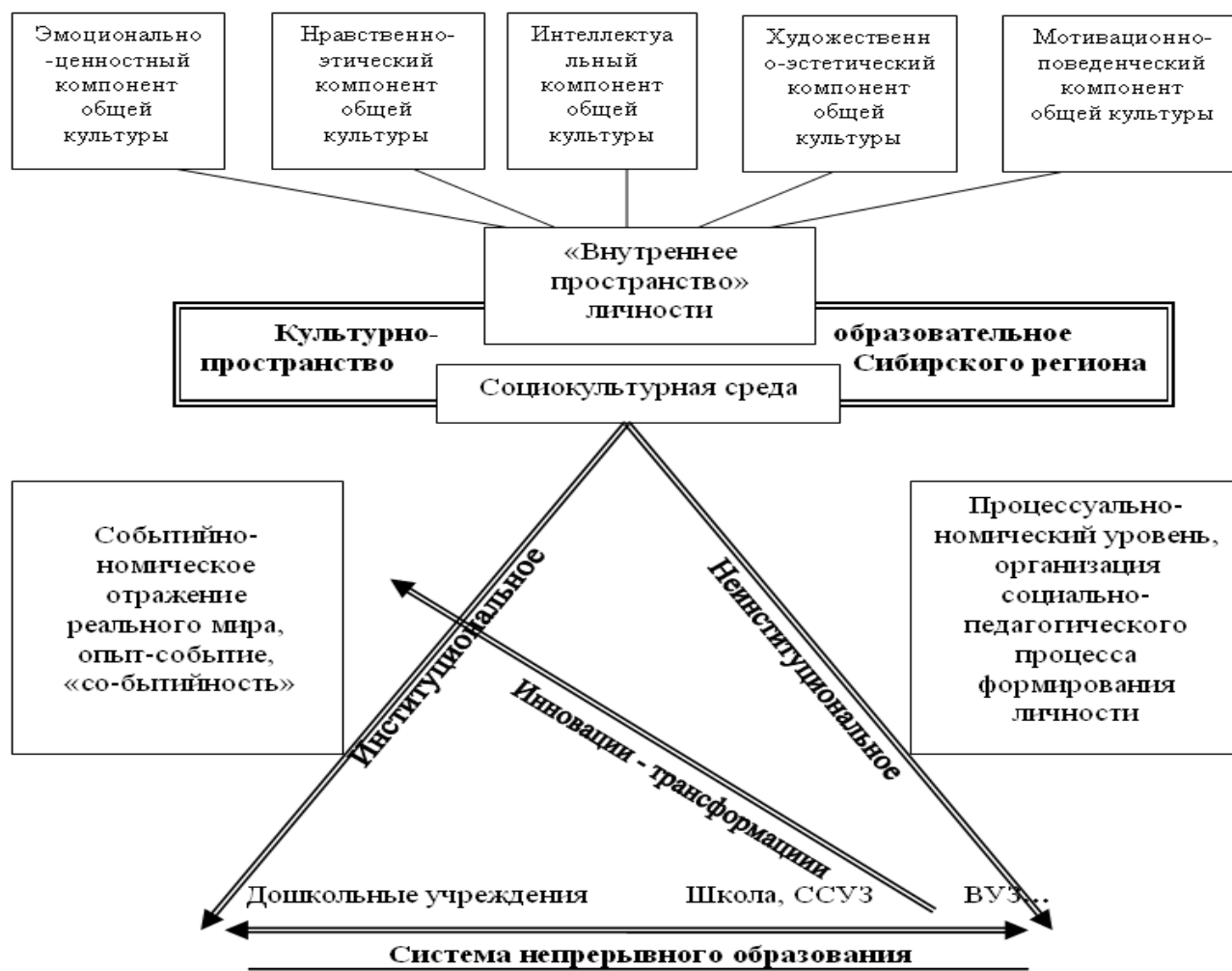


Схема 2. «Внутреннее пространство» личности – основа в формировании общей культуры

Многолетний опыт работы Центра непрерывного образования Кемеровского государственного университета культуры и искусств, Алтайской государственной академии культуры и искусств по созданию культурно-образовательного пространства в регионах свидетельствует о важности глубинной сущности пребывания личности в этом пространстве: событийность. События культурно-образовательного пространства следует обозначить как педагогические. Известно, что дидактическое понятие культуры – это обучение и воспитание личности посредством культуры. Культурно-образовательное пространство значимо для человека в результате таких событий, как: личное участие в культурно-досуговых мероприятиях: концерты, презентации рефератов, докладов, выступление на научно-практической конференции, совместные с педагогом социокультурные, научные, творческие проекты и программы.

Событие дает возможность быть самим собой. Динамическая сеть взаимосвязанных социально-педагогических событий, в каждом из которых происходит развивающая целе- и ценностно-ориентированная встреча в системе «педагог-учащийся», их событие.

Вслед за Д.В. Григорьевым отметим, что событие есть живая общность, внутреннее единство при внешней противо-

поставленности (учителя и ученика) «Событие – это уникальная, внутренне противоречивая, живая общность людей. В событии впервые зарождаются специфические человеческие способности, «функциональные органы» субъективности и важнейший из них – рефлексивное сознание» [5, с. 223].

Так, участие школьников в научно-практических конференциях, проводимых ЦНО КемГУКИ: «Образование и культура в индустриальном регионе на рубеже тысячелетий (Междуреченск, 2000 г.), «Знание – поиск – творчество учащейся молодежи в культуре и образовании» (г. Юрга, 2004), «Содержание современного образования в условиях женской гимназии: состояние, проблемы, тенденции» (Кемерово, 2005), «Культура и искусство» (в рамках Кемеровской городской научно-практической конференции «Интеллектуал-2009») и другие подтверждают, что выбор тематики рефератов, докладов, сообщений носит творческий характер, учащиеся открывают для себя новые возможности, способности. Выступления на конференциях, как правило, эмоционально окрашены и участники все более сознают себя субъектом деятельности, общения и культуры.

Отзывы участников конференций, проводимых в разные годы, только подтверждают личностный смысл: «Спасибо за такие конференции, я открыла свои возможности», «К боль-

шому сожалению, пропустила дискуссионный клуб В.В. Туева», «Больше времени планируйте для работы секций», «Надемся на новую встречу в рамках работы конференции», «Для меня выступление на конференции стало событием в жизни, я больше узнала себя. Здорово!»

Автор настоящей статьи была инициатором проекта «Развитие целостного культурно-образовательного пространства Кузбасса» (2000), принимала участие в подготовке сборника «Образование в сфере культуры и искусства Сибирского федерального округа» (2003), что послужило в осмыслении заявленной темы.

На наш взгляд, культурно-образовательное пространство функционирует не только на уровне региона. Как подсистема системного явления общества оно может быть преднамеренно сформировано на уровне конкретного образовательного учреждения, района, микрорайона, города, региона и т.д. При этом, решая конкретные задачи, важно то, что пребывание личности в культурно-образовательном пространстве того или иного уровня дает возможность приобрести ей тот социокультурный опыт, который позволяет регулировать свои ценности и поведение в соответствии с культурообразными требованиями современного общества (схема 3).



Схема 3. Культура и образование в формировании индивидуального социокультурного опыта в культурно-образовательном пространстве

В заключении подчеркнем: современное понимание системы непрерывного образования как культурно-образовательного пространства и социально-педагогического процесса раздвигает рамки теоретического поля – становится объектом образования и социокультурной деятельности, что требует новой исследовательской программы.

Пространство становится культурно-ориентированным на развитие человека культуры, более открытым для интеграции культурных и образовательных учреждений, для формирования «внутреннего личностного пространства», когда речь идет о целостной картине мира, мировоззрении личности, его

интеллектуальном, социокультурном, положительно-действенном компонентах.

Данный аспект системы непрерывного образования является новым направлением в теории, методике, организации и практике социокультурной деятельности, а также актуализирует практическое воплощение «событийности» в педагогическую деятельность и организацию воспитательно-образовательного процесса школы всех уровней, учреждений дополнительного образования и культуры, поскольку, на наш взгляд, раскрываются внутренние источники личностного, социокультурного роста, субъектного становления, что создает основу общей культуры.

Библиографический список

1. Современные технологии социально-культурной деятельности: учеб. пособие / под ред. проф. Е.И. Григорьевой. – Тамбов: Першина, 2004.
2. Леонова, О. Образовательное пространство как педагогическая реальность // Альма-матер. – 2006. – № 1.
3. Орлов, А.В. Сущность развивающейся образовательной среды в процессе обучения // Человек и мир человека: сб. науч. ст. всероссийской научной конф. (26 июня 2006 г.). – Рубцовск: Рубцовский индустриальный ин-т - 2006. - Вып. 3. - Ч. 2.
4. Петровский, А.В. Индивид и его потребность быть личностью / А.В. Петровский, В.А. Петровский // Вопросы философии. – 1982. - № 3.
5. Болотова, М.И. Событие как основа воспитания // Философия образования. – 2008. – № 1 (22).

Статья поступила в редакцию 09.04.10

УДК 16: 303.01+159,99

*Г.В. Попова, канд. пед. наук, докторант кафедры математики ИМОП СПбГПУ, г. Санкт-Петербург,
E-mail: pgsb@yandex.ru; T: +7(921) 6431622*

РАЗВИТИЕ: ИСТОРИЧЕСКАЯ ЛОГИКА И ОСОБЕННОСТИ

В статье анализируется историческое развитие психологического знания и психологии как вида профессиональной человеческой деятельности. Автор исходит из того, что любое особенное содержит в себе признаки существенного общего, составляющего основу всякого развития как явления. В результате формулируется авторское понимание исторической сущности и логики развития в аксиологическом для педагогики контексте.

Ключевые слова: развитие, логика, исторические особенности, принципы.

Постановка вопроса, актуальность и новизна исследования

Историческая логика развития как значимого в жизни человека явления представляет собой естественный процесс развертывания и реализации некоторого неявного процесса, однако целенаправленное изучение этого процесса обнаруживает существенные признаки и особенности, например, в ходе ретроспективного сравнительного анализа развития психологии с разных концептуальных позиций, в контексте педагогической ценности для человека как субъекта профессиональной деятельности. Сопоставление концептуальных и принципиально различных оценок этапов достижений психологии как человеческой деятельности позволило обнаружить логическую динамику собственно психологического саморазвития личности человека, обнаружить его активную субъектную роль в развитии как общем процессе «развитие». История психологии в современных исследованиях представлена несколькими различными концептуальными подходами к классификации исторической периодизации, которые объединяет одно существенное общее – итоговим результатом развития психологии как вида человеческой деятельности авторами представлено ее преобразование в деятельность научную. И, таким образом, определен конечный, «идеальный» результат человеческой деятельности, выраженный в качественном преобразовании его уровня – от эмпирической к практической и теоретической, научного уровня сложности. Однако вопрос понимания логики самого процесса преобразования и ее психологических оснований представляет собой интерес не только психологический, но и методологический: как выстраивается развитие исторически в процессе преобразования в принципе, что зависит от человека и его деятельности, как преобразуется его активность и может ли быть управляема самим человеком. Решение этого вопроса, несомненно, актуально, именно для современного момента общественного развития, наблюдаемого как период социальных перемен, когда скорость внешних преобразований настолько очевидна, настолько и разнонаправленна по своей значимости (как конструктивна, так и деструктивна) для самого человека и его личности. С чем сталкивается личность в такой период – с возможностью или безысходностью собственного развития? Гипотетически объяснение находится в самой логике исторического развития и существенных признаках и особенностях ее проявления.

Кардинальность концептуальных подходов к рассмотрению истории психологии дали возможность обнаружить существенные исторические особенности развития, роль психического в нем и сформулировать историческую логику развития. *Теоретические выводы* по результатам изучения достижений истории психологии получены на основе применения *общенаучных методов познания* – наблюдения, группировки, систематизации, анализа и синтеза, сравнения, обобщения. Полученные *теоретические положения согласуются* с фундаментальными психолого-педагогическими принципами единства сознания и деятельности (по Рубинштейну С.Л.), общности внутренней и внешней деятельности (по Леонтьеву А.Н.), единства развития психики и деятельности, положением акмеологии профессиональной деятельности (Климов Е.А., 1995) о взаимосвязи уровня развития психики и уровня профессионализма субъекта деятельности. Развитие в своей исторической логике исследовано в качестве вероятностного алго-

ритма конструктивно преобразующего *воздействия на субъекта деятельности*. В целях исследования применен нестандартный для теории образования методический подход, отличный от традиционно психологического в педагогике тем, что *в качестве информационной основы исследования* приняты не средства и методы системы (образования, учебного процесса), а внутреннее, скрытое от непосредственного наблюдения, преобразование качественной результативности деятельности и возможностей человека в процессе преобразования им психологии как вида профессиональной деятельности. В целом это позволило обнаружить ценностный методический потенциал педагогического воздействия развивающего вида в отношении субъекта профессиональной деятельности, содержащийся в самой сути и логике исторического развития психологии и человека как субъекта профессиональной деятельности.

Содержание исследования и обсуждение результатов

Современные концепции истории психологии представлены, в основном, тремя существенно различными подходами к ее рассмотрению: концепцией развития психологии соответственно периодам общественного развития в контексте *культурно-исторического развития, через развитие предмета психологии* (М.Г. Ярошевский, 1985) [1], концепцией развития психологии по мере *методологического развития в ходе формирования учений* – о душе, о сознании, о поведении, и преобразованием методологии – от эмпирической к экспериментальной и теоретической с выделением психологии в самостоятельную науку (А.Н. Ждан, 1990) [2] и концепцией развития психологии в ходе ее *развития в самостоятельный вид научной деятельности*, путем *выделения из философского учения* (С.А. Векилова, 2005)[3].

В культурно-исторической концепции Ярошевского представляется последовательность этапов развития психологии, выделяются существенные ее достижения, *как результаты достижений человеческой мысли*. Собственно, эту цель Ярошевский сразу заявляет, разделяя предмет психологии и истории психологии. Предмет психология, как считает Ярошевский, – это психика живых существ во всем многообразии ее проявлений. Он отмечает, что в ходе своего исторического преобразования исследования психики сопровождалась *сменной терминологии*: в истории психологии научный прогресс был достигнут, когда термин «душа» уступил место термину «сознание», наряду с этим появилось и понятие о бессознательной психике. Но и этим представление о сфере, изучаемой психологией как наукой, отличной от других, не ограничилось. Оно радикально изменилось за счет включения в круг явлений, подлежащих ее ведению, той формы жизни, которой дали имя «поведение». С этим вновь совершилась революция в исследовании предмета психологии. Обнаруживается, наконец, понимание и осознание того, что психические явления объективно уникальны, а в кругу взаимосвязи теории, эмпирии и практики строится новое предметное знание. Психология как наука, как отмечает Ярошевский, изучает факты, механизмы и закономерности психической жизни, а история психологии описывает и объясняет их, выстраивает эти факты и законы в последовательность, обнаруживая сложности открытий и подтверждения их истинности человеческому уму. И здесь впервые можно увидеть разделение познания развития психического как *личностного* (в предмете психологии) и психического как *деятельностного* (в предмете истории пси-

хологии). Ярошевский делает вывод о *трехаспектности научной деятельности*, как деятельности, совершаемой в системе трех главных координат: *когнитивной, социальной и личностной*, что позволяет выделить акцентные значимости *проявлений психического* – соответственно как *деятельностного, среднего и личностного*.

Историю психологии Ярошевский представляет, по существу, как логику исторического развития *науки как уровня человеческого мышления*, как процесс преобразования единичного исследовательского интереса в самостоятельный вид сложной социально значимой деятельности, связанной с объективно безусловным развитием человеческого мышления, сознания и психики, в соответствии с логикой развития, имеющего свои законы преобразования научных структур (таких, например, как стиль мышления). И качественный переход психологии на научный уровень деятельности он связывает с *открытием и осознанием психического как особой психической причинности*, в ходе изучения деятельности органов чувств, скорости психических процессов, ассоциаций, чувствований и мышечных реакций посредством воздействия на них в экспериментальных исследованиях. Он акцентирует значимость идей саморазвития Клапареда Э. и стадийной классификации Бюлера К., сопоставление и сравнение представлений о которых показывает интерес исследователей к обнаружению некоторой логики развития психического как сложного динамического явления. Особенно выделяется мысль Клапареда Э. об общности развития психики в филогенезе и онтогенезе и мысль Выготского Л. С. о том, что обучение способно ускорить или даже изменить ход развития [4].

В целом история психологии по Ярошевскому М. Г. дает возможность сделать *выводы* о том, что: (1) *развитие научного знания происходит во взаимосвязи с объективно уникальными психическими явлениями, преобразуя личностное и социальное, указывает на функциональность психики (похожую на управление развитием человеческого мышления), способности человеческого мышления находить и объяснять причинность явлений и факторов, их определяющих*; (2) *развитие психического обладает свойствами саморазвития, саморазвертывания изначально заложенного в человеке потенциала до осознания и понимания его назначения, включает стадии преобразующего характера: от «управления» к «самоуправлению» - внутренним психическим процессом (до некоторых пределов), а при переходе от стадии к стадии помимо интеллекта обнаруживает развитие эмоций*; (3) *обучение способно ускорить или даже изменить ход развития*.

Таким образом, периодизация истории психологии соответственно периодом общественного развития по Ярошевскому позволяет выделить (а) *особенности исторического развития*: (1) объективную закономерную процессуальность развития человеческого мышления; (2) функциональную значимость психического в развитии человеческого мышления и его способности находить объяснять причины явлений и факторов, их определяющих; (3) саморазвитие, саморазвертывание заложенного в человеке потенциала до осознания и понимания его назначения; (4) стадийность преобразующего характера: от «управления» к «самоуправлению» - внутренним процессом, в процессе переходов которых развивается не только интеллект, но и эмоции; (5) ускоряемость и изменяемость динамики и направленности процесса развития посредством обучения; (б) *особенности периода формирования и становления самостоятельности психологии как науки* – ограниченность представления и условность знания о психическом как явления, проявившаяся в существенных признаках: (а) ее измеряемости – только как ответный на внешнее воздействие сигнал; (б) распознаваемости – при условии «включенности» человеческого мышления; (в) противоположности типов внешнего проявления («демонстративности») психики – естественной алгоритмируемости (на физиологическом уровне) и неалгоритмируемости (на уровне сознательных действий и поступков человека).

Концепция развития психологии А. Н. Ждан представляет последовательность периодов развития и выделение психо-

логии в самостоятельную науку по мере формирования учений – о душе, о сознании, о поведении, и преобразования методологии – от эмпирической к экспериментальной и теоретической с выделением психологии в самостоятельную науку, показывая, как и Ярошевский, завершающим преобразование психологии в деятельность научного уровня, как следствие *качественной результативности достижений* психологии (создания целостных взаимосвязанных логически и содержательно учений и методологии изучения психики человека). Такая периодизация позволила построить историю развития психологии посредством выделения существенных, на наш взгляд, показателей этих периодов – периода наблюдений и исследований психики, исследований мышления и исследований социального поведения человека.

В целом история психологии по Ждан позволяет сделать *выводы* о том, что: (1) все природное непрерывно в своем развитии, все природное в человеке развивается при условии его активной внутренней работы; (2) природные качества формируются и развиваются благодаря взаимодействию человека с объективной реальностью в процессе осознаваемой практической деятельности, как способность продуктивно «проживать» психическую реальность и умение самостоятельно анализировать происходящее вовне и внутри него; (3) в ходе активного взаимодействия и осмысления действительности, по мере накопления опыта формируется индивидуально мышление человека, делая его активным участником общего развития психического как явления, актуализируя в той или иной степени его внутриличностное; (4) психика обнаруживает объективную ограниченность и сложность для формирования целостного представления о ней; (5) методология периодически обнаруживает ограниченность возможностей познания психической реальности.

Таким образом, концепция исторического развития через призму достижений в виде учений о душе и сознании и преобразования методологии по А. Н. Ждан позволяет выделить (а) *особенности исторического развития*, состоящие в том, что такое развитие: (1) сопровождается безусловным эффектом преобразования – (а) личностного – развитием человеческого мышления, (б) среднего – осознанием значимой ценности психологического знания для решения социальных проблем, (в) деятельностного – развитием психологической информации и знания о психическом; (2) обусловлено развитием человеческого мышления, теоретического знания о психическом как сложном феноменальном явлении и активной внутренней работой человека; (б) *особенности периода формирования и становления самостоятельности психологии как науки характерны*: замкнутостью исследовательской мысли внутри одного вида научной деятельности ограничивает и ее методологические возможности; условной (ограниченной) доступностью целостного представления о психическом; и тем, что психология как вид научной деятельности становится социально осознаваемой и признаваемой как особый вид «ценности» для решения сложных социальных проблем.

Концепция развития психологии по мере ее выделения ее из философии в самостоятельный вид научного знания по С.А. Векиловой представляет историю развития психологии последовательностью всего двух периодов – философского и периода становления психологии как самостоятельного вида человеческой деятельности.

В целом такое разделение периодов дает возможность сделать *выводы* о том, что: (1) психическое представляется как явление объективное, существенно определяющее развитие человека и его социальные роли, способное проявляться в динамике противоположных по качеству направлениях – созидательном и разрушительном, и влиять тем самым на чувства и поведение человека; взаимосвязано с человеком и объективной реальностью (Природой); измеримое по итоговому результату («последствию») как ответная реакция на внешнее воздействие; демонстрирующее кардинально противоположные ответные реакции человека – алгоритмизированные - на физиологическом уровне и неалгоритмизированные - на уровне действий и поступков человека; осознанно распознаваемое

посредством активной «включенности» человеческого мышления; (2) человек, по существу, является «получателем», «носителем» и «преобразователем» психического как своего внутреннего потенциала; (3) психология как деятельность по мере своего развития преобразуется из практической в теоретическую, научного уровня.

В общем, это позволяет предположить, что *психическое* обладает некоторым потенциалом управляемости человеком – на сознательном уровне, посредством человеческого мышления. Итак, концепция, представленная Векиловой, позволяет выделить такие *особенности исторического развития*, как (1) преобразование психологической информации в научное знание о психическом и психике человека; (2) преобразование единичного интереса исследователей в социально значимый вид научной деятельности (психологической), актуализирующейся как социальная «ценность» для человека ситуативно, через потребность в разрешении сложных социальных проблем в периоды перемен и необходимость переосознания человеком своей личностной, социальной роли и своей связи с Природой.

Заключение

В целом анализ особенностей исторического процесса развития психологии как деятельности показывает, что: (1) *предельным по качеству уровнем профессиональной деятельности* является научный, определяемый научным уровнем мышления субъекта деятельности; (2) *психологическая информация* требует внутренней активности человека по ее освоению и осознанию, что позволяет предположить о ее специфичности и развивающей роли для человека; (3) *развитие психики и мышления человека происходит взаимосвязанно, но не одновременно*, путем включенности им внутренней активности и затем осознания результатов «психического проживания» в этот момент времени.

Развитие психологии исторически (эволюционно) представляется как: (1) развитие вида специфической деятельности человека, связанной с безусловной необходимостью включенности его непосредственной внутренней активности (психическим усилием); (2) процесс преобразования качественного уровня профессиональной деятельности, от эмпирической и единичной в профессиональную практическую, и затем – в целенаправленную и систематизированную теоретическую, научную, как деятельность, совершаемую «в системе трех главных координат: когнитивной, социальной и личностной»[1]; (3) процесс дискретной массовой социализации (социального внедрения) психологической информации, проявляющейся в периоды кризисов общественного развития и актуализирующей своевременность и социальную востребован-

ность теоретического психологического знания для разрешения особенно сложных социальных противоречий и проблем («...от психологии ждут, и не без оснований, что она предложит ориентиры для понимания и построения жизни общества и откроет то, что практически недоступно другим отраслям знаний» [5, с.86]); (4) процесс постепенного преобразования проявлений изначально неосознаваемого, «идеального» феноменального явления «психическое» в доступную для практического применения и социально значимую прикладную профессиональную психологическую информацию, логическим этапом качественного преобразования которой становится ее «материализация» на теоретическом уровне в форме результатов научной деятельности; (5) процесс периодической стагнации развития психологического знания, обусловленный методологической ограниченностью распознавания психической реальности, представляющей субъективную сложность для человека, обусловленную уровнем его личностного развития, «пропускной способностью» информации о психическом его сознании и доступностью для ее адекватного осмысления.

Суть исторической логики развития может пониматься как последовательный стадийный процесс «развертывания» взаимосвязи и взаимозависимости психического как феноменального явления и человека от «управления» к «самоуправлению» во внутреннем психическом процессе (до некоторых пределов возможностей личности человека), *в процессе преобразования доминантной локализации психического* – как скрытого деятельностного, Д – как личностного, Л – как среднего, С: $D \rightarrow L \rightarrow C$: (а) на уровне взаимодействия психического и психики человека, проявляемого скрыто, спонтанно; (б) на уровне взаимодействия психологической информации и мышления человека, проявляемый в суждениях и осознаваемых оценках человека субъективной реальности; (в) на уровне взаимодействия внутренне локализуемого психического и собственно человека как субъекта деятельности, проявляемый его внешними действиями, поступками и деятельностью, «демонстрируемым вовне», т.е. как процесс «информационно-психологического управления» преобразованием психики, сознания и деятельности человека, образования его собственной «психологической взаимосвязи» с природным явлением при условии его непосредственного и активного участия, вероятностный таким образом по своей качественной результативности, изменяемый по скорости, под воздействием целенаправленного и внешне организуемого обучения человека, как, собственно, «управление» развитием человека, качеством результатов его профессиональной деятельности и качественного преобразования, тем самым, среды его самореализации и развития.

Библиографический список

1. Ярошевский, М.Г. История психологии от античности до середины XX в. - М., 1996. http://www.krotov.info/lib_sec/28_ya/yar/yaro_ind.htm/ (05.2010)
 2. Жда, А.Н. История психологии от античности к современности. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
 3. Векилова, С.А. История психологии. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005.
 4. Выготский, Л.С. // Собр.соч.: в 6 т. – М., 1982. - Т. 2.
 5. Петровский, А.В. Психология и время. – СПб.: Питер, 2007.
- Статья поступила в редакцию 14.05.10

УДК 152.32 (045)

Н.Н. Васягина канд. психол. наук, доц. УрГПУ, г. Екатеринбург, E-mail: vasyagina_n@mail.ru

ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СУБЪЕКТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МАТЕРИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Статья посвящена рассмотрению сущности субъектного становления матери, детерминант, механизмов и условий восхождения матери к точке «быть субъектом» социокультурного пространства.

Ключевые слова: социокультурное пространство, мать-субъект, критерии субъектности матери, субъектное становление матери.

Сложившийся в конце XX - начале XXI века характер общественного развития России создает условия для расширения возможности компетентного выбора личностью жизненного пути, придает особую остроту самореализации субъекта, ак-

тивно изменяющему «мир» и «себя в мире», выявляющему в этой многогранной работе смысл культурного самоосуществления. В индивидуально-общественном становлении субъект как целое не только присваивает социокультурное наследие,

ведущее к становлению его субъектного потенциала, вовлекается в общий контекст человеческой деятельности, но и активно творит пространство своего бытия. При этом наиболее целостной характеристикой бытия, в его бесконечности и объемности выступает социокультурное пространство, которое представляет собой охват культурными смыслами различных видов деятельности и отношений людей (С.К. Бондырева, А.А. Вербицкий, Г.А. Глотова, Е.Г. Зинков, С.П. Иванов, С.В. Панченко, Л.Л. Редько, Р.М. Чумичева и др.).

Каждый человек является частью социокультурного пространства, его субъектом, однако особая роль в его созидании принадлежит женщине-матери. Именно от матери ребенок получает первые представления о себе и окружающем мире, об основных нравственных категориях: добре и зле, красивом и безобразном, правильном и неправильном. Именно под влиянием матери у ребенка формируются основные поведенческие навыки, составляющие основу дальнейшего усложнения его поведенческой активности. Именно мать выступает той константой, которая, проходя через всю жизнедеятельность ребенка, задает контекст его становления как самостоятельного субъекта социокультурного пространства, а следовательно, и контекст развития социокультурного пространства в целом.

Однако, до настоящего времени проблема материнства как особая область психолого-педагогических исследований еще не выступала в своей целостности и оформленности. Сравнительный анализ работ отечественных и зарубежных авторов убеждает в том, что для изучения материнства как целостного явления еще нет достаточно обоснованного концептуального подхода, уделяющего пристальное внимание субъектному становлению матери в социокультурном пространстве.

Субъектное становление матери определяется нами как ее *самоизменение*, определяющее момент перехода к себе как к иному, новому уровню целостности посредством *актуализации самостоятельных процессов* потенциал которых обеспечивает освоение матерью своей новой формы и задает возможные траектории изменения себя как открытой саморазвивающейся системы, и тем самым изменение социокультурного пространства. *Психологическая сущность становления матери как субъекта* заключается в том, что оно обусловлено ее внутренней активностью, самостью.

Предпосылки для такого понимания становления матери как субъекта созданы в исследованиях, выполненных на основе *системно-эволюционного, субъектно-деятельностного и личностно – ориентированного подходов*. Учет ключевых моментов обозначенных подходов, позволил сформулировать принципы, которые условно могут быть разделены на две группы. Первая группа относится к общеметодологическим установкам, обуславливающим выбор понятий и категорий, связанных с изучением субъектного становления матери в социокультурном пространстве как психического явления высокой степени сложности. Вторая группа принципов онтологически связана с первой и обуславливает конкретные подходы к организации экспериментального исследования.

К принципам первой группы относятся: *принцип системного анализа*, который гласит, что все психические процессы организованы в многоуровневую систему, элементы которой приобретают новые свойства, задаваемые ее целостностью; *структурно-динамический принцип* предполагает признание наличия многих уровней психических структур, где переход к высокоорганизованным структурам характеризуется их трансформациями, и изменениями межфункциональных отношений; принцип *динамической иерархичности (эмерджентности)* который описывает возникновение нового качества системы по горизонтали, т.е. на одном уровне, когда медленное изменение состояния субъекта приводит к перестройке его структуры; *принцип развития* предполагает рассмотрение акту-

ального состояния структуры, изменения состояний во времени, выявление оптимальных условий, структурообразующих и разрушающих факторов, определяющих в конкретный момент времени, детерминанты становления матери как субъекта социокультурного пространства и перспективы последующих изменений.

Вторая группа принципов связана с конкретно-методическими основами изучения личности как субъекта и самосознания личности как смыслообразующей составляющей ее субъектности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, В.В. Знаков, В.И. Слободчиков, С.Л. Рубинштейн и др.). Так, принцип *сущностного анализа*, позволяет соотнести общее, особенное и единичное в становлении матери как субъекта социокультурного пространства, выявить систему его взаимосвязей и закономерности; реализация *принципа интегративности*, позволяет изучать субъектность матери через содержание самостных процессов в структуре самосознания матери; *принцип безграничности самостного потенциала* дает возможность и необходимость констатации не только наличного, актуального состояния матери как субъекта социокультурного пространства, но и направлений и диапазона ее изменения; *принцип взаимообусловленности изменений*, определяет необходимость учета взаимообусловленности изменения матери и изменения ребенка, на которого направляются воспитательные воздействия матери, а следовательно, и социокультурного пространства в целом.

Обозначенные выше положения послужили ориентирами при создании обобщенной концептуальной модели субъектного становления матери в социокультурном пространстве (рис. 1).

В основу концептуальной модели заложена идея взаимосвязи и взаимообусловленности меняющихся бытия и самой матери, включенной в бытийствование как активный преобразующий фактор, а также выполнение ею социально значимой воспитательной деятельности, при реализации которой наиболее отчетливо проявляется ее субъектность. Поэтому особую значимость для нас имеет осмысление роли каждого из факторов в субъектном становлении матери.

Внешнее социокультурное пространство матери представляет собой охват культурными смыслами различных видов деятельности и отношений матери и определяется формой существования культуры в единстве ее материально-вещественных и духовно-смысловых результатов и образов, а также ценностно-смысловым наполнением материнства, как явления этого пространства. Оно согласовывает конкретную женщину-мать и общество, как совокупного субъекта, в едином со-бытийном пространстве. Особую роль для матери как субъекта имеют представления о материнстве и роли матери в социокультурном пространстве, которые воздействуя на ее сознание и поведение, определяют глубину усвоения, принятия или отвержения женщиной материнства как самостоятельной ценности.

Внешнее социокультурное пространство представлено макро (глобальное, государственное, этническое и т.п.) и микро (семейное, материнско-детское) уровнями. Основным смыслом его структурной иерархии является составная природа вышестоящих уровней по отношению к нижестоящим (Г. Хакен). Взаимодействие с объектами и субъектами разных уровней социокультурного пространства не просто дает матери некоторое представление о мире и его объектах, а порождает ее новый субъективный опыт, определенные состояния и качества, которых без обращения к ним не было и быть не могло. Следовательно, обращение к общекультурным смыслам и ценностям, создает условие для рождения новых индивидуально-смысловых структур матери, обозначенных нами как *внутреннее социокультурное пространство*, которое формируется на основе усвоения матерью системы общественно выработанных значений, закрепленных в языке, предметах культуры, нормах и эталонах деятельности.

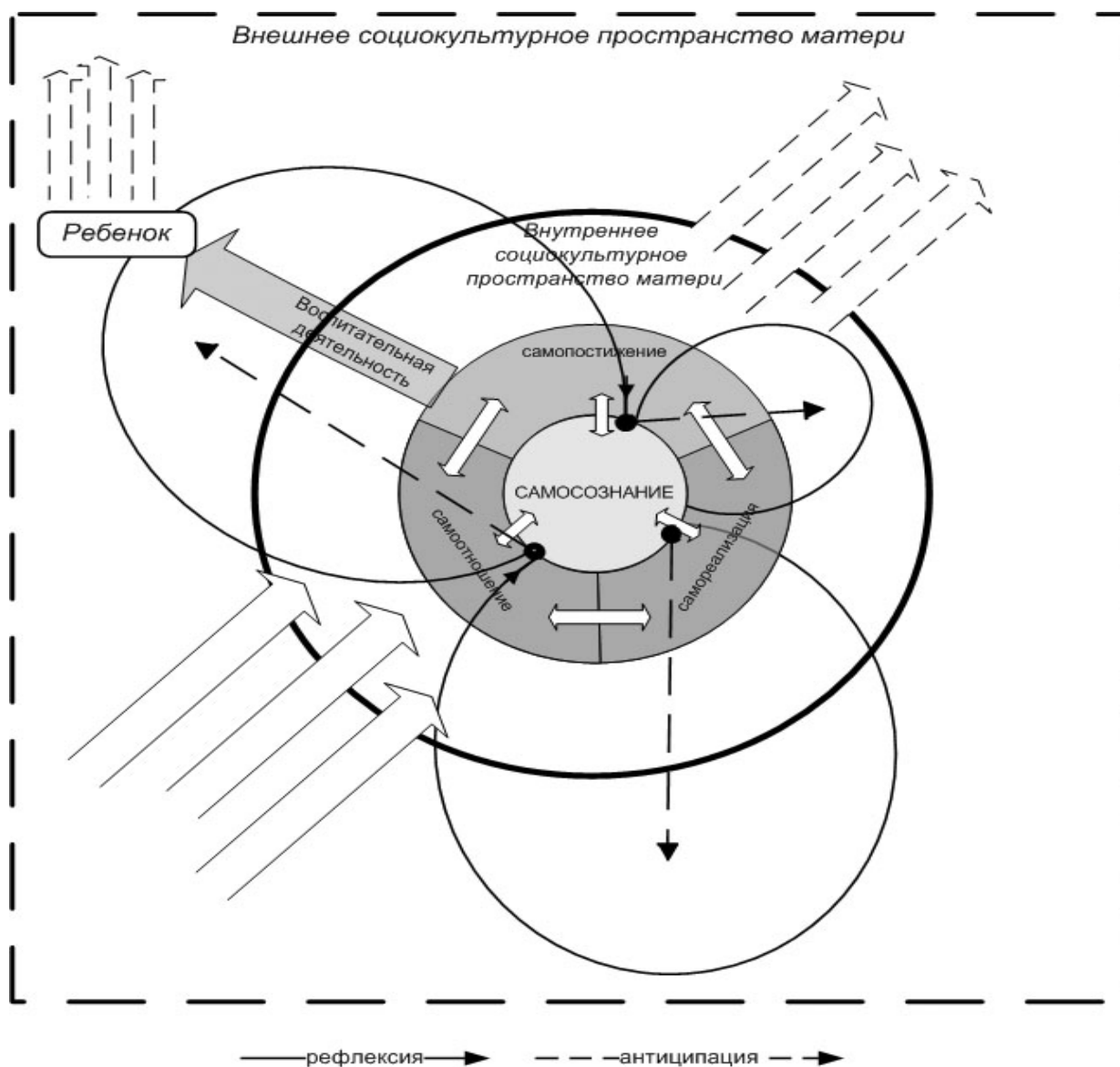


Рис. 1. Концептуальная модель становления матери как субъекта социокультурного пространства

Принципиальное значение для нашей концепции имеет позиция, согласно которой активная деятельность субъекта, где определение «активная» отражает особую степень его субъектной включенности, является условием, благодаря которому тот или иной фрагмент объективной реальности выступает как объект, данный субъекту в форме деятельности (В.А. Лекторский). Поскольку главной функцией социокультурного пространства является воспитание (Н.Б. Крылова, Б.В. Савченко), а в мировоззрении мирового социокультурного пространства сущность матери выражается через реализацию воспитательных функций (О.Г. Исупова, И. Кант, В.А. Рамих, А. Белый, Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, Б.П. Вышеславцев, И.А. Ильин, Н.О. Лосский, В.В. Розанов, Г.П. Федотов, С.Л. Франк и др.), вероятностное становление матери как субъекта социокультурного пространства возможно только при условии реализации ею *воспитательной деятельности*, сущностный смысл которой заключен в «преобразовательной активности», направленной на формирование у ребенка «смысловых образований», в которых как бы «записаны» эффекты воспитательного воздействия», «вклады» (В.А. Петровский) матери. Поскольку ребенок является самостоятельным субъектом социокультурного пространства, содержание воспитательной деятельности матери становится достоянием этого пространства.

Идея детерминации становления матери как субъекта *внешней и внутренней плоскостями социокультурного пространства*, и приоритетности деятельностно-преобразующего

способа ее существования, позволяет обозначить *рефлексию* (В.В. Знаков, Е.И. Кузьмина, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, В.А. Петровский, С.Ю. Степанов, В.В. Столин, И.И. Чеснокова,) и *антиципацию* (В. Вундт, Н.В. Жукова, И. Кант, Б.Ф. Ломов, Е.А.Сергиенко, Е.Н. Сурков и др.) как составляющие психологического механизма субъектного становления матери. В отличие от позиции авторов, которые главенствующую роль отводят рефлексии, опираясь на методологические представления системно-эволюционного подхода о многомерности [1; 2], рефлексия и антиципация рассматриваются нами как равноценные измерения целостного механизма становления матери как субъекта социокультурного пространства. *Суть* данного механизма состоит в том, он связывает воедино актуальную и потенциальную ситуации: рефлексия обуславливает осознание себя в пространстве социокультурной реальности, позволяет отобрать из внешнего социокультурного пространства значения и смыслы идей культуры, а антиципация - построить обобщенный образ восприятия и понимания себя как части мира в будущем. *Действие механизма единства рефлексии и антиципации* состоит, во-первых, в придании личностного смысла воспринимаемой социокультурной реальности, построении субъективного образа мира и себя как части этого мира; во-вторых, в актуализации самостных процессов, посредством которых мать созидает себя, достигает высшего уровня личностной зрелости; в-третьих, обеспечивает матери выход на уровень устойчивой самореализации посредством изменения себя, своего ребенка и социо-

культурного пространства в целом. Поскольку становление матери как субъекта имеет непрерывный характер, уже действующие рефлексивные рамки и антиципирующие конструкции, каждый раз уточняются и меняются в зависимости от многих внешних и внутренних условий, обуславливающих процесс становления матери как субъекта.

Для отражения сути субъектного становления матери в современном социокультурном пространстве России, важно охарактеризовать *актуальное состояние, отражающее субъектную сущность матери* в конкретный момент времени, в связи с этим возникает необходимость обоснования критериев, позволяющих утверждать, что мы имеем дело с матерью-субъектом.

Атрибутивные характеристики субъекта, описанные в литературе отличаются значительной вариативностью, однако проведенный анализ позволяет утверждать, что становление матери как субъекта начинается с различия в себе некоторой внутренней инстанции, которая распоряжается всем наличием личностных потенциалов (У. Джеймс, С.Л. Рубинштейн, Т. Шибутани). Опираясь на работы, раскрывающие сущность субъекта через активно-преобразующую функцию личности (Л.И. Анцыферова, К.А. Абулханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.И. Божович, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, В.Э. Чудновский и др.) и исследования самосознания личности, как смыслообразующей основы ее субъектности (Н.Р. Битянова, Н.М. Гинзбург, В.В. Знаков, Л.М. Попов, Ю.В. Слюсарев, В.В. Столин и др.) в качестве такой инстанции мы обозначаем *самосознание матери, исследование которого мы рассматриваем как путь познания психологических аспектов личностного становления матери как субъекта социокультурного пространства*. Обозначенные выше идеи позволяют обосновать необходимость исследования индивидуально своеобразных маркеров субъектности матери социокультурного пространства, представленных в ее самосознании.

Самосознание матери определяется нами как сущностная составляющая ее субъектности в социокультурном пространстве, представленная диалектическим единством образа мира и развертыванием субъективного опыта женщины; как сложное синтетическое психологически значимое образование, присущее женщине - матери, которое выступает внутренним фактором рефлексии ее самопознания и самоотношения и антиципирует перспективы самореализации в социокультурном пространстве [3].

Самосознание матери представляет собой сложный, комплексный феномен, и его применение для выявления субъектной сущности матери требует членения на единицы, доступные экспериментальному изучению. Такое членение означает исследование структуры самосознания. Анализ отечественной и зарубежной литературы, а также проведенные нами эмпирические исследования, позволили выделить в структуре самосознания матери три *самостных процесса: самопознание, самоотношение и самореализацию*. Рассмотрим каждый из самостных процессов подробнее.

В процессе взаимодействия с внешним социокультурным пространством мать, выступая активно действующим лицом, познает его, а вместе с тем *познает* и себя. Самопознание - сложный, многоуровневый процесс, индивидуализировано развернутый во времени (А.А. Бодалев, В.Н. Козиев, И.С. Кон, А.А. Налчаджян, Е.Т. Соколова, И.И. Чеснокова и др.). Очень условно и в самой общей форме самопознание можно разделить на два основных уровня. На первом уровне самопознание осуществляется через различные формы соотнесения матерью себя с другими людьми (реальными или идеальными). Здесь складываются единичные образы Я-мать, которые различаются по степени их осознанности и эмоционально-оценочному отношению к ним матери. Основными внутренними приемами самопознания на данном уровне является самовосприятие и самонаблюдение.

Для второго уровня самопознания специфично то, что соотнесение знаний о себе происходит не в рамках «Я и другой человек», а в рамках «Я и Я», когда мать оперирует уже готовыми, сформированными знаниями о себе, полученными в раз-

ное время, в разных ситуациях. Смысловыми единицами обобщенного образа матери являются «Я-мать», «Я - мать в прошлом», «Я - мать в будущем». На данном уровне к ведущим внутренним приемам добавляется самопонимание, благодаря чему сформированный образ Я-мать выражается в соответствующем понятии о себе и понимании себя. Таким образом становится очевидным, что достижение второго уровня самопознания возможно благодаря включения в акт самопознания *понимания*, которое определяется как «непосредственное постижение некоторой душевно-духовной целостности» (В. Дильтей). Включаясь в самопознание, понимание придает ему новый вектор, направляющий процесс познания на вскрытие наиболее важных и существенных признаков (А.А. Бодалев, В.В. Знаков), названный нами *самопостижением*. В отличие от самопознания самопостижение есть не только накопление знаний о себе, но и их осмысление, наделение смыслом.

Самопостижение как процесс проявляется в непрерывном его движении от одного знания о себе к другому знанию, его осознанию, уточнению, углублению, расширению и т.д. Основным же условием, определяющим непрерывность изменения знания о себе, является динамизм самой социокультурной действительности, взаимодействие с субъектами социокультурного пространства и реализация матерью воспитательной деятельности.

Таким образом, *самопостижение* предстает как процесс и результат познания и понимания матерью себя, наделается разной мерой субъективности-объективности и направлен на смысловое конструирование внутреннего мира (обнаружение уже существующего, присущего ситуации смысла, создание смысла, не заданного изначально, возникновение смысла в процессе диалога как «со-значения»).

В качестве второго компонента выступает специфический вид эмоциональных переживаний, названный *самоотношением* (В.В. Столин), в которых отражается отношение матери к тому, что она узнает и понимает, относительно самой себя. Самоотношение матери возникает на основе переживаний, посредством которых осознается ценностный смысл различных отношений к себе. Значительная роль здесь принадлежит социокультурному пространству, которое задает ту иерархию ведущих деятельностей и мотивов, по отношению к которым происходит осмысление матерью собственного «Я», и «алфавит» эмоциональных переживаний, в котором это осмысление осуществляется (С.К. Бондырева, Д.И. Фельдштейн и др.).

Динамизм переживания, связанного с самоотношением матери, проявляется в наличии разных уровней его осознанности. Разные уровни осознания переживания одновременно сопряжены и с разными уровнями осознания самоотношений – от неочетливых и диффузных эмоциональных реакций с расплывчатой оценкой мотивации своего поведения, его результатов, собственных ценностей и т.д. до четко и полностью осознанного эмоционально-ценностного отношения к себе, которое проявляется в убеждениях и взглядах матери как субъекта социокультурного пространства. Исходя из этого, можно предположить, что самоотношение матери будет тем адекватней, чем более осознанными будут ее эмоциональные состояния и переживания, а изменение направления переживаний от неосознаваемых до четко осознанных - одно из необходимых условий развития и совершенствования самосознания матери в целом.

Условием адекватного самоотношения матери является *самопринятие*. Если мать принимает себя со всеми своими достоинствами и недостатками, осознает их и выстраивает свою деятельность исходя из этого, то и оценивание себя будет более осознанным и адекватным. Самоотношение в данном случае, будет основываться не на сравнении себя с другими, а на сравнении себя с самой собой в некотором временном промежутке. Такая мать, в нашем понимании, является более зрелой и самодостаточной.

Завершающим звеном целостного процесса самосознания матери является *самореализация*, как осуществление возможностей ее саморазвития, сотворчества, содеятельности с ребенком, другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом. Психологическая сущность самореализации

как самостного процесса заключается в том, что она обусловлена внутренней активностью матери. В отличие от саморегуляции, которую многие авторы рассматривают в качестве поведенческого компонента самосознания (О.А. Конопкин, Г.С. Прыгин, В.И. Степанский, В.П. Фарютин, И.И. Чеснокова) самореализация предполагает не только управление наличным поведением, но и *актуализацию потенциальных возможностей личности, осуществляемую самой личностью* [4].

В зависимости от содержания задач, которые ставит перед собой мать как субъект социокультурного пространства, самореализация условно может быть разделена на *личностную* и *деятельностную*. Личностная самореализация сопряжена с саморазвитием женщины как матери, достижением ею необходимого уровня личностной зрелости, обеспечивает самосовершенствование матери в духовном аспекте. Деятельностная - представлена как организация воспитательной деятельности (стили воспитания, особенности взаимодействия с ребенком т.п.) и проявляется в виде «преобразовательной активности» социокультурного пространства через ребенка как самостоятельного субъекта этого пространства.

Необходимыми условиями самореализации матери является усвоение ценностей и смыслов материнства, представленных в социокультурном пространстве, взаимодействие с его субъектами, принятие и осознанная реализация матерью воспитательной деятельности, владение навыками рефлексивного анализа и антиципации.

Проделанный нами анализ психологических текстов, а также представленный выше структурно-содержательный анализ самосознания матери позволяет выделить *критерии субъектности* матери, в качестве которых нами определены результирующие характеристики самопостижения, самоотношения и самореализации: *дифференцированность образа «Я-мать»* обеспечивает понимание матерью сложности и многообразия своего внутреннего мира, определяет гибкость поведения (Е.Т. Соколова, В.В. Столин, И.И. Чеснокова), а значит, более широкие возможности познания мира, сравнения себя с ним и, как следствие, изменение мира и себя; *наличие в образе «Я-мать» характеристик отражающих собственную позицию*: инициативность, самостоятельность, ответственность и т.п. - разнообразие и доминирование этих характеристик является условием деятельного отношения к себе (И.С. Кон, М. Кун, Т. Макпартленд); *открытость новому опыту*, готовность к изменениям (Е.Н. Волкова, К. Роджерс); *ценностное отношение к материнству* - ведущее место ценности материнства в иерархии ценностей матери (О.Г. Исупова, Р.В. Ов-

чарова, Г.Г. Филиппова); *принятие себя в роли матери* как основа эмоционально-ценностного отношения к себе (Е.Н. Рыбакова, В.В. Столин, Е.Т. Соколова, Е.А. Тетерлева); *отношение к ребенку как самостоятельному субъекту* (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Е.Н. Волкова) - является своеобразным индикатором качества преобразовательной деятельности матери как по отношению к социокультурному пространству, так и по отношению к самой себе; *воспитательная компетентность* - осведомленность по вопросам воспитания ребенка и сформированность воспитательных навыков и умений, позволяющая принимать эффективные решения при реализации воспитательной деятельности; *самопроектирование будущего* - стремление к обретению смысла материнства и общего смысла своей жизни, осознание посреднической функции между ребенком и социокультурным пространством, способности выбирать цели для достижения, находить средства для этого, отслеживать и оценивать полученные результаты и причины, способствующие и препятствующие достижению целей; *целостность самосознания матери*, обусловленная согласованием самостоятельных процессов самосознания, так и адекватностью самоооенок человека и оценок его другими людьми (Д. Маейрс, Е.Т. Соколова, В.В. Столин, Э. Эриксон). Выраженность названных критериев позволяет определить общий *уровень субъектности* матери.

Рассматривая процессуальные характеристики становления матери как субъекта социокультурного пространства следует подчеркнуть, что субъектное становление матери происходит в проблемных ситуациях, где заостряются противоречия между той или иной плоскостью социокультурного пространства, необходимостью реализации воспитательной деятельности и возможностями матери. Такие ситуации характеризуются состоянием неудовлетворенности ролью матери, собой, ребенком и т.п. и сопровождаются бессознательным или сознательным поиском путей преодоления психологического дискомфорта, совладание с которым открывает перед матерью новые вариативные траектории самоизменения [5]. В первом случае срабатывают *механизмы психологической защиты*, которые блокируют процесс субъектного становления матери, во втором - особую значимость приобретает *самосознание* как основа целостного становления матери как субъекта.

Процесс субъектного становления матери регулируется по принципу обратной связи и определяется интегральной функцией рассогласования исходного (актуального) и потенциального состояния матери как субъекта и переменной самостного потенциала матери в определенный временной интервал:

$$\begin{matrix} \text{СП}^1 \\ \text{СО}^1 \\ \text{СР}^1 \end{matrix} = \begin{matrix} \text{СП}_и \\ \text{СО}_и \\ \text{СР}_и \end{matrix} + K \int |\Delta| dt; \quad \Delta = \begin{matrix} \text{СП}_и & \text{СП}_п \\ \text{СО}_и & - \text{СО}_п \\ \text{СР}_и & \text{СР}_п \end{matrix}$$

где $\text{СП}^1, \text{СО}^1, \text{СР}^1$ - измененное состояние матери-субъекта;

$\text{СП}_и, \text{СО}_и, \text{СР}_и$ - исходное состояние матери-субъекта;

$\text{СП}_п, \text{СО}_п, \text{СР}_п$ - потенциальное состояние матери-субъекта;

K - переменная самостного потенциала матери;

dt - сумма временных интервалов

Субъектное становление матери осуществляется посредством преодоления границ «я», когда мать, всматриваясь «в себя» попадает в режим особого взаимодействия - духовно-личностный, оказываясь в пространстве «между», на границах «я» - «не-я» (М.Р. Гинзбург, М.В. Ермолаева), что связано с усилением рефлексивного действия, осмыслением оценок, основанном на антиципации выбором (К.А. Абульханова-Славская, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн). Самосознание обеспечивает определенный «разбег» «самости» матери (транс-

цендирования «я», сущности) по вектору «конечное - бесконечное»; переход от реальной формы (достигнутой формы культуры) к идеальной; из потенциального - нераспредмеченного в актуальное - распредмеченное (В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин); предстает как конкретная мера связи всеобщего и особенного (А.А. Бодалева, С.К. Бондырева, Б.В. Кайгородов, А.В. Иващенко, Н.С. Пряжников, В.В. Столин и др.). В этом смысле *становление матери как субъекта социокультурного пространства* есть проявление социокультурного как конкретной формы самодвижения (по Д.И. Фельдштейну), во-первых, создаваемое матерью «для себя» и направляемое ею в актах созерцания «на себя», во-вторых, с необходимостью определяемое ею, как субъектом, в виде необходимого условия в преобразовании социокультурного пространства в которое она включена как его активная сторона.

Библиографический список

1. Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. - М., 1986.

2. Хакен, Г. Синергетика. – М., 1980.

3. Васягина, Н.Н. Самосознание матери: структурно-содержательный анализ / Н.Н. Васягина, Н.Н. Васягина. – Екатеринбург: УрГПУ, 2007.

4. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М. Флинта: Наука, 1998.

5. Сыманюк, Э.Э. Профессионально обусловленные деструкции педагогов // Мир психологии. – 2004. - №3.

Статья поступила в редакцию 12.07.10

УДК 378.02:372.8

Н.С. Часовских, канд. пед. наук, ст. преп. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены основные требования к методике преподавания физики в условиях модернизации образования в России, когда осуществляется переориентация системы образования со знаниевого на компетентностный подход.

Ключевые слова: методика преподавания физики, модернизация образования, компетентностно-деятельностный подход, развивающее обучение.

Цели образования существенно влияют на структуру изучаемого курса, его содержание, на стиль мышления, который формируется в процессе обучения и должны влиять на методику профессиональной подготовки специалистов-предметников.

Специфика учебных занятий определяется спецификой конкретной педагогической системы, которую преподаватель берет на вооружение и через которую формирует профессиональные качества учителя. Именно это в настоящее время поставило перед нами задачу радикального пересмотра курса методики преподавания физики при использовании в учебном процессе системы развивающего обучения, которая главной своей задачей ставит *формирование способности к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, сознательной регуляции личностной активности* [1].

Учитывая содержательную сторону развивающего обучения, мы предлагаем следующие положения, которые должны определять новый курс методики преподавания физики:

- цель данной профессиональной комплексной дисциплины, которой является МПФ, должна определяться содержанием той педагогической системы, которая определяет профиограмму учителя физики;
- принципы, методы и приемы обучения должны наполняться содержанием только в рамках конкретной целостной педагогической системы;
- должна быть определена модель учителя, способного работать по системе развивающего обучения, которая должна включать в себя: 1) структурные компоненты деятельности учителя; 2) функциональные компоненты деятельности; 3) системные качества учителя; 4) критерии сформированности профессиональных качеств учителя; 5) уровни деятельности учителя по степени ее творческой активности;
- необходима формулировка критериев, определяющих возможность и целесообразность внедрения тех или иных инновационных технологий;
- формы организации учебного процесса должны соответствовать основным задачам концепции РО;
- в новом содержании курса акцент следует перенести с информационного объема усвоенных знаний (ведущих к подавлению творческого мышления) на структуру мыслительных процессов, способов получения новых знаний, на принципы построения способов получения новых знаний, ведущих к развитию творческого мышления учащихся;
- при разработке эффективности обучения и воспитания учащихся акцент необходимо перенести с оценки передачи накопленных знаний, умений, навыков и других ценностей на способность усваивать ценности и преумножать их, т.е. *самостоятельно* действовать и принимать решения в нестандартных условиях;
- разрабатываемый курс должен быть связан не только с новым содержанием и методами образования и воспитания, но он должен определяться общей направленностью и стилем воспитания индивидуума, который должен обладать двумя

диалектически связанными качествами: 1) устойчивым ядром личности, ментальностью и 2) высокой психологической лабильностью, гибкостью, способностью к усвоению, обогащению и развитию духовных, мировоззренческих и культурных ценностей, определяющих менталитет социума;

- учитывая, что в основе системы РО лежит задача развития теоретического и практического мышления, особую роль в курсе должна занимать педагогическая эвристика, представленная как дидактическая система, определяющая научные методы и приемы для *самостоятельного* получения новых содержательных знаний;

- общенаучные принципы и методы познания должны быть представлены как дидактические методы самостоятельной познавательной деятельности с их сущностными и нормативными функциями;

- должны быть предложены новые оценки развития личности, позволяющие учитывать не только полноту усвоения знаний (эмпирический подход), но и качество развития теоретического и практического мышления (теоретический подход);

- методика преподавания физики должна быть комплексной дисциплиной на базе современных достижений гносеологии, педагогики, психологии, логики, диалектики, кибернетики, данных передовой практики;

- для осознания специфики нового курса по сравнению с традиционным необходимо рассмотреть его с позиции дидактического принципа единства личности, психики, сознания и деятельности, который в рамках РО является основополагающим принципом, снимающим абсолютизацию деятельностного принципа и обоснованно вводящим в систему развивающего обучения носителя психики, сознания и деятельности - личность, развитие которой и составляет главную цель РО;

- методика преподавания физики в рамках РО должна ориентироваться не столько на обучение, сколько на учение и уже одно это требует коренного пересмотра этого курса;

- в структуру курса должны входить следующие основные разделы: 1) теория развивающего обучения (методологические, психологические и дидактические основы); 2) методика и технология РО; 3) практика развивающего обучения.

При разработке методики преподавания курса общей физики необходимо учитывать, что система образования в России осуществляет серьезные шаги для переориентации образования со знаниевого на компетентностно-деятельностный подход, *который* в отличие от традиционного образования, направлен на приобретение кроме знаний, умений, навыков, *опыта практической деятельности* [2]. При таком подходе традиционная триада «Знания — Умения — Навыки» расширяется до секстета : «Знания — Умения — Навыки — Опыт практической деятельности — Компетенции». Российская экономика давно перешла на рыночные рельсы, а профессиональное образование, осуществляющее подготовку кадров для рыночной экономики, все еще не стало рыночным. Оно оста-

ется государственным по форме, фундаментальным и академичным по содержанию.

Все это является необходимым условием модернизации образования в стране и приведения его в соответствие с международными стандартами.

В условиях перехода к рыночной экономике профессиональное образование должно ориентироваться на специализированную подготовку кадров, обладающих высоким уровнем профессионализма и компетентности.

Профессионализм и компетентность — это те качества, от которых зависят жизненные и трудовые успехи. Сегодня речь идет о *формировании педагогов такой профессиональной квалификации и компетентности, которые определяются не объемом имеющихся в их арсенале знаний, а умениями владеть ими*; творчески использовать их для самостоятельного приобретения новых знаний и для воплощения тех или иных идей в теории и практике.

Когда говорят о **профессионализме** в образовании, то в первую очередь подразумевается владение педагогическими технологиями. **Компетентность** же подразумевает помимо технологической подготовки целый ряд других компонентов, имеющих, в основном, надпрофессиональный характер, но в то же время необходимых сегодня в той или иной мере каждому специалисту. Это, в первую очередь, такие качества личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться. Это гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и практического мышления и др.

Несмотря на то, что *профессионализм, и компетентность* существенно отличаются друг от друга при определении уровня подготовки специалиста, однако выделение и самостоятельное рассмотрение каждого из них представляет собой *абстракцию*. В реальной действительности эти два уровня подготовки специалиста находятся в диалектическом единстве и только в их взаимодействии можно целостно определять сформированность специалиста, его уровень квалификации и образованности. Выделение же этих категорий в качестве средств методологического анализа позволяет более глубоко оценить соотношение этих составляющих личности специалиста и определить вектор необходимого их совершенствования, развития на том или ином этапе развития общества.

В соответствии с традиционным разделением содержания образования на общее для всех предметов, межпредметное для цикла предметов и предметное для каждого учебного предмета в настоящее время предлагается следующая типология образовательных компетенций:

Для нас имеет особое значение, что в компетентностно-деятельностном подходе приоритетное место среди ключевых компетенций предоставлено компетенциям в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации. Это дает основание среди различных педагогических систем обучения приоритет отдавать личностно ориентированному развивающему обучению, так как его конечным продуктом является сформированность способности к самообразованию, самовоспитанию, сознательной регуляции личностной активности, рефлексии.

Для внедрения в практику обучения компетентностно-деятельностного подхода важным аспектом является определение **инструментария самого принципа компетентностного подхода**, которым могут выступать основные дидактические *нормативные и процессуальные* функции этого принципа. Не претендуя на полноту решения этой проблемы, можно выделить следующие из них:

- Знание способов и приемов познания, высших образцов познавательной деятельности. Поэтому различие между просто знающим и компетентным человеком заключается в том, что компетентный человек не просто владеет обширными и глубокими знаниями, его знания определенным образом организованы для принятия эффективных решений в различных видах деятельности.

- Концептуальный характер знаний, их развертывание вокруг общих подходов, общих идей и общих принципов. Концептуальность знаний приобретает *действенный* характер *благодаря их технологичности*: ученик или студент должен владеть не только декларативными знаниями («Что?»), но и процедурными знаниями («Как?»). Быстрая актуализация знаний в нужной ситуации, возможность их применения в широком спектре стандартных и не стандартных ситуаций. Эти качества знаний, в определенной мере, обеспечиваются умением анализировать и синтезировать знания в контексте решения той или иной задачи.

- Умение в системе знаний выделять существенные факты, положения, определения, которые являются наиболее важными для понимания конкретной предметной области.

- Не просто знание методов учебно-познавательной деятельности и эффективного учения, но и практическое владение ими.

- Не только умение воспроизводить уже известные решения, ранее найденные вместе с преподавателем, учителем, но и умение самостоятельно находить новые решения в нестандартных учебно-познавательных ситуациях.

- Творческая и продуктивная составляющие учебно-познавательной компетентности наряду с репродуктивной должны пронизывать предметный, межпредметный, воспитательный, академический и проектный уровни и формы образования, организуемые любой школой, как общеобразовательной, так и профессиональной.

- Не только умение творчески учиться, но и желание учиться, наличие широких познавательных интересов в различных учебных дисциплинах, яркие интеллектуальные потребности.

- Владение учебно-познавательной компетентностью должно предполагать, что студент понимает ее значимость и ценность: как актуального фактора развития его личности, академической мобильности; как перспективного фактора, обеспечивающего непрерывность образования, получения профессии, повышения квалификации, формирования профессиональной мобильности личности.

- Владение навыками **самообразования**, способствующего самореализации личности.

- Развертывание проектной и исследовательской деятельности для создания ситуации востребованности общеучебных умений для эффективного решения учащимися реальных познавательных проблем, и развития, закрепления этих умений в режиме творческой деятельности.

- Осознание новой парадигмы, раскрывающей новый вектор развития общества, когда переход от знания к действию, и, в частности, к *технологии* должен происходить как можно быстрее в соответствии с повышением интенсивности жизни. При этом очевидно, что продуктивное создание и **эффективное использование технологий** предполагает, прежде всего переориентацию образования со знаниевого на компетентностный подход.

- Создание единого образовательного пространства, предполагающего разработку и принятие квалификационных стандартов, в основу которых положен компетентностный подход.

- Формирование ключевых компетенций, которые должны рассматриваться как желаемый результат образования, соответствующий новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям: **научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить»**.

- Учет политики государства в области реформирования системы образования в стране.

- Освоение опыта формирования у учащихся *потенциала осуществления сложных культуросообразных видов деятельности, которые составляют основу компетентности*: опыта познавательной деятельности, зафиксированной в форме ее результатов - знаний; опыта осуществления известных способов деятельности - в форме умения действовать по образцу; опыта использования научных методов и приемов

познавательной деятельности; опыта творческой деятельности - в форме умения принимать эффективные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений - в форме личностных ориентаций.

Обсуждение того, чем студенты должны овладеть в результате общего и профессионального образования в системе компетентного подхода предполагает, что **концепция компетенции должна обратиться не только к терминологии, но и рассмотреть организацию образовательного процесса**, которая должна учитывать новые требования к сформированной личности. Это умения:

- принимать нестандартные решения, уметь взаимодействовать с другими людьми, обоснованно принимать или отвергать чьи-то действия и т. д.;
- ставить акцент на усилении развития человеческих ресурсов, от которых возможно сегодня более чем когда-либо зависит жизнь современного общества;
- включать необходимые навыки, т.к. овладение компетенцией означает способность применять имеющиеся знания и опыт в конкретной ситуации;
- переключать внимание по отношению к компетенциям на практическую ситуацию, где и реализуются компетенции;
- включаться в поле компетенций в двух направлениях: на деятельность в будущей профессии и на текущую деятельность, посредством которой и осуществляется развитие компетентности личности;
- ориентировать новую образовательную парадигму в сферу компетентно-деятельностного подхода, обеспечивающего развитие личности в направлении на самообразование;

- определять ту совокупность знаний, которая носит инструментальный характер, входит в ключевые компетенции и включает в себя необходимые элементы истории, искусства, литературы, науки и технологии, обеспечивающие понимание сегодняшней ситуации, реалий жизни и способность адекватной деятельности в реальной жизни;

- формировать цели и структуру компетентностно-деятельностного подхода, в котором компетенции носят не потенциальный (не реализованный), а действенный характер;
- осуществлять главный акцент в обучении и воспитании на результате образовательных усилий и деятельности и формулировать, что «в конце изучения курса, учащиеся будут способны или будут знать...».

Такой подход позволяет в качестве результатов образования выделить следующие способности студентов:

- Разбираться в ключевых проблемах современной жизни: экологических, политических, межкультурного взаимодействия и иных.
- Ориентироваться в мире духовных ценностей, отражающих разные культуры и мировоззрения, т. е. решать аксиологические проблемы.
- Реализовать себя в определенных социальных ролях (избирателя, гражданина, потребителя, пациента, организатора, члена семьи и т. д.).
- Решать задачи, общие для различных видов профессиональной и иной деятельности (коммуникативные, поиска и анализа информации, принятия решений, организации совместной деятельности и т. п.).
- Решать специфические проблемы в процессе профессиональной подготовки, включая предметную, методологическую, методическую, культурную, социальную и др. аспекты.

Библиографический список

1. Петров, А.В. Развивающее обучение. Основные вопросы теории и практики вузовского обучения физике: монография / под ред. А.В. Усовой. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1997.
 2. Петров, А.В. Компетентно-деятельностный подход в современной системе образования: Рекомендации международной научно-практической конференции, г. Горно-Алтайск, 18-23 августа 2010 г. / автор Проекта – А.В. Петров. - Горно-Алтайск: РМНКО, 2010.
- Статья поступила в редакцию 11.07.10*

УДК 37.013

Г.В. Алмадакова, асп. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

В статье раскрывается необходимость формирования у студентов физико-математического факультета педагогического вуза методологических знаний – научных приемов и методов познавательной деятельности и обосновывается методическая целесообразность использования для этих целей диалоговых задач.

Ключевые слова: методологические знания, научные методы познавательной деятельности, диалоговые задачи; дидактика, методика обучения.

Перед высшей педагогической школой стоит важная задача: обеспечить хорошую теоретическую, практическую и профессиональную подготовку будущих учителей средней школы.

Теоретическая подготовка предполагает овладение студентами системой глубоких знаний в области специальных, педагогических и общественных наук и способами, методами и приемами самостоятельного приобретения новых знаний. Практическая подготовка означает овладение студентами системой умений и навыков, позволяющей применять полученные знания на практике.

Профессиональная подготовка будущих учителей предусматривает овладение студентами системой знаний, умений и навыков для будущей педагогической деятельности, способствующих формированию личности будущего педагога, развитию его творческих способностей, восприятию активных жизненных позиций.

На решение задачи повышения качества подготовки учителя физики средней школы должен быть направлен весь

учебный процесс, в том числе процесс формирования и развития знаний, способов и методов их получения.

Курс общей физики является одной из профилирующих дисциплин в педагогическом вузе при подготовке будущих учителей физики. Изучение этой дисциплины студентами физической специальности происходит в течение пяти семестров, что составляет половину времени в учебном плане общего образования вузе. Поэтому учебный процесс по изучению курса общей физики в педагогическом институте должен быть максимально использован не только для формирования у студентов глубоких и прочных знаний в области физической науки, но и для формирования у них умений и навыков, необходимых для осуществления будущей профессиональной деятельности:

- умения самостоятельно приобретать знания, работать с книгой, планировать и проводить наблюдения, измерения и эксперимент, решать задачи и т. д.;
- умения формулировать цели, планировать и организовывать свою деятельность, проводить контроль (самоконтроль) и оценку этой деятельности;

- умения осуществлять постановку и проведение учебного физического эксперимента в средней школе, грамотно использовать физические приборы и оборудование, изготавливать наглядные пособия и т.д.;

- умение самостоятельно используя общенаучные и частнонаучные методы и приемы научного познания с целью получения теоретических (содержательных) знаний.

С этой точки зрения необходимо пересмотреть все стороны учебного процесса по общей физике в направлении совершенствования его форм, методики проведения занятий, организации самостоятельной работы студентов. При изучении общей физики они должны овладеть системой научных знаний в области физической науки и ознакомиться с научными методами познавательной деятельности, применяемыми в физике.

В систему научных знаний, по классификации Усовой А.В., входят научные факты, понятия (о структурных формах материи, явлениях, свойствах тел и величинах их характеризующих, о методах научного исследования и т.д.), законы и теории. Однако, на наш взгляд, необходимо уточнить такое представление об элементах системы научных знаний. Дело в том, что говорить о них имеет смысл только в том случае, если определен вопрос: о какой системе научных знаний идет речь - об эмпирической или теоретической?

Если поставлена задача сообщить студентам некоторый объем фактических знаний, то это можно сделать на чисто эмпирическом уровне: получить из эксперимента (демонстрационного или лабораторного) определенный набор фактов, ввести соответствующие понятия и определить основные законы, описывающие связи между этими понятиями. Такое обучение составляет основу традиционного обучения, которое формирует у студентов эмпирическое мышление. По существу эмпирический уровень познания останавливается на уровне законов, которые до недавнего времени считались вершиной познания в обучении физике. Сами же законы рассматриваются как результат индуктивного обобщения опыта и в процессе обучения вводятся в качестве эмпирических законов, которые представляют собой вероятностно-истинное знание. Увеличение количества опытов само по себе не делает эмпирическую зависимость достоверным фактом, потому что индукция всегда имеет дело с незаконченным, неполным опытом.

На уровне эмпирического познания существенные связи не выделяются еще в чистом виде, потому что понятия носят поверхностный эмпирический характер, а законы на самом деле представляют собой лишь корреляцию между эмпирическими понятиями и не имеют статус теоретического закона. Эмпирическое исследование лишь улавливает проявление закона.

Учитывая все это, для эмпирического уровня познания систему научных знаний можно представить в виде: *явления, объекты природы (факты); эмпирические понятия; эмпирические законы.*

Учитывая, что в основе педагогической системы развивающего обучения лежат иные цели, нежели в традиционном (воспитание мировоззрения и развитие учащихся, студентов), познание на эмпирическом уровне уже не может отвечать этим целям. Требуется формирование теоретического стиля мышления, которое адекватно отражению в обучении научных методов познания. А это возможно лишь на теоретическом (содержательном) уровне познания [1], который основывается на фундаментальных и конструктивных физических теориях. Именно на уровне теоретического познания происходит выделение существенных связей в чистом виде.

При этом система теоретических научных знаний не начинается с фактов. Конкретное в созерцании образует не исходный пункт построения теории, а постановку задачи или выявление проблемы. Логического пути, который вел бы от опытного материала к построению теории, просто не существует. Отправляясь от конкретного в созерцании и двигаясь по пути выделения эмпирически фиксированных общих моментов, мы действительно приходим лишь к «тощим абстракциям» (К. Маркс), «абстракциям через разряжение» (Пойа). В основе научных теорий лежат абстракции другого рода - «аб-

стракции через уплотнение» (Пойа); абстракции, фиксирующие в чистом виде некоторые фундаментальные моменты, не сводящиеся к простому выделению общих черт в эмпирически данном материале. Яркую иллюстрацию этому дает, например, сравнение аристотелевской и галилеев-ньютонской динамики.

Когда-то полагали, что науку можно свести к точной методологии, приложимой к фактам. Затем поняли, что это бесполезное занятие, так как количество фактов, сопутствующих любому явлению, бесконечно и нет никаких критериев отбора нужных. Такой отбор может быть осуществлен лишь в случае, если сформулированы идея, принцип или гипотеза, обосновывающие выявленную проблему.

Таким образом, система теоретических научных знаний предполагает не факты, представляющие просто явления или объекты природы, а взаимосвязанные факты. Связующим, элементом как раз и является идея, принцип или гипотеза. Понятия и законы оказываются следствиями фундаментальных теорий. выводимость понятий и законов определяет их модельность и позволяет раскрывать их сущность. Законы, полученные теоретически, таким образом, оказываются достоверными (в отличие от эмпирических).

Главными достоинствами теоретических знаний являются:

- построение целостного образа исследуемого явления;
- выявление условий происхождения содержания понятий и законов;
- усвоение способов получения новых знаний;
- раскрытие сущности законов.

Значит, теоретический уровень познания не ограничивается законами, хотя и придает им важное значение. Для этого типа познания характерно возрастание эвристической роли физических теорий.

Переход на теоретический уровень познания не только способствует более глубокому изучению основных физических понятий и законов, но и оказывает существенное влияние на формирование в сознании учащихся естественнонаучной картины мира (ЕНКМ) и тем самым способствует реализации воспитательных и развивающих целей обучения общей физике. Соответствующую структурную систему научных знаний можно представить в виде: *проблемы; идея, принцип, гипотеза; взаимосвязанные факты; теоретические понятия; законы; фундаментальные теории; ЕНКМ.*

Видно, что действительно структурные системы научных эмпирических и теоретических знаний в курсе физики радикально отличаются друг от друга. Более того, даже такие элементы знаний как понятия и законы, которые повторяются в этих схемах, на самом деле содержательно принципиально отличаются друг от друга.

В педагогической и методической литературе имеется немало работ, в которых указывается на необходимость формирования у студентов и учащихся средней школы представлений о методах научного познания. Это объясняется тем, что учебное познание имеет много общего с научным познанием. Кроме того, принцип научности требует не только сообщения учащимся системы готовых научных истин, но и вооружение их методами научного познания. Овладение методами научного познания особенно важно в условиях, когда объем необходимых человеку знаний резко возрастает. Однако в программе педагогических вузов по общей и теоретической физике уделяется недостаточное внимание формированию у студентов методологических знаний, способствующих овладению ими методами научного познания.

Существует ряд работ, в которых ставится вопрос об изучении физики в единстве ее фундаментальных теорий с методологией науки. Так, например, Г.Ф. Бушок указывает на необходимость увязывания методики преподавания с методологией, а формы самостоятельной работы студентов - со специфическими видами деятельности в физической науке. И это, на наш взгляд, чрезвычайно важно, так как методология является неотъемлемой частью любой науки, она определяется как учение о логической структуре, организации, методах и средствах

деятельности. Методологию конкретной науки В.Ф. Ефименко связывает с системой знаний об исходных положениях, об основании и структуре данной науки, о принципах формирования, о способах добывания знаний и т.д. Он же отмечает, что имеются серьезные недостатки в методологической подготовке учителей физики: вопросам методологии науки в вузовском преподавании (где учитель формируется как специалист) отводится мало места. Свидетельством этому является то, что до сих пор не существует четко обозначенной целостной системы тех методологических знаний, которые должны быть сформированы у студентов в курсе общей физики. Здесь проявляется отставание вузовской методологии преподавания от школьной. Система методологических знаний в школьном курсе физики и методика их формирования у учащихся средней школы представлены в работах Г.М. Година, В.Ф. Ефименко, Л.Я. Зориной, В.Н. Мещанского, Г.Я. Мякишева, А.А. Никитина и др.

Методология любой науки опирается на теорию познания, диалектический подход к изучению явленной объективной действительности, диалектический метод познания. Первое знакомство студентов с теорией познания происходит еще в школе - в курсе обществоведения. Более подробно с теорией и методами научного познания они встречаются в курсе философии. Однако исследования продолжают показывать, что даже после окончания вуза студенты практически не владеют общенаучными и частнонаучными методами и средствами научного познания. Действительно, нами было проведено анкетирование с целью проверки сформированности научных методов и приемов познавательной деятельности у школьников, студентов различных курсов, учителей естественных и математических дисциплин в различных городах (Горно-Алтайск, Новосибирск, Омск, Челябинск, Самарканд, Бийск, Ханты-Мансийск) и оказалось, что везде вопросы анкеты вызвали большие затруднения. При этом использовалась следующая анкета:

АНКЕТА

1. Что такое методы научного познания ?
2. Какие методы общенаучного познания вы знаете?
3. Какими общенаучными методами вы владеете?

Такие результаты мы связываем с двумя основными причинами:

1. Методологические знания изучаются в курсе философии, а для процесса обучения другим наукам не продумана система использования этих знаний. Это подтверждалось и массовыми репликами участников анкетирования: «Да ведь это вопросы по философии, а мы ее изучали очень давно!». Сама реплика, а вернее ее содержание, говорит о том, что люди не осознавали и не осознают необходимости в методологических знаниях. А это указывает на то, что у основной массы учителей, учащихся и студентов сформировано эмпирическое мышление.

2. В реальной традиционной педагогической практике преобладает процесс предъявления знаний. А для его организации способы, методы, приемы получения знаний фактически не нужны. И, несмотря на имеющиеся работы, в которых предлагается формирование методологических знаний, их предложения остаются в рамках традиционного обучения лишь благими пожеланиями. Впервые в педагогической сис-

теме развивающего обучения методологические знания стали востребованными, так как в основе такого обучения лежат теоретические знания. Поэтому появилась практическая необходимость в разработке методики и технологии формирования общенаучных и частнонаучных методов познания.

Формирование у студентов системы методологических знаний, а значит и познавательной самостоятельности при изучении общей физики, на наш взгляд, можно осуществлять в процессе чтения лекций, проведения семинарских, практических и лабораторных занятий. Последние представляют особый интерес, так как по содержанию лабораторные занятия носят исследовательский характер, и потому нуждаются в использовании научных методов. С другой стороны, они как никакой другой вид учебных занятий требуют большой степени самостоятельности. Следовательно, через этот вид учебных занятий можно усиливать развивающий эффект в обучении, если целенаправленно решать проблему формирования познавательной самостоятельности за счет освоения научных методов и приемов получения новых знаний.

Наши исследования и анализ ряда работ [2; 3; 4] по вопросам методологии показывают, что в систему основных методологических знаний, которые должны быть сформированы в курсе общей физики, должны быть включены:

1) знания гносеологического характера о процессе познания, его сущности и структуре, этапах и уровнях, об относительном характере знаний и их истине, о путях развития и совершенствования знаний, о роли практики в процессе познания и т. д.;

2) знания об общенаучных методах познания, которые должны раскрывать структуру и особенности познавательной деятельности при использовании эмпирических и теоретических методов познания;

3) знания о структурных элементах систем эмпирических и теоретических научных знаний;

4) знания конкретно-научного характера об объекте, предмете и методах конкретной науки (в частности физики);

5) дидактические знания о возможностях использования общенаучных методов и приемов научного познания в учебном процессе при обучении студентов общей физике.

Вооружение студентов педагогических вузов способами получения знаний должно идти не параллельно с приобретением знаний, а в их взаимодействии. Преподавание общей физики в педагогическом вузе с самого начала должно быть направлено на осуществление тесной связи содержания курса с задачами школьного обучения физике. Формирование у студентов научных методов и приемов получения знаний в курсе общей физике педвуза должно вестись под углом зрения значимости их для будущей профессиональной деятельности в качестве учителя физики средней школы. При этом важно найти методически целесообразные средства и пути оптимального формирования у студентов научных методов познавательной деятельности. Наши исследования и опыт работы в этом направлении показывают, что до сих пор не изучены дидактические возможности диалоговых и полилоговых задач, которые дают возможность включать студентов в такую познавательную деятельность, которая требует с необходимостью использования научных приемов и методов познания для решения определенных проблем и задач в курсе физики.

Библиографический список

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
2. Рупасова, Г.Б. Методика формирования приемов продуктивного мышления при обучении общей физике: дис. ...канд. пед. наук. – Томск, 2005.
3. Рупасова, Г.Б. Методика формирования приемов продуктивного и творческого мышления при обучении студентов общей физике: учебно-методическое пособие для преподавателей физики // Г.Б. Рупасова, А.В. Петров; под ред А.В. Петрова. – Горно-Алтайск: ПАНИ, 2003.
4. Рупасова, Г.Б. Теория и практика формирования приемов продуктивного мышления при обучении студентов общей физике: монография. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2009

Статья поступила в редакцию 12.06.10

УДК 378

*И.Е. Карнаух, канд. пед. наук, доц. ГАГУ;**А.В. Петров, д-р пед. наук, профессор ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru***МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ**

В статье рассматриваются методологические и дидактические основы межпредметных связей, обосновывается необходимость введения основополагающего принципа межпредметных связей в современную дидактику, ориентированную на личностно ориентированную педагогическую систему обучения.

Ключевые слова: методология, дидактика, связи между предметами, принцип межпредметных связей.

Методологической основой осуществления межпредметных связей (МПС) в учебном процессе является *принцип всеобщей связи явлений*. Всеобщая связь явлений - "наиболее общая закономерность существования мира, представляющего собой результат и проявление универсального взаимодействия всех предметов и явлений" [1, с. 76]. Она выражает внутреннее структурное единство всех элементов и свойств в каждой целостной системе, а также бесконечно разнообразные связи и отношения данной системы с другими окружающими ее системами или явлениями. Универсальное взаимодействие тел обуславливает само существование конкретных материальных объектов и все их специфические особенности. Благодаря всеобщей связи явлений мир представляет собой не хаотическое нагромождение предметов, а закономерный процесс движения и развития материи.

Проявлением всеобщей связи явлений выступают "причинные отношения, зависимость настоящего каждой системы от ее прошлого, от влияния окружения - близкого и далекого, связь между свойствами каждого тела и различными законами его изменения, обратная связь во всех саморегулирующихся системах" [1, с. 77]. Наряду с постоянной связью каждого объекта с ближним и далеким окружением в "системах существует также и относительная автономность и независимость чрезвычайно разделенных в пространстве и времени тел, особенно если их существование относится к различным историческим временам и они физически не могут взаимодействовать между собой" [1, с. 77].

Познание объективного мира возможно лишь на основе всестороннего, системного исследования любых объектов, выделения всех существенных связей и отношений, а также законов данных связей. Взаимодействие, по мнению Энгельса, "является истинной *cause finalis* (конечной причиной, И.Е)" [2, с. 546]. Отсюда следует, что при обучении получаемые по различным дисциплинам знания должны быть увязаны в единую научную систему. МПС как раз и должны осуществлять эту задачу. Причем развитие учебного познания должно реализовываться в движении мысли от отражения менее глубоких и менее общих связей к установлению более глубоких и постоянных связей и отношений между явлениями и процессами.

Таким образом, можно сформулировать следующее определение межпредметных связей:

Межпредметные связи в широком смысле слова представляют собой в учебных дисциплинах те диалектические взаимосвязи, которые осуществляют снятие главного противоречия между целостным представлением о мире и частным его видением с позиции отдельной науки.

С другой стороны, межпредметные связи в дидактике мы рассматриваем в качестве основополагающего принципа с его сущностными и нормативными функциями [3, с. 41-43]. Его нормативные функции составляют систему управления развитием концептуального мышления через методически целесообразное использование учебных дисциплин, позволяющих охватить, изучить все стороны изучаемого явления или предмета, все его связи и "опосредования" в процессе обучения и воспитания.

Изучение, например, физики требует опоры не только на предшествующие знания по физике, но и на знания из общественных и естественных наук. Так, для изучения атомной физики привлекаются знания из курса химии (таблица Д.И. Менделеева, процессы получения различных химических соедине-

ний, типы кристаллических решеток, схемы строения атомов элементов, количественные характеристики вещества и т.д.). При изучении различных природных явлений широко привлекается наглядный материал из литературных источников. Особо следует выделить связь курса физики, математики, биологии и астрономии.

Осуществление связи курса физики с другими учебными дисциплинами преследует следующие цели:

- формирование концептуального мышления, т.е. единого представления о природе на основе диалектического единства естественнонаучных знаний и снятие главного противоречия между целостным представлением о мире и частным его видением с позиции отдельной науки;

- осознание учебного предмета в общей системе наук; обеспечение систематичности и системности знаний;

- генерализация знаний студентов - выработка представлений об общности основных законов природы;

- выявление взаимосвязи фактического, понятийного и методологического факторов на основе диалектического метода; формирование у студентов умений устанавливать всесторонние связи между явлениями, понятиями, теориями, научными картинами мира;

- обеспечение понимания МПС как эвристического принципа, способствующего углублению, развитию теоретических и практических знаний;

- соединение принципа развития мира с всеобщим принципом единства мира через использование МПС в учебном процессе в качестве "связей развития";

- решение проблемы интеграции содержания образования, отражающей единство содержательной и процессуальной стороны обучения; формирование целостной межпредметной структуры учебных знаний.

Сознательное усвоение студентом основополагающего принципа МПС предполагает такое осмысление содержательного отражения действительности, такое осмысление частной науки, когда каждый ее закон, принцип, понятие выступают одновременно конкретным воплощением диалектических законов и категорий.

Никакая наука, как бы важна и значительна она ни была, не может создать целостного синтетического мировоззрения, а может только принимать участие в его формировании.

Для реализации МПС при изучении тех или иных учебных дисциплин чрезвычайно важным является использование таких обобщенных знаний, которые могут в систематической форме давать общую картину природы как связанного целого. В курсе физики таким обобщением является ФКМ, которая представляет собой высший уровень систематизации физического знания, на котором наиболее полно можно осуществлять взаимосвязь физики и философии.

Так как ФКМ, НКМ служат средством объединения и систематизации физического знания вокруг единых идей, предельно общих принципов и выполняют роль критерия оценки мировоззренческого содержания, то они в учебном процессе могут быть средствами для целенаправленной организации и реализации МПС теоретического (сущностного) характера. Действительно, главным отличительным моментом теоретического познания является формирование целостного образа исследуемого явления, а таким свойством как раз и обладают ФКМ и НКМ. Чрезвычайно важным моментом при этом является динамичность научной картины мира, которая придает

соответствующую динамичность межпредметным связям. С каждым новым значительным открытием изменяется и НКМ, ФКМ, вскрываются неизвестные до сей поры связи и "целостность" обретает новый характер.

Принцип МПС выступает как мощный фактор - регулятор для установления и постоянного укрепления связи между всеми предметами и науками, позволяющий создавать своеобразный потенциал для будущего развития конкретных наук и научной картины мира и, тем самым, носит эвристический характер. Это позволяет МПС использовать в качестве средства организации развивающего обучения. Тем самым МПС выступают и как условие успешности развития научных знаний, и как метод поиска новых результатов, и как метод учебного познания, раскрывая перед студентами путь познания мира и, тем самым, формируя концептуальный стиль мышления.

Сознательное использование студентом основополагающего принципа МПС с его сущностными и нормативными функциями приносит большую теоретическую и практическую пользу. МПС в процессе познавательной деятельности становятся своеобразной формой мышления, ибо они представляют собой метод объяснения для происходящих в реальной природе процессов развития, для всеобщих связей природы, для перехода из одной области исследования к другой. В этом проявляется суть качественных особенностей МПС в целостной педагогической системе развивающего обучения. В традиционном обучении - это в основном связи согласования предметов.

Как метод учебного познания МПС фиксируют этап познания предмета, указывают, в каком направлении, к изучению каких его сторон наиболее вероятен переход на последующих этапах исследования, выявляют и углубляют понятийный аппарат науки. С их помощью студенты учатся находить действительное место, границы применения каждого из частных методов данной науки (дисциплины). Они надежно предохраняют от попыток неправомерного расширения этих границ, что особенно важно в настоящее время, когда бурное развитие естественных наук включает в себе реальную опасность абсолютизации их некоторых частных выводов, приемов и методов.

В настоящее время, когда построен фундамент теории развивающего обучения, разработана теоретическая модель интегральной личностно ориентированной педагогической системы, в основании которой положен принцип развивающего обучения с его сущностными и нормативными функциями [4] появилась реальная возможность раскрыть теоретическую (сущностную) роль МПС в дидактике, в конкретной педагогической системе.

Отталкиваясь непосредственно от указанной теоретической модели, можно увидеть действительное назначение МПС в такой системе обучения, найти их роль в *основании* (как содержание принципа системности), *ядре* (как основополагающий дидактический принцип) и в *следствиях* (как метод и средство формирования концептуального мышления).

Непонимание действительной роли МПС в дидактике порождает у многих отношение к ним как к внешнему фактору (условию), который можно "приложить" к учебному процессу для его улучшения. Однако на самом деле это по своей природе "внутренний" фактор, порожденный природой и историей. Поэтому можно сказать, что принцип МПС верен постольку, поскольку он соответствует природе и истории. **МПС представляют собой одно из главных руководящих положений педагогической теории, которые относятся ко всему процессу обучения в целом и распространяются на все учебные предметы.**

Таким образом, принцип МПС, являясь отражением наиболее общей закономерности существования мира (всеобщая связь явлений), должен представляться в дидактике как один из самых бесспорных ее принципов, имеющий свой аналог в методологии науки (принцип всеобщей связи).

Разумеется, что выявление межпредметной структуры научного знания отнюдь не снимает задачи поиска конкретно-

го научного материала, содержательного отражения в нем природных закономерностей, что является главной целью любой конкретной науки.

Появление в дидактике принципа межпредметных связей должно привести к организованному, целевому совершенствованию методики формирования у учащихся и студентов единого комплекса знаний, умений и навыков по всем дисциплинам естественного цикла.

Можно выделить несколько направлений влияния межпредметных связей на педагогический процесс: 1) увеличение информационной емкости формируемого понятия; 2) углубление сущностной стороны формируемого понятия; 3) совершенствование последовательности развития понятия; 4) совершенствование методики развития понятия; 5) формирование концептуального мышления; 6) осознание учебного предмета в общей системе других наук; 7) осознание системности знаний; 8) постановка и разрешение проблемы определения природы изучаемых связей; 9) развитие познавательной деятельности учащихся и углубление осознанности формируемого понятия; 10) формирование умений и навыков систематического применения понятий; 11) выявление способов получения новых знаний.

Анализируя многочисленные работы по использованию межпредметных связей при обучении физике, можно видеть, что на практике чаще всего дело сводится к "согласованию" физических понятий с соответствующими понятиями других естественных наук.

Однако такой подход к реализации межпредметных связей с позиции личностно ориентированного развивающего обучения не может быть признан эффективным. Нужно не согласование и единство в подходах, не устранение противоречий в подходах, определяющих те или иные понятия, а наоборот нужны различные подходы, определяющие специфику науки и на этой базе следует создавать методически целесообразные проблемные задачи, разрешение которых будет приводить учащихся и студентов к выявлению противоречий и поиску путей их разрешения. Только такой путь дает возможность использовать диалектику развития понятий через исследование одних и тех же природных объектов и явлений, но с других научных позиций.

Естественно, что развивающий характер межпредметных связей будет зависеть и от того, к какому уровню познания относятся эти связи. В системе развивающего обучения приоритетными должны быть те связи, осознание которых требует разумного мышления, а не рассудочного.

По уровню глубины раскрытия связей следует различать следующие типы межпредметных связей:

- 1). Связи **согласования**, когда в рамках одного предмета используются знания другого предмета. Это варианты проблем типа: "математика на уроках физики".
- 2). Комплексные **связи согласования**, когда привлекаются знания из разных предметов. Это варианты решения проблем типа: "Экологические проблемы в условиях НТП".
- 3). **Методологические комплексные** связи согласования, когда используются общие принципы, составляющие методологическую основу современного естествознания. Это вариант решения проблем типа: "Естественнонаучная картина мира".
- 4). Интегративные связи, которые могут различаться по степени интеграции (I - несколько самостоятельных, но близких по содержанию дисциплин объединяются. Например, "Курс физики и астрономии"; II - объединяются все дисциплины естественного цикла. Например, "Естествознание"; III - интеграция обществоведческих, гуманитарных и естественных наук).

Свойство устойчивости любой системы характеризуется не столько в связи с сохранением каких-то ее сторон в неизменном виде, сколько с ее способностью стать реализатором новой целостной системы. Межпредметные связи, все их перечисленные типы как раз и позволяют формировать новые целостные системы в виде, например, естественнонаучной картины мира, в условиях отсутствия соответствующей инте-

гральной науки. Другими словами через общение отдельных наук (учебных предметов, представляющих эти науки) организуется развитие научных знаний. Это подтверждает мысль о том, что МПС могут рассматриваться как один из способов организации познавательной деятельности обучающихся. Отсюда легко видеть различие между МПС в традиционном обучении, где управление осуществляется лишь внешней деятельностью учащихся и в условиях развивающего обучения, где появляется возможность управления мыслительными процессами, которые всегда связаны с выходом за пределы формальных знаний.

В связи с этим МПС как дидактический принцип должны войти в технологию и методику развивающего обучения, усиливая управляющий эффект этой педагогической системы обучения.

Благодаря МПС не только более глубоко осознается роль общения, но и организуется это общение. Но тогда обучение

идет впереди развития, создавая зоны ближайшего развития, а это и есть собственно развивающее обучение.

Основным средством организации общения выступает диалог, который может быть внешним (между учащимися и учителем, преподавателем и студентами и т.д.) и внутренним (между позициями «сознания» и «деятельности»). Поэтому необходим соответствующий дидактический материал, построенный с учетом диалектики развития знаний в науке как целостной системе, а не только в отдельно взятой частной науке. Диалог позволяет: ставить вопросы, формулировать проблемы, выделять противоречия и разрешать их, оценивать и сопоставлять свою позицию и оппонента, выявлять способы приобретения новых знаний и др.

Таким образом, в настоящее время, когда личностно ориентированное развивающее обучение сформировалось как целостная педагогическая система, появилась необходимость в изучении методологической и дидактической роли МПС в этой альтернативной традиционному обучению системе.

Библиографический список

1. Философский словарь / под ред. И.И. Фролова. - М: Политиздат, 1987.
2. Маркс, К. / К. Маркс, Ф. Энгельс // Собр. соч.: Т. 20.
3. Петров, А.В. Сущностные и нормативные функции основополагающего дидактического принципа межпредметных связей в системе развивающего обучения / А.В. Петров, А.И. Гурьев, В.Г. Жданов // Наука и образование / отв. ред. А.В. Петров. - Горно-Алтайск: ЧГПУ "Факел". - 1998. - № 2.
4. Петров, А.В. Развивающее обучение. Основные вопросы теории и практики вузовского обучения физике: монография. - Челябинск: Издательство ЧГПУ "Факел", 1997.

Статья поступила в редакцию 09.05.10

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)

СУХОВА МАРИЯ ГЕННАДЬЕВНА – доктор географических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 911.52 (571.6); 504.54.05 (571.6)

Алексеев И.А., канд. географ. наук, доц., начальник отдела организации научной деятельности Благовещенского гос. пед. ун-та, г. Благовещенск, E-mail: iweper@iweper.asu.ru;

ИЗУЧЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КОНТУРОВ ЛАНДШАФТНЫХ ФАЦИЙ КАК ОСНОВА АНАЛИЗА УРОВНЯ АНТРОПОГЕННОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ЛАНДШАФТОВ (НА ПРИМЕРЕ ФАЦИАЛЬНЫХ ВЫДЕЛОВ ЛАНДШАФТОВ ПРОМЫШЛЕННЫХ ЗОН И ПЛОЩАДОК ПРОЕКТИРУЕМОГО КОСМОДРОМА «ВОСТОЧНЫЙ»)

На примере материалов ландшафтно-экологической изученности территории проектируемого космодрома «Восточный» апробируется методика определения уровня антропогенной трансформации на основе показателей пространственной геометрии и рисунка контуров элементарных ландшафтных выделов.

Ключевые слова: показатели пространственной геометрии контуров ландшафтных фаций, экологический анализ, космодром «Восточный», ландшафтный рисунок.

Одним из компонентов, предворяющих организацию и проведение государственной экологической экспертизы, является изучение фоновых геохимической среды и ландшафтно-биоценотической структуры территории, в т.ч. и фонового уровня антропогенной трансформации. Без дифференциации и классификации антропогенных изменений ландшафтных комплексов проведение экологической и эколого-географической экспертизы территории становится затруднительным. Это обусловлено тем, что о состоянии или иных систем можно говорить лишь с определенной степенью относительности, т.к. влияние антропогенных факторов становится практически повсеместным и охватывает всю географическую оболочку, и практически важным является выявление уровня антропогенных компонентов в ландшафтных контурах, которые создают впечатление абсолютно неизменных. Как правило, незначительные уровни антропогенной трансформации ландшафтов подтверждаются долгосрочным изучением геохимической картины выделов и почвенно-фитоценотическим анализом. Современные методики изучения обширных территорий характеризуются широким применением дистанционных методов исследования и анализом косвенных показателей.

Без сомнения, наиболее достоверным при изучении обширных по площади ландшафтных фаций (в т.ч. и обусловленных антропогенными факторами), при большом их разнообразии, значительной величине выборки их типов будет анализ их внешнего вида (формы контура пространственных границ, уровни монолитности выдела, его доминантности в общей структуре внутриландшафтных комплексов) и сопоставление математического выражения их параметров. В настоящее время многими исследователями в качестве основы математического изучения пространственных закономерностей дифференциации ландшафтных комплексов используются разработки московской ландшафтной школы [1-2].

На основе актуализированных и доработанных методик ранее приводились материалы с данными математического анализа пространственных показателей ландшафтных ком-

плексов южной, равнинной части Амурской области, в т.ч. Амурско-Зейской и Зейско-Буреинской равнин [3-4].

Анализ особенностей и закономерностей пространственной геометрии и пространственного рисунка контуров выделов фаций проведен в результате обработки полевых материалов ландшафтных исследований территории проектируемого космодрома «Восточный» в период с сентября 2009 г. по апрель 2010 г. Исследования проводились на основе применения маршрутных и полярных, дистанционных (анализ космоснимков) методов изучения ландшафтов на ключевых точках и ландшафтных профилях в пределах промышленных зон (№ 1-5) и площадок (№ 1-2) в совокупности с картографированием ландшафтных фаций (рис.1). В результате последующей обработки полученных данных (с порогом достоверности 0,001) были определены такие показатели геометрии фаций, как площадь, показатели дифференциации ландшафтного контура (ДЛК) (на основе формулы ДПК), степень изменчивости контуров фаций (ИЛК) (на основе формулы ИПК), коэффициент извилистости границ фации (КР), коэффициент классификационной дифференциации компонентов ландшафтных комплексов (КДЛК) (на основе формулы КДПП), индекс дробности (UD) [5-6], коэффициент формы, коэффициент сжатия, показатель формы, показатель эллиптичности, показатель вытянутости, индекс кругообразности [1-2].

Показатель дифференциации ландшафтного контура рассчитывался по формуле [5-6]:

$$ДЛК = \sum_{i=1} (P_i - P) / kP, \quad (1)$$

где P_1 – площадь контура фации, P – средняя площадь контуров фаций, k – число контуров фаций.

Степень изменчивости фаций рассчитывалась на основе формулы пространственного анализа элементарного почвенного ареала [5-6]:

$$ИЛК = W/R, \quad (2)$$

где W – число интервалов, в которые укладываются площади контуров фаций, R – число установленных интервалов величин площади контуров фаций.

Коэффициент извилистости границ фации определялся по формуле [5-6]:

$$K_1 = \frac{S}{3.54\sqrt{A}}, \quad (3)$$

где S – периметр контура фации, A – площадь контура фации.

Коэффициент классификационной дифференциации компонентов ландшафтных комплексов (КДЛК) был рассчитан на основе формулы КД почвенного покрова [5-6]:

$$K_{ДЛК} = \left(\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^m i/m \right) * 1/n, \quad (4)$$

где n – число таксономических уровней, использование которых необходимо для описания компонентов ландшафта, m – общее число ландшафтных единиц, Σi – число ландшафтных единиц, выделяемых в каждом таксономическом уровне.

Индекс дробности (UD) был рассчитан на основе также на основе формулы индекса дробности элементарных почвенных ареалов [5-6]:

$$UD = k / \sum_{i=1}^k P_i, \quad (5)$$

где k – число контуров фаций, P_i – площадь контуров фаций.

Коэффициент формы контуров фаций определялся по формуле [1-2]:

$$K_1 = d_1/d, \quad (6)$$

где d_1 – максимальный диаметр контура фации, d – диаметр контура фации.

Коэффициент сжатия контуров фаций рассчитывался по формуле [1-2]:

$$K_2 = 1 - d_1/d^2, \quad (7)$$

где d_1 – максимальный диаметр контура фации, d – диаметр контура фации.

Показатель формы контуров фаций рассчитывался по формуле [1-2]:

$$K = q/d, \quad (8)$$

где d – диаметр контура фации, q – средний радиус контура фации.

Показатель эллиптичности контуров фаций рассчитывался по формуле [1-2]:

$$K = \pi d^2 / 4q, \quad (9)$$

где d – диаметр контура фации, q – средний радиус контура фации.

Показатель вытянутости контуров фаций рассчитывался по формуле [1-2]:

$$K = \frac{\sqrt{q}}{\sqrt{\pi d}}, \quad (10)$$

где d – диаметр контура фации, q – средний радиус контура фации.

Индекс кругообразности контуров фаций рассчитывался по формуле [1-2]:

$$K = 4\pi q / p^2, \quad (11)$$

где p – периметр контура фации, q – средний радиус контура фации.

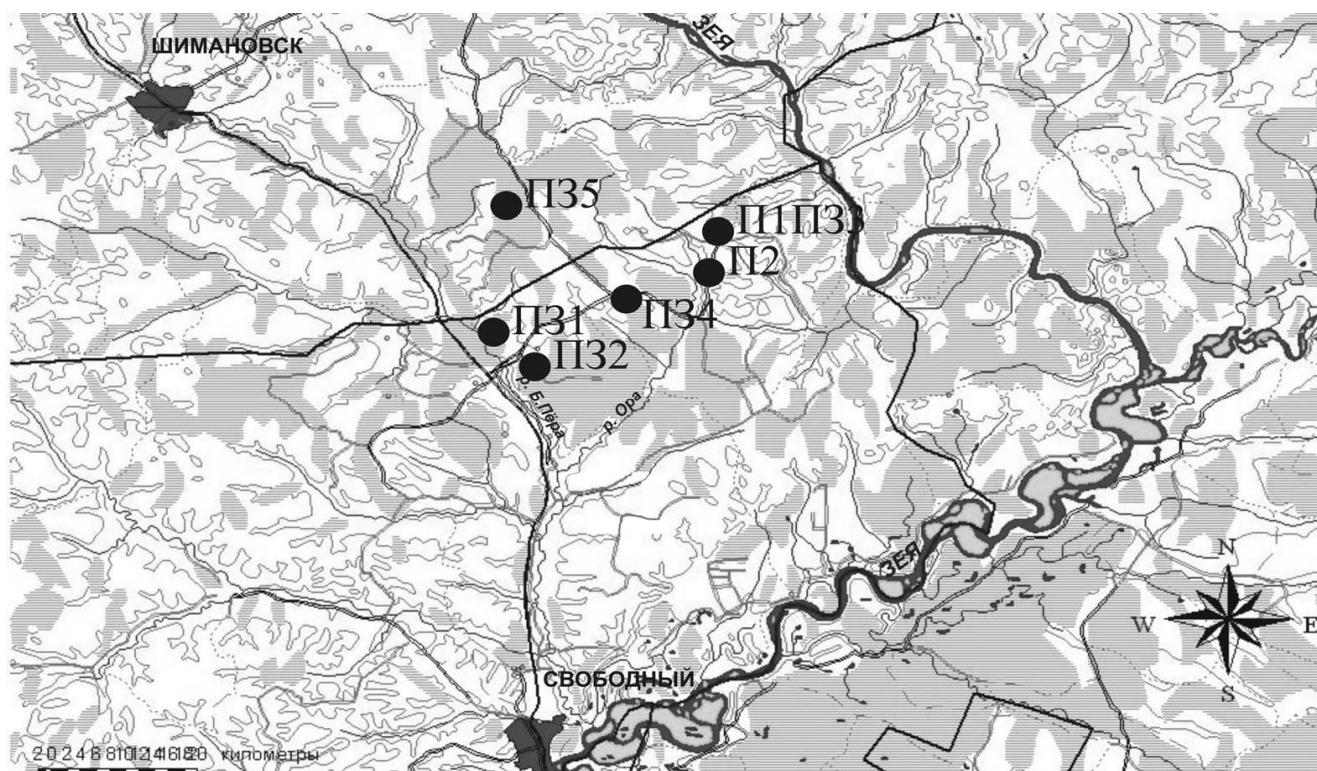


Рис. 1. Карта-схема расположения промышленных зон и площадок проектируемого космодрома «Восточный»: ПЗ-1 – промышленная зона №1; ПЗ-2 – промышленная зона №2; ПЗ-4 – промышленная зона №4; ПЗ-5 – промышленная зона №5; П1ПЗ-3 – площадка №1 и промышленная зона №3; П2 – площадка №2.

Кроме показателей пространственной геометрии контуров выделов ландшафтных фаций, косвенным и вместе с тем очень функциональным индикатором антропогенных трансформаций естественной структуры природных компонентов

может служить анализ пространственного рисунка ландшафта. Он является пространственной двумерной компоновкой очертаний и количественных показателей границ, площади выделов внутриландшафтных единиц, образующих опреде-

ленный, устойчивый, законосообразный, но не регулярно-геометрический рисунок. Рисунок контура ландшафтного выдела – пространственно-двумерное сочетание количественных и качественных показателей границ ландшафтного выдела.

Анализ двумерной компоновки контуров выделов ландшафтных фаций может проводиться на основе ландшафтных планов, карт-схем, космо- и аэрофотоснимков с детальностью до 1 м. При этом первоначально производится выделение контуров фаций (совмещенное ландшафтное районирование и картографирование), которые потом оцениваются по показателям формы, монолитности и т.д.

На основе многолетних наблюдений и анализа на территории равнинного юга Амурской области дифференцируются 15 видов (подклассов) ландшафтного рисунка (компоновки очертаний границ выделов как качественных показателей) (табл. 1). Все виды рисунков контуров ландшафтных выделов объединяются в 3 основных типа: гомогенные (монолитные, неразорванные); дырчатые (внутри контуров развиваются выделы с отличным видовым составом растительности); мозаичные (переходный тип).

Как правило, монолитные (гомогенные) контуры выделов свойственны как для природных (естественных), так и для антропогенных ландшафтных комплексов. Природные монолитные (гомогенные) контуры выделов территории проектируемого космодрома «Восточный» представлены, чаще всего, монотипными лесными, монотипными и политипными луговыми и лугово-болотными комплексами с полноценной ярусной структурой. Генезис этого вида рисунка определяется единообразием воздействия естественных или антропогенных факторов. Одним из отличительных признаков естественных гомогенных контуров фаций является наличие полной ярусной структуры образующих ее растительных ассоциаций.

Разорванно-дырчатые контуры выделов присущи природным и природно-антропогенным комплексам. Их генезис определяется воздействием какого-либо экстраординарного фактора на фоне действия единообразных условий (например, избыточность увлажнения днища западины, супердренаж вершины положительной формы рельефа). Подобный рисунок характерен для пригородных зеленых зон, комплексов восстановительной растительности на не используемых сельскохозяйственных массивах, участков смешанных остепненных лесов в пределах положительных и отрицательных форм рельефа.

Разорванно-полидырчатые контуры выделов свойственны антропогенно-природным (обычно восстановительным) комплексам. Разнородность и спорадичность антропогенных воздействий на относительно небольших участках определяет формирование очагов видоизмененной растительности, нарушенного почвенного покрова. При этом наименьшие размеры дизъюнктивного (разрывающего) контура элементарного ландшафтного выдела в пределах территории промышленных зон космодрома наблюдаются в условиях днищ котловин, западин с лугово-болотной и остепненной смешанной лесной растительностью. Контуры с подобным типом рисунка характеризуют проявления сукцессии, экотональности различных единиц экологической структуры, смены доминантной роли видов растений.

Мозаичные контуры выделов дифференцируются только у природных комплексов. Они характерны для участков территории космодрома с большой мозаичностью условий формирования ландшафтных комплексов; как правило, они присущи элементам холмисто-увалистого рельефа с небольшими относительными высотами и сильно осложненными седловинами и долинообразными понижениями.

По уровню доминирования, который выражается в высокой частоте проявления, большой площади, все контуры выделов ландшафтных фаций подразделяются на доминирующие, дизъюнктивирующие, субдоминирующие, фоновые. Дизъюнктивирующие контуры фациальных выделов присущи участкам разорванно-дырчатых фаций, которые исчезают, постепенно вытесняясь постоянно растущими по площади в их пределах новыми фациями. Субдоминирующие контуры фациальных выделов характеризуются большими величинами площади и частотой встречаемости, не превышающими таковые доминирующих контуров. Они также отличаются от них значительной полидырчатостью и, как правило, часто трансформируются в фоновые. Фоновые контуры фациальных выделов характеризуются небольшими величинами площади, но довольно значительной частотой встречаемости.

Все охарактеризованные типы рисунка пространственной дифференциации контуров внутриландшафтных выделов показывают свойства экологического каркаса территории. Тем самым пространственная индикация и геометрические показатели рисунка пространственной дифференциации контуров элементарных ландшафтных выделов позволяют при местных уровнях исследования на разных участках выявить свойства и закономерности экологической структуры ландшафта, физико-географического района, физико-географической области.

Таблица 1

Типы рисунка контуров ландшафтных выделов на территории Амурско-Зейской и Зейско-Буреинской равнин

| Ландшафтные рисунки | | | Уровни доминантности фациальных выделов | | |
|---|----------------------|----------------------------|---|---|-----------------------------------|
| типы | классы | подклассы (виды) | | | |
| гомогенные (однородные) | диффузные (аморфные) | 1 – равномерные | доминирующий контур фациального выдела | | |
| | | 2 – изометричные | | | |
| | | 3 – прямолинейные ячеистые | | | |
| | разорванно-дырчатые | линейные | 4 – прямолинейные параллельные | дизъюнктивирующий контур фациального выдела | |
| 5 – прямолинейные непараллельные | | | | | |
| 6 – извилистые параллельные | | | субдоминирующий контур фациального выдела | | |
| 7 – извилистые непараллельные | | | | | |
| 8 – композитные (извилисто-прямолинейные) | | | | | |
| 8.1 – дендритные | | | | | |
| 8.2 – нерегулярные | | | | | |
| полигональные (антропогенно-морфные) | | | | 9 – прямолинейные | фоновый контур фациального выдела |
| | | | | 10 – извилистые | |
| | | | | 11 – композитные (извилисто-прямолинейные) | |
| округлые (идеальные) | | 12 – овальные | | | |
| | | 13 – округлые | | | |
| | | 14 – кругообразные | | | |
| | | 15 – овально-вытянутые | | | |

Средневзвешенные значения основных показателей пространственной геометрии контуров фоновых фаций территории проектируемого космодрома «Восточный» и виды их ландшафтных рисунков представлены таблице 2. Приемлемость выборки и достоверность расчетов показателей геометрии

подтверждается статистическими расчетами в программной среде Statistica v3.10.01. При этом были определены вероятностные характеристики полученной выборки, рассчитаны предельные величины ошибки, прочие вероятностные и статистические отношения.

Таблица 2

Средние значения показателей пространственной геометрии контуров фаций в пределах промышленных зон и площадок проектируемого космодрома «Восточный» и их антропогенная обусловленность

| Растительная ассоциация (фация) и вид ее ландшафтного рисунка | КР | Коэффициент | | Показатели | | | Индекс кругообразности, В | UD |
|---|------------|-------------|-----------|------------|------------------|----------------|---------------------------|-----------------------|
| | | формы, В | сжатия, В | формы, В | эллиптичности, В | вытянутости, В | | |
| Промышленная зона №5 | | | | | | | | |
| лиственнично-леспедцево-разнотравные – изометричные фоновые | 1,99* * | 2,57** | 0,98** | 236,1* | 0,99* | 8,37** | 0,26* | 5 ⁻ 4** |
| лиственнично-рододендрово-разнотравные – овално-вытянутые субдоминантные | 1,80* | 1,42 | 0,99** | 157,7** | 0,81 | 7,08** | 0,31* | 4 ⁻ 4** |
| лиственнично-дубово-березово-леспедцево-разнотравные – изометричные субдоминантные | 1,83* | 1,6 | 0,99* | 266,2** | 0,84 | 8,69** | 0,3* | 4 ⁻ 4** |
| лиственнично-сосново-дубово-леспедцево-разнотравные – равномерные доминантные | 1,94* * | 2,36** | 0,99** | 894,3** | 0,94* | 15,87* * | 0,27* | 4 ⁻ 5** |
| сосново-леспедцево-разнотравные – изометричные фоновые | 1,86* | 1,69 | 0,99** | 195,3** | 0,88 | 7,62** | 0,3* | 6 ⁻ 5** |
| сосново-дубово-леспедцево-разнотравные – изометричные доминантные | 1,86* | 1,79* | 0,99** | 817,7** | 0,87 | 14,97* * | 0,29* | 1 ⁻ 5** |
| сосново-дубово-березово-леспедцево-разнотравные – изометричные субдоминантные | 1,84* * | 1,68 | 1,0** | 1209,8** | 0,84 | 19,62* * | 0,3* | 1 ⁻ 6** |
| дубово-леспедцево-разнотравные – овалы фоновые | 2,34* * | 4,88** | 0,98** | 492,0** | 1,4** | 12,51* * | 0,2* | 3 ⁻ 6** |
| дубово-березово-леспедцево-разнотравные – округлые фоновые, дизъюнктивные | 2,01* * | 2,72** | 0,97** | 154,8** | 1,04* | 6,91** | 0,27* | 5 ⁻ 5** |
| березово-леспедцево-разнотравные – изометричные, овално-вытянутые фоновые, дизъюнктивные | 1,88* | 1,96* | 1,0** | 1553,2** | 0,88 | 21,03* * | 0,28* * | 1 ⁻ 6** |
| Промышленная зона №4 | | | | | | | | |
| лиственнично-дубово-леспедцево-разнотравные – изометричные доминантные | 1,84* * | 1,72* | 0,99** | 360,9** | 0,85 | 10,08* * | 0,3* | 2 ⁻ 5** |
| лиственнично-дубово-березово-леспедцево-разнотравные – изометричные субдоминантные, дизъюнктивные | 2,09* * | 3,23** | 0,98** | 291,6** | 1,09* | 9,22** | 0,23* | 2 ⁻ 5** |
| лиственнично-сосново-дубово-леспедцево-разнотравные – изометричные фоновые, дизъюнктивные | 1,89* | 2,07** | 0,99** | 274,2** | 0,89 | 9,13** | 0,28* * | 2 ⁻ 5** |
| лиственнично-березово-леспедцево-разнотравные – композитные дизъюнктивные | 2,1** | 3,28** | 0,97** | 214,5** | 1,13 | 8,06** | 0,25* | 3 ⁻ 5** |
| сосново-березово-леспедцево-разнотравные – линейные композитные дизъюнктивные | 2,12* * | 3,43** | 0,96** | 237,5** | 1,15** | 8,5** | 0,24* | 2 ⁻ 5** |
| дубово-леспедцево-разнотравные – изометричные, овално-вытянутые фоновые | 1,93* * | 2,16* | 0,98** | 124,4** | 0,93* | 6,14** | 0,28* | 1 ⁻ 4** |
| дубово-березово-леспедцево-разнотравные – изометричные, овално-вытянутые, композитные фоновые | 1,8* | 1,39 | 1,0** | 1115,3** | 0,81 | 16,32* * | 0,31* | 1 ⁻ 5** |
| березово-леспедцево-разнотравные – изометричные, овално-вытянутые субдоминантные, фоновые | 1,79* | 1,28 | 1,0** | 983,4** | 0,8 | 15,54* * | 0,31* | 1 ⁻ 5** |
| Промышленная зона №2 | | | | | | | | |
| лиственнично-дубово-березово-леспедцево-разнотравные – изометричные фоновые, дизъюнктивные | 2,35* * | 4,89** | 0,69* | 40,7** | 1,41** | 3,43** | 0,2* | 8 ⁻ 4** |
| Лиственнично-сосново-березово-леспедцево-разнотравные – изометричные фоновые, дизъюнктивные | 2,0** | 2,69** | 0,95** | 101,9** | 1,0* | 5,51** | 0,26* | 2 ⁻ 4** |
| Лиственнично-сосново-дубово-леспедцево-разнотравные – изометричные, линейные композитные фоновые, дизъюнктивные | 2,23* * | 4,13** | 0,81** | 43,3** | 1,3** | 3,58** | 0,23* | 1 ^{-3*} |
| Лиственнично-березово-дубово-леспедцево-разнотравные – изометричные, извилистые, композитные фоновые, дизъюнктивные | 1,07 | 1,84* | 0,41 | 30,6* | 0,59 | 2,06* | 0,12 | 5 ⁻ 4** |
| сосново-леспедцево-разнотравные – изометричные, извилистые, полигональные композитные фоновые | 1,37 | 1,57 | 0,66* | 36,3* | 0,66 | 2,82* | 0,2* | 3 ⁻ 4** |
| сосново-березово-леспедцево-разнотравные – изометричные фоновые, дизъюнктивные | 2,05* * | 2,91** | 0,73* | 46,2** | 1,05** | 3,52** | 0,25* | 2 ⁻ 3** |
| сосново-дубово-березово-леспедцево-разнотравные – изометричные, полигональные композитные субдоминантные | 1,23 | 2,2* | 0,42 | 15,4 | 0,69 | 1,62* | 0,12 | 1 ^{-3*} |
| дубово-леспедцево-разнотравные – изометричные доминантные | 2,2** | 3,93** | 0,87** | 51,5** | 1,23** | 3,97 | 0,22* | 4 ⁻ 4** |
| березово-рододендрово-разнотравные – полигональные композитные фоновые, дизъюнктивные | 1,63 | 2,04* | 0,79* | 112,6** | 0,8 | 4,91 | 0,22* | 2 ⁻ 4** |
| леспедцево-разнотравные – изометричные, линейные композитные фоновые, дизъюнктивные | 2,76* * | 7,87** | 0,56* | 33,4* | 1,97** | 3,25 | 0,15 | 4 ⁻ 4** |

| | | | | | | | | |
|---|------------|-------------|--------|---------|--------|-------------|------------|-----------------------|
| попынно-разнотравные – линейные композитные фоновые, дизъюнктивные | 1,91* * | 2,08* | 0,97** | 135,1** | 0,91* | 6,2 | 0,28* | 4 ⁻ 4** |
| Промышленная зона №1 | | | | | | | | |
| лиственнично-сосново-березово-леспедецево-разнотравные – изометричные, линейные композитные доминантные | 1,98* * | 2,54** | 0,88** | 48,81** | 0,98* | 3,72** | 0,26 | 1 ⁻³ * |
| сосново-леспедецево-разнотравные – изометричные, линейные композитные субдоминантные | 1,88* * | 1,9* | 0,91** | 34,0* | 0,89 | 3,2** | 0,29 | 2 ⁻³ * |
| сосново-березово-леспедецево-разнотравные – изометричные, линейные композитные фоновые, дизъюнктивные | 2,13* * | 3,49** | 0,86** | 46,1** | 1,16** | 3,76** | 0,24 | 5 ⁻ 4** |
| сосново-рододендрово-осоковые – изометричные, линейные композитные фоновые, дизъюнктивные | 2,0** * | 2,66** | 0,92** | 122,8** | 1,0* | 5,58** | 0,25 | 1 ⁻³ * |
| леспедецево-разнотравные – изометричные, линейные композитные фоновые | 1,99* * | 2,62** | 0,8* | 24,6* | 0,99* | 2,67* | 0,26 | 3 ⁻³ * |
| сухokokчарно-осоковые – изометричные фоновые | 1,81* * | 1,5 | 0,94** | 37,8* | 0,82 | 3,39** | 0,31 | 1 ⁻³ * |
| разнотравные – изометричные, линейные композитные фоновые | 1,97* * | 2,46** | 0,9** | 41,6** | 0,97 | 3,49** | 0,26 | 1 ⁻³ * |
| попынно-разнотравные – изометричные, линейные композитные, округлые фоновые | 1,99* * | 2,64** | 0,84** | 57,9** | 1,0* | 3,96** | 0,26* * | 1 ⁻³ * |
| Площадка №2 | | | | | | | | |
| лиственнично-леспедецево-разнотравные – изометричные, овально-вытянутые доминантные | 1,82* * | 1,4 | 0,96** | 62,3** | 0,83 | 4,33** | 0,3* | 5 ⁻ 4** |
| лиственнично-дубово-березово-леспедецево-разнотравные – изометричные, овально-вытянутые фоновые | 2,03* * | 2,88** | 0,9** | 86,6** | 1,04* | 4,53** | 0,25* | 1 ⁻³ * |
| лиственнично-сосново-березово-леспедецево-разнотравные – изометричные, линейные композитные фоновые | 2,1** * | 3,4** | 0,9** | 87,2** | 1,14** | 4,93** | 0,24* | 6 ⁻ 4** |
| лиственнично-сосново-дубово-леспедецево-разнотравные – изометричные, округлые субдоминантные | 1,97* * | 2,45** | 0,95** | 95,2** | 0,97* | 5,21** | 0,26* | 4 ⁻ 4** |
| сосново-леспедецево-разнотравные – композитные, изометричные фоновые | 1,99* * | 2,63** | 0,87** | 54,8** | 1,01* | 3,81** | 0,27* | 1 ⁻³ * |
| дубово-леспедецево-разнотравные – изометричные, округлые субдоминантные | 1,99* * | 2,58** | 0,88** | 30,7* | 0,99* | 3,08** | 0,26* | 2 ⁻³ * |
| дубово-березово-леспедецево-разнотравные – изометричные, линейные композитные фоновые, дизъюнктивные | 2,04* * | 2,91** | 0,84** | 49,9** | 1,07** | 3,70** | 0,26* | 1 ⁻³ * |
| березово-леспедецево-разнотравные – изометричные, округлые фоновые | 1,93* * | 2,20** | 0,93** | 56,7** | 0,93* | 4,13** | 0,28* | 5 ⁻ 4** |
| леспедецево-разнотравные – изометричные, округлые фоновые | 2,68* * | 11,08* * | 0,51* | 55,2** | 2,66** | 4,12** | 0,23* | 4 ⁻ 4** |
| сосново-березово-леспедецево-разнотравные – изометричные, линейные композитные фоновые | 1,96* * | 2,42** | 0,92** | 76,7** | 0,97* | 4,67** | 0,27* | 4 ⁻ 4** |
| Площадка №1, промышленная зона №3 | | | | | | | | |
| попынные – прямолинейные композитные фоновые | 1,8* * | 1,37 | 0,98** | 84,0** | 0,8 | 5,06** | 0,31* | 2 ⁻ 4** |
| лиственнично-березово-осоковые – изометричные, овально-вытянутые фоновые | 2,03* * | 2,86** | 0,99** | 714,2** | 1,04* | 14,73* * | 0,25* | 2 ⁻ 6** |
| сосново-лиственнично-разнотравные – изометричные, линейные композитные фоновые, дизъюнктивные | 2,01* * | 2,71** | 0,95** | 193,5** | 1,02* | 7,42** | 0,25* | 1 ⁻ 4** |
| березово-разнотравные – изометричные, округлые субдоминантные | 1,89* * | 1,93* | 0,99** | 304,4** | 0,89 | 9,24** | 0,28* | 4 ⁻ 5** |
| разнотравные – изометричные, линейные композитные фоновые | 2,02* * | 2,77** | 0,96** | 386,0** | 1,02* | 9,42** | 0,25* | 1 ⁻ 4** |
| леспедецево-разнотравные – изометричные, линейные композитные фоновые | 2,02* * | 2,67** | 0,97** | 159,2** | 1,03* | 6,98** | 0,26* | 5 ⁻ 5** |
| дубово-березово-леспедецево-разнотравные – изометричные, композитные, округлые доминантные | 1,84* * | 1,63 | 0,99** | 414,3** | 0,84 | 11,0** | 0,3* | 1 ⁻ 5** |
| сосново-разнотравные – изометричные фоновые | 1,9** * | 1,94* | 0,97** | 273,5** | 0,91* | 8,7** | 0,28* | 1 ⁻ 4** |
| лиственнично-березово-леспедецево-разнотравные – изометричные фоновые | 2,11* * | 3,41** | 0,95** | 216,8** | 1,15** | 7,79** | 0,24* | 5 ⁻ 5** |
| сосново-леспедецево-разнотравные – изометричные, прямоугольные композитные, округлые фоновые, дизъюнктивные | 1,82* * | 1,49 | 0,97** | 79,8** | 0,83 | 4,65** | 0,3* | 4 ⁻ 4** |
| березово-леспедецево-разнотравные – изометричные, линейные композитные, округлые фоновые, дизъюнктивные | 1,79* * | 1,33 | 0,99** | 505,1** | 0,8 | 11,3** | 0,31* | 1 ⁻ 4** |
| лиственнично-дубово-березово-леспедецево-разнотравные – изометричные, линейные композитные, округлые субдоминантные | 1,83* * | 1,61 | 0,99** | 539,6** | 0,84 | 11,8** | 0,3* | 3 ⁻ 5** |

Примечание: * – выделены значения показателей пространственной геометрии, характерные контурам природно-антропогенных фаций; ** – характерные контурам природных (естественных) фаций; без выделения – характерные контурам антропогенных фаций.

На основе ранее полученных и статистически усредненных показателей пространственной геометрии контуров фаций ландшафтов равнинного юга Амурской области можно произвести анализ геометрических показателей контуров фаций территории промышленных зон и площадок космодрома «Восточный», характеризующих зависимость их величин от уровня антропогенной преобразованности (табл. 3). Чем

больше показателей анализируется, тем больше (увеличивается прямо пропорционально) величина «шума». Поэтому наиболее оптимально анализировать те показатели пространственной геометрии контуров фаций, которые более зависимы от антропогенных воздействий (округлость формы или ее «угловатость»), а также производить их совместный учет по принципу суммирующего показателя [3].

Таблица 3

Зависимость показателей пространственной геометрии контуров фаций от уровня антропогенных изменений

| Тип ландшафтных систем по уровню антропогенных изменений | Средние значения | | | | | | | | | | |
|--|------------------|-----------|------------|---------------|-----------|-------------|---------------|-------------|-------------------------|---------|-------------|
| | КР | ДЛК | ИЛК | коэффициентов | | показателей | | | индекса кругообразности | КДЛК | UD |
| | | | | формы | сжатия | формы | эллиптичности | вытянутости | | | |
| Природные системы | более 1,9 | менее 0,5 | менее 0,01 | более 2,2 | более 0,8 | более 40 | более 1,1 | более 3 | более 0,4 | 0,004-1 | менее 0,001 |
| Природно-антропогенные системы | 1,7-1,9 | 0,5 | 0,06-0,01 | 1,7-2,2 | 0,5-0,8 | 24-40 | 0,9-1,1 | 3-1 | 0,2-0,4 | 0,004 | 0,001-0,004 |
| Антропогенные системы | менее 1,7 | более 0,5 | более 0,06 | менее 1,7 | менее 0,5 | менее 24 | менее 0,9 | 1-0,1 | менее 0,2 | 0-0,004 | более 0,004 |

Анализ показателей пространственной геометрии контуров выделов фаций территории промышленной зоны №5 определяет, что среди всех типов фаций с равной частотой наблюдаются как природные, так и природно-антропогенные комплексы. Наблюдаются дырчатые, полидырчатые, гомогенные фации с овальными и линейно-вытянутыми контурами. На отдельных участках доминируют обширные по площади дырчатые и полидырчатые типы фаций с изометричными формами, что при детальном рассмотрении объясняется средним уровнем антропогенных нагрузок. Кроме того, четко проявляется тенденция к усреднению площади и видового состава растительных ассоциаций контуров фаций, что определяется пирогенными антропогенными воздействиями. Комплексы лиственнично-леспедецево-разнотравных, лиственнично-сосново-дубово-леспедецево-разнотравных, дубово-леспедецево-разнотравных и дубово-березово-леспедецево-разнотравных фаций характеризуются наименьшими уровнями воздействий антропогенных факторов и сохранили близкие к естественным округлые и извилисто-прямолинейные виды рисунков контуров. Прочие фации промышленной зоны №5 имеют природно-антропогенный характер, проявляющийся в появлении «угловатости» контуров рисунков, и являющиеся восстановительными комплексами.

Полученные показатели пространственной геометрии контуров выделов фаций территории промышленной зоны №4 свидетельствуют также о примерно одинаковом соотношении фаций с природными и природно-антропогенными видами рисунков их контуров. Характерным является наличие гомогенных и полидырчатых контуров фаций. На основе анализа показателей пространственной геометрии контуров к наименее трансформированным антропогенными воздействиями можно отнести комплексы лиственнично-дубово-березово-леспедецево-разнотравных (с изометричной формой), лиственнично-березово-леспедецево-разнотравных (с извилистой формой), сосново-березово-леспедецево-разнотравных (с извилисто-прямолинейной формой) и дубово-леспедецево-разнотравных (с изометричной и овально-вытянутой формой) фаций. Доминантными по занимаемой площади являются лиственнично-дубово-леспедецево-разнотравные фации, которые имеют природно-антропогенный генезис.

Ландшафты промышленных зон №1 и №2 характеризуются значительными антропогенными преобразованиями естественной структуры. В системе пространственного рисунка контуров фаций наряду с изометричными, округлыми, овально-вытянутыми наблюдаются извилистые и полигональные формы. Анализ показателей пространственной геометрии контуров выделов промышленной зоны №2 позволил достоверно выявить фации с антропогенно обусловленной пространственной структурой: лиственнично-березово-дубово-леспедецево-разнотравные, сосново-леспедецево-разнотравные, сосново-дубово-березово-леспедецево-разнотравные.

березово-рододендрово-разнотравные. Четко выраженный естественный характер геометрических показателей формы имеют лиственнично-дубово-березово-леспедецево-разнотравные, лиственнично-сосново-березово-леспедецево-разнотравные, лиственнично-сосново-дубово-леспедецево-разнотравные, сосново-березово-леспедецево-разнотравные, дубово-леспедецево-разнотравные фации.

Анализ показателей пространственной геометрии контуров выделов фаций территории промышленной зоны №1 позволяет выявить фации с природными и природно-антропогенными видами пространственного рисунка их контуров. Лиственнично-сосново-березово-леспедецево-разнотравные доминантные, сосново-березово-леспедецево-разнотравные, сосново-рододендрово-разнотравные, разнотравные фации с изометричными и линейными композитными формами контуров имеют пространственную компоновку контуров, близкую к таковой природных комплексов.

На территории проектируемой площадки №2 (ПЗ-2) сформировались ландшафтные комплексы, характеризующиеся значительной расчлененностью и гомогенностью контуров выделов фаций. Дырчатые и особенно полидырчатые контуры очень редки. Анализ показателей пространственной геометрии контуров выделов фаций территории площадки №2 позволяет выявить только один природно-антропогенный вид фаций, имеющих доминантный характер: лиственнично-леспедецево-разнотравные. Эти фации имеют преимущественно изометричную, овально-вытянутую форму контура выделов. Лиственнично-дубово-березово-леспедецево-разнотравные, лиственнично-сосново-леспедецево-разнотравные, лиственнично-сосново-дубово-леспедецево-разнотравные, сосново-леспедецево-разнотравные, дубово-леспедецево-разнотравные, дубово-березово-леспедецево-разнотравные, березово-леспедецево-разнотравные, леспедецево-разнотравные, сосново-березово-леспедецево-разнотравные фации имеют организацию контура выдела, близкую к естественной. Природным фациям свойственны округлые, изометричные формы рисунка контура.

Ландшафтные комплексы площадки №1 и промышленной зоны №3 проектируемого космодрома «Восточный» характеризуются значительными размерами, слабой расчлененностью и значительной антропогенной трансформированностью. Анализ показателей пространственной геометрии контуров выделов фаций территории площадки №1 и промышленной зоны №3 позволил выявить природные и природно-антропогенные фации. Показатели пространственной геометрии, присущие природным (естественным) контурам, имеют лиственнично-березово-осоковые, сосново-лиственнично-разнотравные, разнотравные, леспедецево-разнотравные, лиственнично-березово-леспедецево-разнотравные фации. Фации, характеризующиеся как природные, имеют, как правило, округлую или изометричную форму рисунка контура. К при-

родно-антропогенным могут быть отнесены полные, березово-разнотравные, дубово-березово-леспещецево-разнотравные, сосново-разнотравные, березово-леспещецево-разнотравные, сосново-леспещецево-разнотравные, листовично-дубово-березово-леспещецево-разнотравные фации. Природно-антропогенные фации, как правило, имеют прямоугольный тип рисунка контуров.

В целом анализ показателей пространственной геометрии контуров выделов ландшафтных фаций промышленных зон и площадок проектируемого космодрома «Восточный» относит ландшафтные комплексы территории к категории природных и природно-антропогенных. Антропогенные воздействия имеют пирогенный, селитебно-техногенный характер. Ландшафтные фации нередко характеризуются нарушениями ярусной структуры, связанными с антропогенными воздействиями.

Представленная совокупность материалов, уровень и способы их обработки и интерпретации могут служить осно-

вой для проведения различных видов экспертизы территории, для разработки проектов природопользования и землеустройства. Необходимость использования материалов по особенностям пространственных показателей контуров фаций объясняется определенными потребностями в формализации как можно большего количества фактических данных, в косвенном определении уровня антропогенных изменений и ценности, устойчивости ландшафтов.

В целом анализ показателей пространственной геометрии контуров выделов внутриландшафтных комплексов, индикация ландшафтного рисунка позволяют достоверно судить об уровне антропогенной измененности ландшафтной структуры. При этом они характеризуются меньшими временными затратами и могут осуществляться дистанционно, позволяя формировать предварительное представление об уровнях антропогенной преобразованности территории обширных исследований.

Библиографический список

1. Викторов, А.С. Математические модели ландшафтных рисунков // Изв. РГО. – 1992. – Т. 124. – Вып. 1.
2. Викторов, А.С. Рисунок ландшафта Викторов. – М.: Мысль, 1986.
3. Алексеев, И.А. Ландшафтно-районирование и комплексная оценка ландшафтов южной части Амурско-Зейского междуречья. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2005.
4. Алексеев, И.А. Закономерности контуров элементарных ландшафтных выделов (на примере Амурско-Зейской и Зейско-Буреинской равнин) // География: проблемы науки и образования LXII Герценовские чтения: мат. ежегодной Всеросс. научно-метод. конф. (9-10 апреля 2009 г., г. Санкт-Петербург): в 2 т. – СПб.: Астерион, 2010. – Т.1.
5. Фридланд, В.М. Структуры почвенного покрова мира. – М.: Мысль, 1984.
6. Онищук, В.С. Проблемы почвоведения Приамурья / В.С. Онищук, Ю.С. Чернаков. – Благовещенск: Изд-во «Амурский край», 1991.

Статья поступила в редакцию 10.06.10

УДК 628.312:543:34

Л.А. Альжанова, докторант ТарГУ, г. Тараз, Казахстан, E-mail: allaura@mail.ru; Ю.И. Винокуров, д-р. геогр. наук, проф., директор ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: iwer@iwer.asu.ru; А.С. Сейтказиев, д-р. тех. наук, проф. ТарГУ им. М.Х. Дулати, г. Тараз, Казахстан, E-mail: allaura@mail.ru; З.Е. Бимурзаева, канд. тех. наук, доц. ТарГУ, г. Тараз, Казахстан, E-mail: Sur_A@mail.ru

ФОСФОР В СТОЧНЫХ ВОДАХ ГОРОДА ТАРАЗ

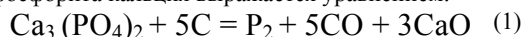
Статья посвящена проблеме городских сточных вод, их количественным и качественным показателям. Представлены данные о содержании фосфора в составе сточных вод г. Тараз и о способе его удаления.

Ключевые слова: загрязнение фосфором, очистка сточных вод, экология.

Проблема охраны окружающей среды требует большого внимания к вопросам защиты водоемов от загрязнений и, как следствие, к выбору метода очистки и правильного эксплуатации очистного сооружения. В настоящее время очистка сточных вод является актуальной экологической проблемой. Она существует во всех регионах Казахстана, в т.ч. и в Жамбылской области.

Основными источниками загрязнения сточных вод в Жамбылской области являются предприятия фосфорной промышленности ТОО «Казфосфат»: Новоджамбулский фосфорный завод (НДФЗ), завод минеральных удобрений, расположенных на ее территории, а также горнодобывающая промышленность по добыче и переработке фосфоритной руды городов Каратау и Жанатаг. Главными источниками загрязнения подземных вод в северо-западной части территории г. Тараза являются промышленные отходы фосфорных заводов и сточные воды городской канализации.

Сырьем для получения фосфора являются фосфориты месторождений Каратау. Суммарная реакция восстановления фосфорита кальция выражается уравнением:



В результате возгонки протекают побочные реакции, в ходе которых образуются: CO_2 , H_2 , H_2S , PH_3 , SiF_4 и др. Выходящий из печи газ с содержанием 4-10 % P_4 , 65-85 % CO , 0,5-1% SiF_4 и других продуктов очищается от пыли (шихты) в электрофильтрах. Так как частицы пыли содержат адсорбированный фосфор, его удаляют из бункеров электрофильтров

водой, в результате чего образуется «коттрельное молоко». Из электрофильтров газ поступает в конденсаторы фосфора, где он промывается водой и охлаждается до 60°C . Сконденсированный жидкий фосфор накапливается в сборниках под водой. В конденсаторе распределение содержания взвешенных примесей (шлама) между жидким фосфором и водой зависит от величины pH. Содержание взвешенных веществ в кислых водах значительно меньше по сравнению с нейтральными водами. Накопление ионов Ca^{2+} , Mg^{2+} , SiO_3^{2-} , SO_4^{2-} , Cl^- в воде практически не происходит [1].

Сточные воды, загрязненные элементарным фосфором и фосфорной кислотой, образуются в результате контакта фосфора с водой при длительном хранении, а также при промывке резервуаров и коммуникаций.

Для производства 1 т фосфора требуется 500 м^3 воды, из них $475-480\text{ м}^3$ воды используется для охлаждения продуктов. На технологические нужды расходуется $20-25\text{ м}^3$ воды на 1 т фосфора, однако основное количество ее находится в циркуляционной системе. Количество загрязненных сточных вод, содержащих элементарный фосфор, составляет $3-5\text{ м}^3$ на 1 т фосфора.

Количество воды, расходуемой на производство 1 т фосфорной кислоты, зависит от принятой технологической схемы производства и составляет от 120 до 200 м^3 . При использовании оборотной системы водоснабжения на 1 т продукта образуется $4-6\text{ м}^3$ сточной воды, в том числе и $0,3-0,4\text{ м}^3$ загрязненной фосфором и фосфорной кислотой.

В природных условиях желтый фосфор может попадать в подземные воды со сточными водами и накапливаться в иловых отложениях. Так, в период с 1993 по 1996 гг. установлены факты загрязнения хозяйственно-фекальных стоков желтым фосфором и их транспортировки на поля фильтрации «Горводоканала». Высокие концентрации желтого фосфора (до 0,5-0,7 мг/л) выявлены в воде испарителей ТОО «Химпром», а также в его техногенных стоках (до 0,04 мг/л).

По результатам наблюдений подземные воды систематически подвергаются интенсивным техногенным загрязнениям. Повышенное содержание фосфора в подземных водах отмечается в скважинах ведомственной режимной сети на расстоянии до 2 - 5 км от объектов (скв. 5693, 5690, 5691). Концентрации элементарного (желтого) фосфора составляет в них до 0,002-0,007 (ПДК - 0,0001 мгР/л), общего фосфора - 4-26 мг/л (ПДК - 1,1 мгР/л). Глубина загрязненной части пласта составляет до 30 м и больше [2]. По результатам исследований не-

очищенный сток предприятий достигает зеркала грунтовых вод при однородной геосреде за 5,4-19,3 суток ($K_{\phi} - 5$ м/сут), при двухслойном строении разреза зоны аэрации ($K_{\phi} - 3,0$ м/сут) – за 30 суток. Фильтрационные расходы сточных вод в вертикальном направлении составляют 0,075-0,1 м/сут на 1 м поверхности фильтрации. Действительная скорость распространения фронта загрязненных вод составляет около 0,4 м/сут, или 144 м/год [3-4].

Для изучения эффективности очистки сточных вод г. Тараз от фосфора была рассчитана величина степени их очистки: $K = (C_{\text{вход}} - C_{\text{выход}}) \cdot 100 / C_{\text{вход}}$, где K – степень очистки (%); $C_{\text{вход}}$ – концентрация фосфора на входе полей фильтрации; $C_{\text{выход}}$ – концентрация фосфора на выходе из полей фильтрации. В таблице 1 представлены данные по содержанию фосфора в сточных водах г. Тараз и степени их очистки в период с 2003 по 2008 гг.

Таблица 1

Содержание фосфора (мг/л) в сточных водах г. Тараз в период с 2003 по 2008 гг.

| Год | Пункт отбора проб | Период исследования, месяц | | | | | | | | | | | |
|--------------------|-------------------|----------------------------|-----|-----|-----|------|------|-----|------|-----|-----|-----|-----|
| | | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | XII |
| 2003 | № 1 | 5,5 | 5,8 | 6,0 | 7,0 | 5,8 | 6,0 | 5,0 | 6,1 | 3,4 | 5,4 | 5,7 | 8,6 |
| | № 2 | 5,2 | 5,1 | 6,3 | 5,1 | 4,2 | 3,2 | 3,0 | 4,6 | 2,9 | 3,5 | 3,3 | 8,3 |
| Степень очистки, % | | 5 | 12 | 0 | 27 | 28 | 47 | 40 | 24 | 9 | 35 | 42 | 3 |
| 2004 | № 1 | 5,1 | 9,1 | 8,4 | 7,4 | 10,4 | 11,4 | 8,4 | 2,9 | 8,2 | 8,1 | 8,4 | 8,2 |
| | № 2 | 4,5 | 3,7 | 3,0 | 2,6 | 8,6 | 5,7 | 4,0 | 0,4 | 5,4 | 4,4 | 7,1 | 6,3 |
| Степень очистки, % | | 12 | 59 | 64 | 65 | 17 | 50 | 52 | 86 | 34 | 46 | 15 | 23 |
| 2005 | № 1 | 8,4 | 7,1 | 8,2 | 4,9 | 5,8 | 6,3 | 5,8 | 5,0 | 4,6 | 6,2 | 4,7 | 5,6 |
| | № 2 | 6,9 | 5,0 | 3,9 | 3,0 | 3,0 | 3,6 | 2,3 | 2,9 | 4,3 | 3,8 | 2,6 | 3,2 |
| Степень очистки, % | | 18 | 29 | 52 | 39 | 48 | 43 | 60 | 42 | 7 | 39 | 45 | 43 |
| 2006 | № 1 | 5,2 | 6,5 | 4,8 | 6,1 | 6,0 | 6,2 | 5,0 | 5,1 | 6,1 | 5,0 | 8,0 | 5,5 |
| | № 2 | 3,0 | 4,4 | 2,7 | 3,5 | 3,8 | 4,0 | 4,3 | 1,2 | 3,2 | 3,3 | 5,0 | 3,4 |
| Степень очистки, % | | 42 | 32 | 44 | 43 | 37 | 35 | 14 | 76 | 47 | 34 | 38 | 38 |
| 2007 | № 1 | 5,5 | 6,9 | 4,8 | 7,2 | 5,7 | 5,1 | 6,0 | 7,3 | 5,0 | 8,6 | 5,2 | 5,6 |
| | № 2 | 3,1 | 4,1 | 3,0 | 3,0 | 3,8 | 3,6 | 3,8 | 2,1 | 3,1 | 3,5 | 3,2 | 3,0 |
| Степень очистки, % | | 44 | 41 | 37 | 58 | 33 | 29 | 37 | 71 | 38 | 59 | 38 | 46 |
| 2008 | № 1 | – | – | – | – | – | – | 7,8 | 4,9 | 4,2 | 4,6 | 5,0 | 4,8 |
| | № 2 | – | – | – | – | – | – | 3,0 | 2,5 | 2,5 | 0,8 | 4,6 | 2,8 |
| Степень очистки, % | | – | – | – | – | – | – | 62 | 49 | 41 | 83 | 8 | 42 |

Примечание. Точка №1 – вход на поля фильтрации (бетонный канал); точка №2 – последняя карта полей фильтрации.

Анализ полученных данных показывает, что в периоды с 2003 по 2008 гг. степень очистки сточных вод г. Тараз варьирует в широких пределах от 0 до 86 %, составляя в среднем 40 %.

Изучение сезонной динамики степени очистки сточных вод от фосфора показывает отсутствие какой-либо её закономерности, но в большинстве случаев максимально эффективная очистка наблюдается в летние месяцы, минимальная – в зимний период (рис. 1, 2).

Фосфор как биогенный элемент постоянно присутствует в водоемах в виде различных соединений, образующихся при разложении органического вещества. Основными источниками поступления фосфора являются бытовые, промышленные

и сельскохозяйственные стоки, вымывающие минеральные удобрения (Na_3PO_4 , NaH_2PO_4 , NH_4MgPO_4 , KH_2PO_4 , K_2HPO_4) с обрабатываемых полей. В дренажных водах концентрация фосфора увеличивается в 2-3 раза.

Интенсификация рыбководства также влечет за собой загрязнение вод фосфором за счет разложения погибших гидробионтов, экскрементов рыб, остатков кормов и т.д. В результате этих процессов повышается температура воды, появляются привкус и запах, ухудшается цвет воды, интенсивно развиваются водоросли, вызывающие «цветение» воды, наблюдается преобладание нежелательных видов планктона и нарушение жизнедеятельность рыб [5].

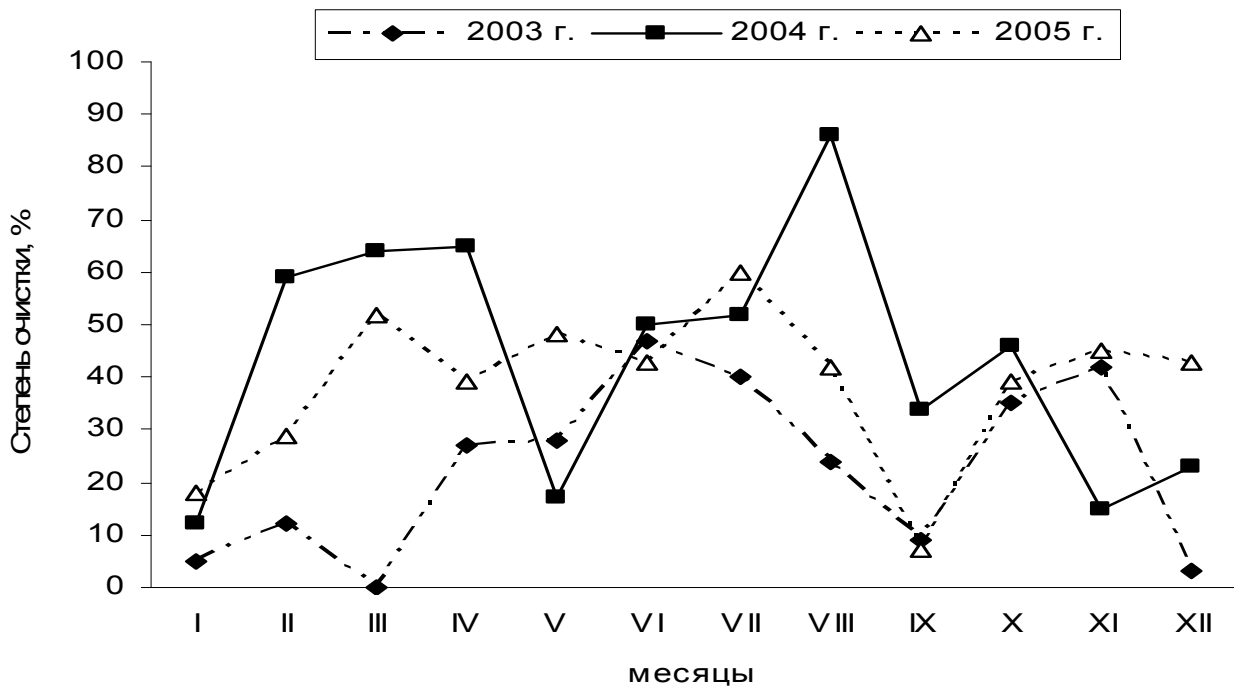


Рис. 1. Степень очистки сточных вод г. Тараз от фосфора в период 2003-2005 гг.

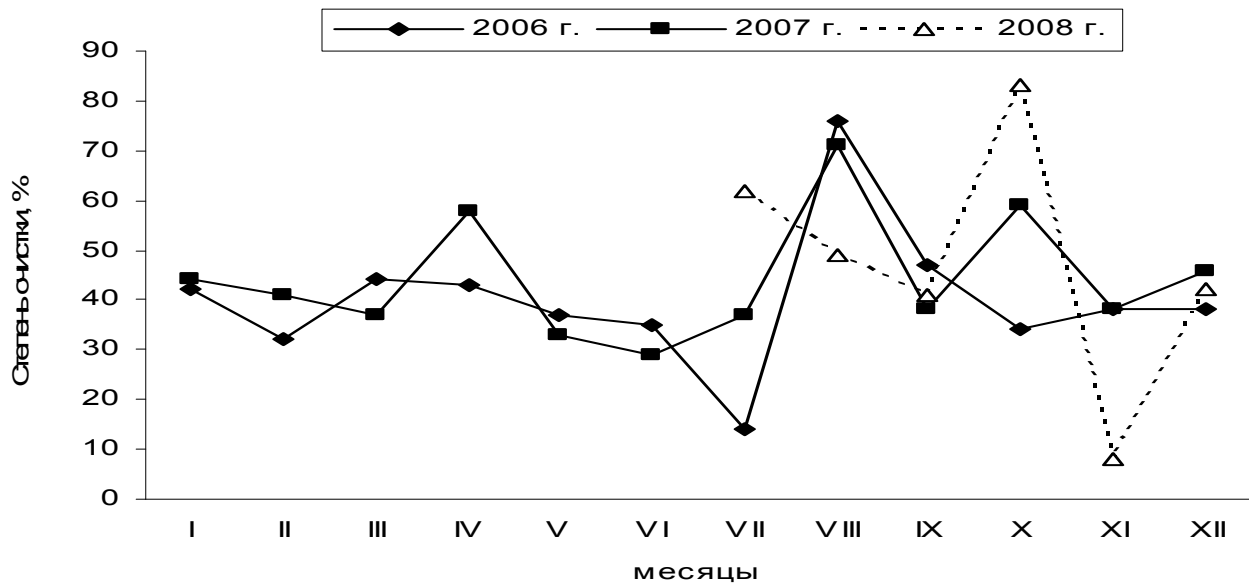
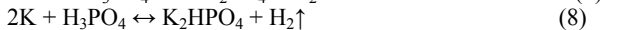
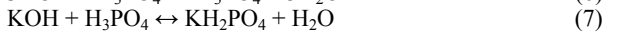
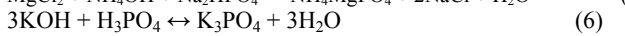
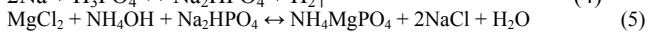
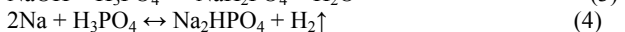
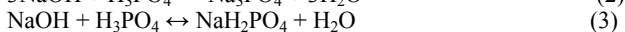
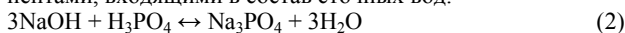


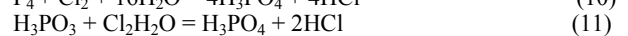
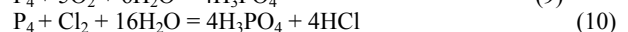
Рис. 2. Степень очистки сточных вод г. Тараз от фосфора в период 2006-2008 гг.

Фосфор может вступать в различные реакции с компонентами, входящими в состав сточных вод:



Проблема очистки сточных вод от фосфора и его соединений является важной и необходимой задачей. В настоящее время разработано множество химических, физико-химических и биологических методов удаления фосфатов из воды [6-

7]. Для очистки сточных вод от фосфора разработаны методы, основанные на окислении взвешенных и растворенных его частиц кислородом воздуха, хлором или другими окислителями:



Многими исследованиями доказано, что максимальная скорость окисления сточных вод достигается при pH=7-8. После нейтрализации исходной сточной воды известковым молоком и осаждения взвешенных веществ содержание фосфора снижается с 12-16 до 1,2 мг/л. Оставшийся в воде фосфор полностью окисляется хлорной водой (при концентрации хлора 25 мг/л) в течение 15 мин.

В настоящее время большими преимуществами и перспективами обладают биологические (микробиологические) методы очистки вод, в результате которых органический фосфор и полифосфаты переходят в ортофосфаты.

Дефосфатация сточных вод – это процесс поглощения фосфорсодержащих соединений бактериями с последующим выводом избыточной биомассы из системы или создание нерастворимых фосфорсодержащих соединений [8].

Небольшая часть ортофосфатов может быть поглощена микроорганизмами при их росте до 1-1,5 %, что соответствует удалению 20-35 % фосфора из хозяйственно-бытовых стоков. Для очистных сооружений с биологическим удалением фосфора необходимо, чтобы избыточный ил обрабатывался только в аэробных условиях и, по возможности, быстро обезвоживался. В противном случае возможно обратное выделение фосфатов и их возврат на очистные сооружения [8].

В настоящее время хозяйственно-бытовые стоки, сточные воды пищевой промышленности (сахарная, крахмальная, гидролизная) и стоки животноводческих комплексов часто используют для орошения полей. Прошедшие предварительную подготовку (очистку) на сооружениях промышленного типа или биопрудах-накопителях сточные воды используются для полива многолетних трав, в результате чего их урожайность возрастает в 2-3 раза.

В настоящее время в Казахстане и странах СНГ разработана, научно обоснована и внедрена система мероприятий обеспечивающих за счет применения сточных вод получение

8-10 т/га высокопитательной сухой массы трав при эффективном решении вопросов охраны окружающей среды. Засеянные многолетними травами земельные участки орошения превращаются в высокопродуктивные кормовые угодья. Кроме того, орошаемые сточными водами многолетние травы развивают мощную корневую систему и дернину, что благоприятствует повышению плодородия почвы и обеспечивает высокую степень доочистки.

Для оптимального решения вопросов сельскохозяйственного использования сточных вод и охраны объектов от загрязнения предлагается размещение сточных вод рассматривать как систему мероприятий, которая представляет собой комплекс мер по очистке, использованию, а также регулируемому сбросу стоков в целях обеспечения охраны водных источников от загрязнения. В систему размещения и использования сточных вод входят сооружения для очистки сточных вод, накопительные емкости для регулирования и подачи в целях использования и доочистки их на поля орошения, которые одновременно являются площадями интенсивного сельскохозяйственного производства и водотоками-стокосборниками с определенной стокоспособностью [9].

Для оценки влияния сельскохозяйственных полей орошения на ОС рекомендовано осуществлять систематический производственный и государственный контроль за качественным состоянием поливных вод, выращиваемой продукцией, агрометеорологическим состоянием почвы, режимом грунтовых вод, санитарным состоянием территории.

Библиографический список

1. Проскуряков, В.А. Очистка сточных вод в химической промышленности / В.А. Проскуряков, Л.И. Шмидт. – Л., 1977.
2. <http://www.referats.net/pages/referats/rkr/page26619.html> - Экология Жамбылской области.
3. СНиП 2.01.14-83. Определение расчетных гидрологических характеристик. – М., 1983.
4. СНиП 2.06.05-84. Плотины из грунтовых материалов. – М., 1984.
5. <http://www.cnsnb.ru/AKDIL/0033a/base/k010.shtm> – Соединения азота и фосфора.
6. Владимиров, А.М. Охрана окружающей среды. – М.: Гидрометиздат, 1991.
7. Очистка производственных сточных вод: учеб. пособие для ВУЗов / С.В. Яковлев, Я.А. Карелин [и др.]. – М.: Стройиздат, 1985.
8. <http://spf.ccr.ru/printing.php?id=2455> – Изучение способа удаления фосфора из сточной жидкости.
9. Сейтказиев, А.С. Водоохраные мероприятия в сельскохозяйственных полях орошения // Международ. научно-практ. конф. // Труды КАЗНИИВХ, Тараз, 2005.

Статья поступила в редакцию 10.06.10

УДК 57.042

М.А. Липчанская, н. с. СКГУ, г. Петропавловск, Казахстан, E-mail: m.lipchanskaya@gmail.com

ИНТЕГРАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЗЛОКАЧЕСТВЕННЫХ НОВООБРАЗОВАНИЙ У НАСЕЛЕНИЯ СЕВЕРО-КАЗАХСТАНСКОЙ ОБЛАСТИ

Рассмотрена взаимосвязь онкологической заболеваемости населения Северо-Казахстанской области с рядом антропогенных факторов. Рассчитаны интегральные показатели экологического состояния территории, обуславливающие популяционный риск возникновения злокачественных новообразований. Разработана математическая модель, отражающая влияние каждого из интегральных факторов на уровень заболеваемости в регионе.

Ключевые слова: экологический риск, математическое моделирование, онкология, заболеваемость.

Проблема профилактики злокачественных новообразований (ЗНО) является одной из ключевых в современной профилактической медицине. Рост доли пожилого населения в большинстве стран, усиление негативного антропогенного воздействия на окружающую среду, успехи в лечении опасных инфекционных заболеваний вывели рак на второе место среди причин смерти в большинстве промышленно развитых стран [1]. В этой ситуации совершенствование методов профилактики злокачественных новообразований должно стать серьезным шагом к повышению качества и продолжительности жизни населения.

Современная наука достигла больших успехов в изучении факторов канцерогенного риска. Существует множество работ, в которых канцерогены классифицированы в зависимости от степени опасности, распространенности, специфичности по отношению к возникновению опухолей определенных локализаций. Большинство исследователей сходятся во мнении,

что основная доля факторов риска (до 80-95%) так или иначе связана с особенностями образа жизни и состояния окружающей среды. Так, в материалах ВОЗ предлагается следующий перечень и ранжирование факторов канцерогенного риска: курение (30-35 %), неправильное питание (35-40 %), инфекционные агенты (10-15 %), репродуктивное и половое поведение (1-13 %), ионизирующая радиация (4-5 %), ультрафиолетовое излучение (2-3 %), употребление алкоголя (2-3 %), загрязнение атмосферного воздуха (1-2 %), медикаменты и медицинские процедуры (0,5-3 %), геофизические факторы (2-4 %).

Несколько иное соотношение факторов риска представлено в обзоре Е.Л. Чойнзонова, Л.Ф. Писаревой и др. [2]. По их данным, более 30% онкологических смертей связано с курением, около 10% случаев ЗНО – с потреблением алкоголя, 35% – с сочетанным воздействием курения и потребления алкоголя, 4-10% – с профессиональными факторами риска, 40%

– с комбинированным воздействием курения, потребления алкоголя и профессиональных факторов, 30% – с факторами питания, 15% – с состоянием окружающей среды, 8% – с генетическими факторами, 60% – с поведением человека. Данный подход особо интересен для нас тем, что в нем описаны примеры взаимного влияния факторов риска, сочетание которых нередко приводит к возникновению кумулятивного эффекта.

Северо-Казахстанская область (СКО) отличается аномально высоким уровнем онкологической заболеваемости при отсутствии выраженных факторов канцерогенного риска. По распространенности злокачественных новообразований регион многие годы занимал второе место в Республике Казахстан (после Восточно-Казахстанской области, известной неблагоприятной экологической обстановкой).

Цель данного исследования заключалась в поиске наиболее вероятных факторов канцерогенного риска, присутствующих в СКО, а также оценке эффектов их комплексного воздействия на население области. Для проведения анализа предварительно были отобраны 432 фактора, отвечающих следующим условиям:

- возможность определения параметров для каждого административного района;
- стабильность значений на протяжении последних 10-15 лет;
- наличие однозначной корреляционной связи с показателями онкологической заболеваемости.

«Однозначность связи» считали как наличие достоверных однонаправленных корреляций данного фактора с не ме-

нее чем 20 % показателей онкологической заболеваемости. Изученные факторы были подразделены на три группы: 415 характеризовали особенности геохимической обстановки, 11 – ландшафтную структуру региона и 6 – структуру источников обеспечения населения питьевой водой (гидрохимические факторы). В данной статье представлены только результаты анализа последних двух групп.

На этапе предварительного анализа данных каждый из перечисленных показателей сопоставлен с уровнями онкологической заболеваемости населения административных районов СКО за период с 1992 по 2004 гг. Заболеваемость была рассмотрена как общая, так и по локализациям (12 ЗНО – у мужчин и 16 – у женщин). Сопоставление осуществлялось путем вычисления коэффициентов парной линейной корреляции Р. Пирсона. Все расчеты выполнены в пакете STATISTICA 6.0. Достоверными считали коэффициенты при $p < 0,05$. В итоге предварительного анализа отобрано 12 факторов для проведения углубленной оценки их связи с заболеваемостью населения и изучения эффектов сочетанного действия.

Ландшафтная структура региона

Из 11 первоначально рассматриваемых показателей ландшафтной структуры СКО для шести обнаружена относительно однозначная связь с онкозаболеваемостью. Установлена доля достоверных коэффициентов корреляции каждого фактора с уровнями онкологической заболеваемости (табл. 1).

Таблица 1

Взаимосвязь между онкологической заболеваемостью населения и особенностями ландшафтной структуры Северо-Казахстанской области

| Категория земель | Доля достоверных коэффициентов корреляции, % | |
|---|--|---------------|
| | положительных | отрицательных |
| Земли сельскохозяйственного назначения, в т.ч.: пашня | 36,36 | 9,00 |
| залежи | 10,61 | 34,09 |
| пастбища | 8,33 | 44,70 |
| Земли, занятые лесами | 37,12 | 4,55 |
| Земли водного фонда, в.ч. водоемы | 8,33 | 40,91 |
| болота | 53,79 | 5,30 |

Таким образом, высокий риск онкологической заболеваемости населения СКО можно связать с большими (по отношению к площади района) площадями пашни, лесов и болот; низкий риск – с преобладанием на территории района залежей, пастбищ и водоемов. Вероятные механизмы возникновения связей указанной направленности можно объяснить спецификой использования данных категорий земель в Северном Казахстане.

Итак, высокий риск заболеваемости можно связать со следующими особенностями:

- использование пестицидов [3-4] и минеральных удобрений при возделывании сельскохозяйственных культур [5];
- повышение концентрации пыли в воздухе при работе техники и использование нефтепродуктов в качестве топлива (пашня);
- аккумуляция растительностью лесов токсичных веществ (из почвы и атмосферного воздуха); химическая обработка (уничтожение вредителей и переносчиков инфекций) лесных массивов;

– аккумуляция токсичных веществ экосистемами болот (загрязнение минеральными удобрениями).

Низкий риск заболеваемости можно связать со следующими особенностями:

- отсутствие механической и химической обработки, а также низкий уровень накопления токсических веществ растительностью на территории залежных земель;
- низкая механическая нагрузка и отсутствие химической обработки территории пастбищ;
- наличие водоемов препятствует интенсивной распашке территории и создает условия для развития приусадебных хозяйств в населенных пунктах сельской местности, что положительно сказывается на качестве питания населения.

Обеспеченность населения питьевой водой

Все шесть отобранных нами для анализа показателей имеют вполне определенную связь с уровнями онкологической заболеваемости населения (табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязь между онкологической заболеваемостью населения и показателями обеспечения населения питьевой водой

| Показатель | Доля достоверных коэффициентов корреляции, % | |
|---|--|---------------|
| | положительных | отрицательных |
| Протяженность водопроводов | 26,52 | 6,82 |
| Доля населения, использующего воду: | | |
| – водопроводную из открытых источников | 59,09 | 3,03 |
| – водопроводную из подземных источников | 3,79 | 66,67 |

| | | |
|------------------------------------|-------|-------|
| – из децентрализованных источников | 3,79 | 28,79 |
| – из открытых водоемов | 35,61 | 0,00 |
| – привозную воду | 21,97 | 0,76 |

Таким образом, повышенный риск заболеваемости населения СКО можно связать использованием воды из открытых водоемов (р. Ишим, малые озера и старицы), которая поступает населению по протяженным групповым водопроводам или является привозной. Более низкий риск заболеваемости наблюдается в районах, где преобладают подземные водоисточники. Это локальные поселковые водопроводы, использующие воду из скважин, а также децентрализованные источники (индивидуальные колодцы или скважины).

Рассмотрим вероятные механизмы загрязнения воды в источниках, обладающих, по результатам расчетов, повышенным канцерогенным риском:

– загрязнение воды в результате порывов водопроводов и бактериальное загрязнение (железобактерии).

– распашка водосборов и хранение на его территории минеральных удобрений; использование водоема для водопоя и выпаса скота на территории водосбора.

– хлорирование воды (вторичное загрязнение диоксином [6]).

Установлено, что преобладание в структуре водоснабжения подземных источников отрицательно коррелирует с онкологической заболеваемостью. Данный вид водоисточников в СКО не подвержен значительным антропогенным нагрузкам, что, вероятно, и стало решающим фактором снижения канцерогенного потенциала подземных вод по сравнению с другими региональными ресурсами питьевой воды.

Для оценки эффектов сочетанного воздействия рассмотренных факторов на уровень онкологической заболеваемости, мы рассчитали ряд интегральных показателей, используя для этого модуль «Факторный анализ» (Factor Analysis) пакета STATISTICA 6.0. В результате было выделено четыре фактора (табл. 3).

Таблица 3

Интегральные факторы риска онкологической заболеваемости населения СКО

| Наименование фактора | Условное обозначение | Интерпретация |
|--|----------------------|---|
| Направление сельскохозяйственного производства | AGR_ORN | низкие значения фактора – наличие растениеводческой ориентации, высокие – животноводческой |
| Соотношение источников водоснабжения | WAT_BAL | высокие значения фактора – преобладание открытых централизованных источников, низкие – децентрализованных (преимущественно подземных) |
| Интегральный фактор риска водобу-словленной заболеваемости | WAT_RISK | чем больше значение фактора, тем выше риск |
| Наличие условий, препятствующих биоаккумуляции токсикантов | ANTI_ACC | высокие значения фактора – недостаточная аккумуляция элементов из почвы и воздуха, низкие – накопление элементов |

Сопоставив рассчитанные значения интегральных факторов с показателями онкологической заболеваемости с помощью корреляционного анализа, мы получили следующие результаты (табл. 4). Таким образом, установлено, что каждый

из вычисленных факторов практически однозначно связан с показателями онкологической заболеваемости разных групп населения СКО.

Таблица 4

Количество достоверных коэффициентов корреляции между онкологической заболеваемостью населения и интегральными факторами риска

| Фактор | Доля достоверных коэффициентов корреляции, % | |
|--|--|---------------|
| | положительных | отрицательных |
| Направление сельскохозяйственного производства | 9,09 | 35,61 |
| Соотношение источников водоснабжения | 55,30 | 2,27 |
| Интегральный фактор риска водобу-словленной заболеваемости | 25,00 | 1,52 |
| Наличие условий, препятствующих биоаккумуляции токсичных элементов | 7,57 | 33,33 |

В заключении была предпринята попытка оценить влияние всей совокупности рассчитанных нами интегральных факторов на уровень общей онкологической заболеваемости населения административных районов СКО. Для выполнения расчетов использован метод множественной линейной регрессии. Вычисления проводились в пакете STATISTICA 6.0. Результатом расчетов стала математическая модель зависимости онкологической заболеваемости населения СКО от интегральных факторов риска. Общий вид математической модели:

$$\text{MORB_ALL} = 177.9156 + 22.85916 * \text{WAT_BAL} - 12.8837 * \text{ANTI_ACC} - 11.5726 * \text{AGR_ORN} + 8.879244 * \text{WAT_RISK} \pm 30.460.$$

Таким образом, вклад интегрированных факторов в формирование онкологической заболеваемости в СКО распределяется следующим образом:

1 место – соотношение между централизованными (открытыми) и децентрализованными источниками водоснабжения (чем больше доля централизованных источников, тем выше заболеваемость в регионе);

2 место – наличие условий, препятствующих биоаккумуляции токсичных элементов (чем больше территорий, имеющих благоприятные условия для накопления элементов, поступающих из воздуха, воды и почвы, тем выше заболеваемость);

3 место – направление сельскохозяйственного производства (чем интенсивнее развито растениеводство в районе, тем выше там заболеваемость);

4 место – фактор риска водобу-словленной заболеваемости (чем выше риск, тем выше заболеваемость).

Библиографический список

1. World cancer report / Ed. by B.W. Stewart, P. Kleihues. – Lyon: IARC Press, 2003.
2. Чойнзонов, Е.Л. Онкологическая заболеваемость населения Томской области / Е.Л. Чойнзонов, Л.Ф. Писарева, А.П. Бояркина [и др.]. – Томск: Изд-во ТГУ, 2004.
3. Third National Report on Human Exposure to Environmental Chemicals // National Center for Environmental Health Division of Laboratory Sciences. – Atlanta, 2005.
4. Toichuev, R. Malignant tumours of woman's reproductive system as an indicator of contamination the environment by chlor-organic pesticides (cops) in conditions of OSH region / R. Toichuev, Z.M. Paizova // Obsolete pesticides in Central and Eastern European, Caucasus and Central Asia region: Start of clean up. – Chisinau, 2007.
5. Потатаева, Ю.А. Агроэкологическое значение примесей тяжелых металлов и токсичных элементов в удобрениях / Ю.А. Потатаева, Н.К. Сидоренкова, Е.Г. Прищеп // Агрохимия. – 2002. – №1.
6. IARC Monographs on the Evaluation of Carcinogenic Risks to Humans. Volume 84. Some Drinking-water Disinfectants and Contaminants, including Arsenic. – Lyon, 2004.

Статья поступила в редакцию 10.06.10

УДК 556.531

А.Т. Зиновьев, зав. лаб. ИВЭП СО РАН, канд. физ.-мат. наук.; А.В. Кудишин, с.н.с. ИВЭП СО РАН, канд. физ.-мат. наук, г. Барнаул, zinoviev@iwer.asu.ru

ПРОГНОЗ ИЗМЕНЕНИЙ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВА ВОДЫ ПРИ СТРОИТЕЛЬСТВЕ ВЫСОКОНАПОРНЫХ ГЭС

В работе обсуждается компьютерная модель гидроледотермических процессов в нижнем бьефе планируемой Эвенкийской ГЭС. Приведены результаты численных расчетов длины полыньи при разных вариантах выбора положения створа плотины и на разных этапах заполнения Эвенкийского водохранилища. Дан прогноз влияния гидростроительства на ледотермический режим и уровень минерализации р. Нижняя Тунгуска на участке нижнего бьефа.

Ключевые слова: гидрология, ледовый режим, гидравлика, математическое моделирование.

Строительство высоконапорных ГЭС ведет к существенным изменениям гидравлического, температурного и ледового режимов реки на участке водохранилища и нижнего бьефа. При сооружении Эвенкийской ГЭС на р. Нижняя Тунгуска следует ожидать, что на зарегулированном участке реки ниже плотины понизится температура воды в летние месяцы и появится полынья в зимние месяцы. Для количественных оценок таких изменений может быть использован программный продукт (ПП) «Гидроледотермика-1ДН (Полынья)» [1]. ПП «Полынья» построен на комплексе одномерных нестационарных моделей, включающих гидравлическую модель «мелкой воды» для описания движения речного потока с учетом наличия ледяного покрова, модель температурного режима реки, модель шугообразования, модели динамики толщины сплошного покрова льда и движения кромок льда. Работоспособность ПП подтверждена сопоставлением полученных с его использованием результатов численных расчетов с натурными данными по длине полыньи в нижних бьефах Красноярской и Новосибирской ГЭС [2-3]. С использованием комплексной модели, лежащей в основе ПП, были выполнены прогнозы ледотермических процессов в нижних бьефах (НБ) планировавшейся к строительству высоконапорной Катунской ГЭС и проектируемого Крапивинского гидроузла [2; 4].

В настоящей работе с использованием ПП «Полынья» выполнены предварительные оценки воздействия строительства Эвенкийской ГЭС на гидроледотермический режим участка р. Нижняя Тунгуска в районе нижнего бьефа. В качестве входной информации использованы данные гидрологических наблюдений на рассматриваемом участке реки по водпосту Б. Порог и данные метеорологических наблюдений по метеостанции Б. Порог. Рассмотрены два варианта положения ство-

ра плотины: створ 120 км (1) и створ 59,5 км от устья р. Нижняя Тунгуска(2).

Гидравлические параметры рассматриваемого участка р. Нижняя Тунгуска в целом характеризуются относительно небольшим уклоном водной поверхности $1,6 \cdot 10^{-4}$ и узким руслом. При этом большой гидравлический радиус определяет достаточно высокие скорости течения на участке НБ (1,5-2 м/с при расходе $3000 \text{ м}^3/\text{с}$), низкий теплообмен с атмосферой и, соответственно, большие размеры полыньи. В расчетах использовалась метеорологическая информация для среднего по температурным условиям года. Объемы поступающей в НБ воды принимались различными при заполнении водохранилища и после достижения НПУ. Тепловой сток из водохранилища задавался по результатам расчетов ледотермического режима водохранилища, выполненных с использованием ПП «Гидротермика-1ДВ» [5].

Результаты расчета температуры воды в НБ при заполнении водохранилища показали, что изменения температуры воды в устье реки будут иметь вид, представленный на рисунке 1. Максимальные летние температуры воды в устье реки с некоторого момента не превысят 6°C . В естественных условиях дата перехода температуры воды через 0°C весной приходится в среднем на конец мая – начало июня, осенью – на первую или вторую декады октября. При 1-м варианте выбора положения створа ГЭС дата перехода температуры воды в устье реки через 0°C весной придется на 1 декаду мая, а осенью: на конец ноября – начало декабря (рис. 2). Для 2-го варианта положения створа плотины почти весь год, за исключением января и февраля, температура воды на участке НБ будет выше температуры замерзания (0°C). При этом максимальная температура воды в устье реки в летний период уменьшится на 15°C (рис. 3).

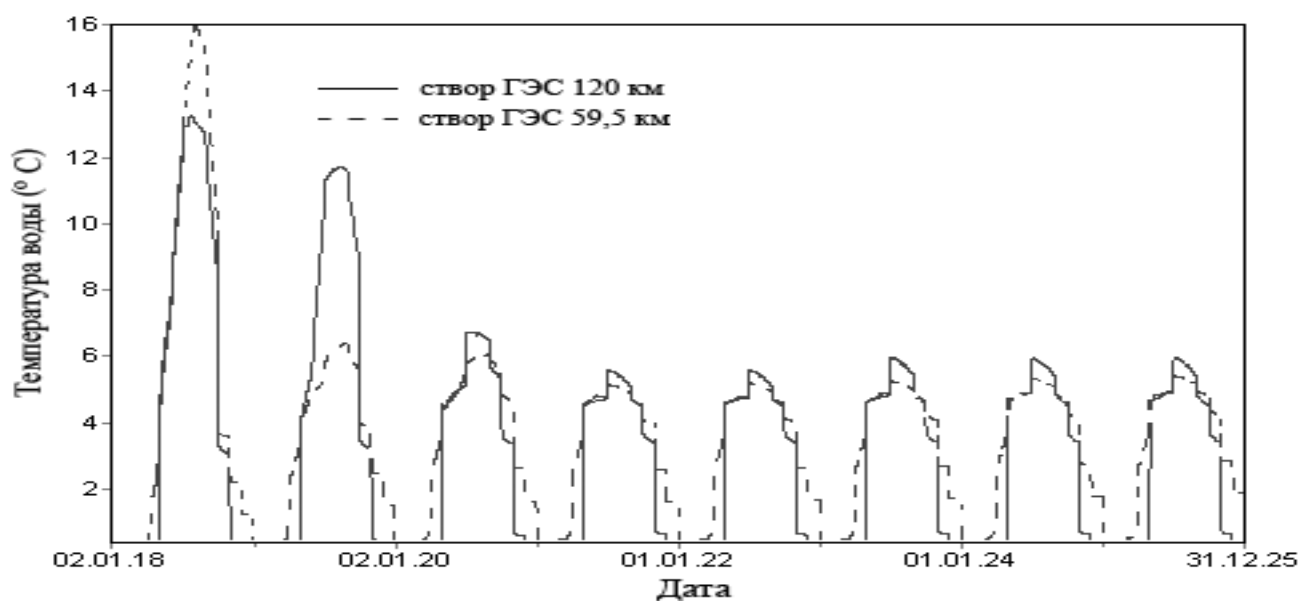


Рис. 1. Температура воды в устье р. Нижняя Тунгуска. Режим заполнения

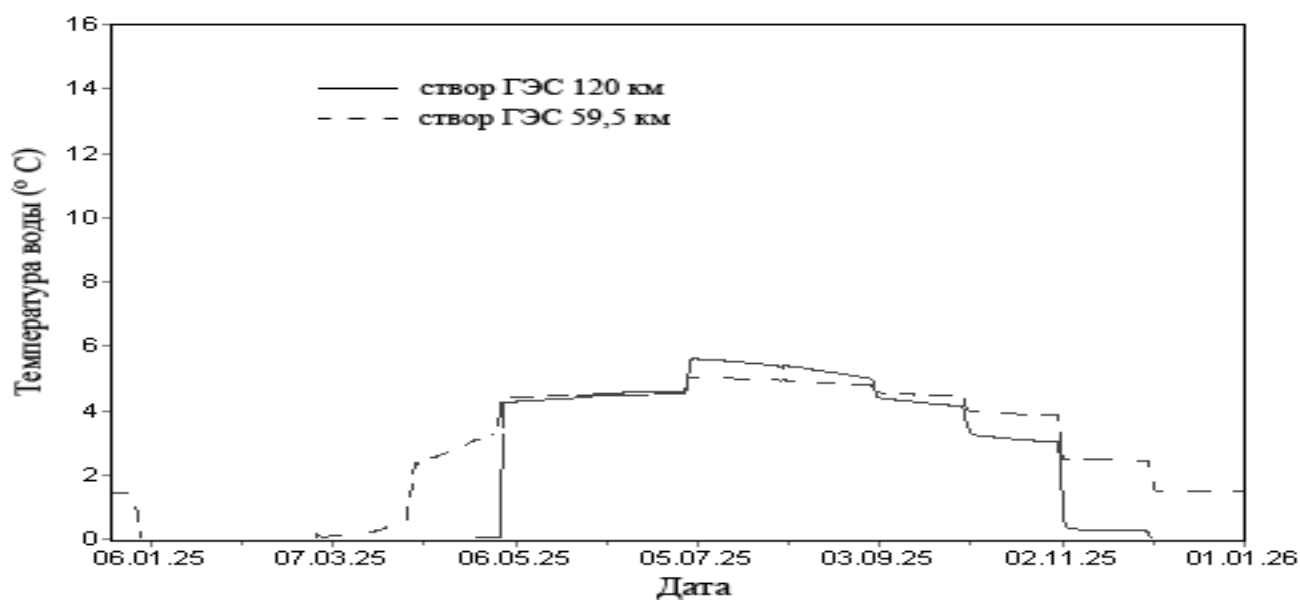


Рис. 2. Температура воды в устье р. Нижняя Тунгуска (детализация). Режим заполнения

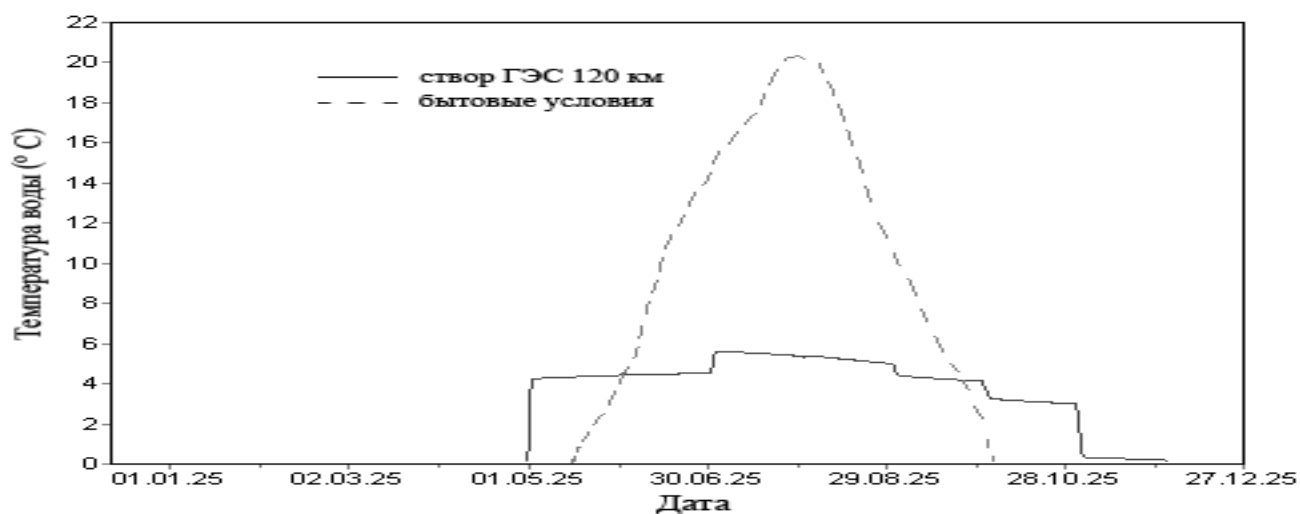


Рис. 3. Температура воды в устье р. Нижняя Тунгуска. В бытовых условиях и при заполнении водохранилища. Створ плотины в 120 км от устья

Согласно результатам выполненных расчетов, при заполнении водохранилища ниже створа плотины образуется полынья. На 2-3 год заполнения водохранилища движение кромки сплошного ледяного покрова приобретет вид, показанный на рисунке 4. Минимальная длина полыньи для 1-го варианта положения створа плотины – около 45 км. При 2-м

варианте положения створа зимой река замерзнет только в устье. При сравнении с бытовыми условиями (рис. 5), для 1-го положения створа плотины (120 км от устья) ледостав начнется на один месяц позже (начало декабря), а река освободится ото льда на месяц раньше (в начале мая).

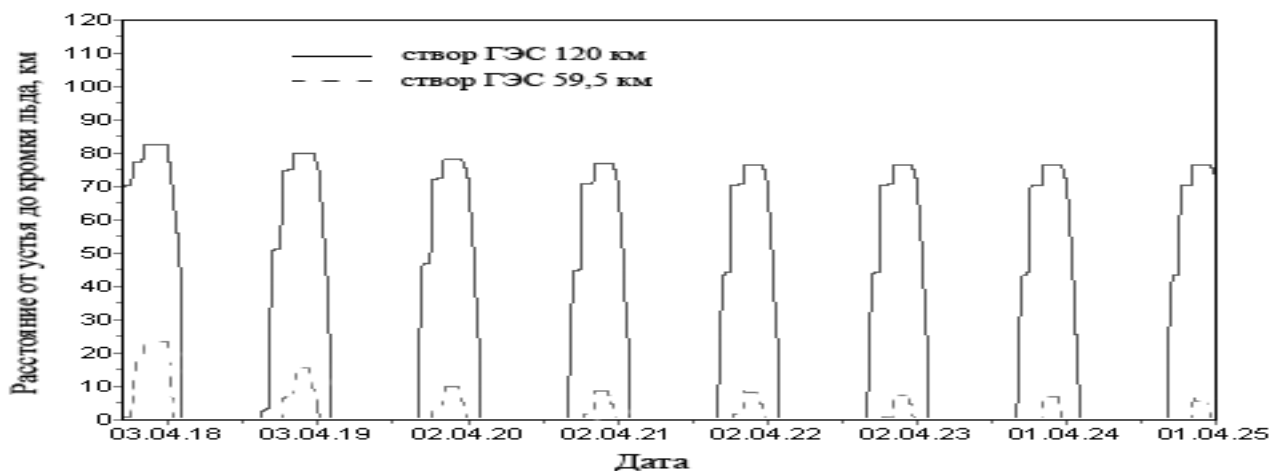


Рис. 4. Замерзание р. Нижняя Тунгуска выше устья при заполнении водохранилища

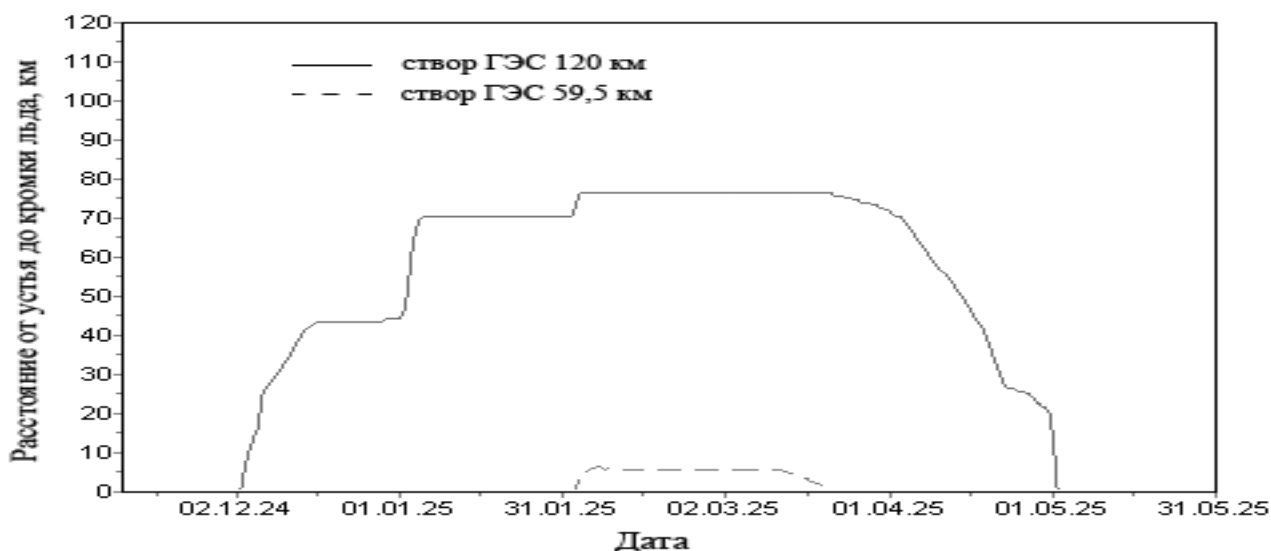


Рис. 5. Замерзание р. Нижняя Тунгуска выше устья при заполнении водохранилища (детализация)

Прогнозируемые ледовые явления на участке р. Нижняя Тунгуска ниже плотины до устья обусловлены низкими зимними расходами сбрасываемой воды при заполнении водохранилища. После достижения НПУ увеличатся зимние расходы сбрасываемой воды и, соответственно, возрастет тепловой сток в нижний бьеф. Рассчитанные температуры воды в устье реки для двух положений створа плотины (НПУ 200 и 110 м БС) приведены на рисунке 6. На участке р. Нижняя Тунгуска от створа плотины до устья ледостава не будет.

Таким образом, прогнозные расчеты показали, что при заполнении водохранилища на участке реки, примыкающем к створу плотины, образуется полынья. Минимальная длина полыньи для створа плотины 120 км от устья равна 45 км, для створа 59,5 км река замерзнет только в устье. При сравнении с бытовыми условиями для створа 120 км существенно сократятся сроки ледостава в устье реки.

После заполнения водохранилища ледовых явлений на участке нижнего бьефа р. Нижняя Тунгуска не будет. Для створа плотины 120 км от устья положительные значения температуры воды в устье р. Нижняя Тунгуска в пределах 2-3°C в зимние месяцы определяют наличие полыньи вдоль пра-

вого берега р. Енисей ниже устья Нижней Тунгуски длиной 30-60 км. При створе плотины 59,5 км от устья длина полыньи вдоль правого берега р. Енисей будет примерно в 1,5 раза больше.

Сделан количественный прогноз влияния гидростроительства на уровень минерализации воды на участке НБ для двух вариантов выбора створа плотины: створ 120 км от устья р. Н.Тунгуска (1), створ 59,5 км от устья (2). В качестве граничных условий в створе плотины были использованы рассчитанные в ПП «Гидротермика-1DV» [5] значения минерализации сбрасываемой из водохранилища в НБ воды. Для сопоставительных оценок изменения минерализации на участке НБ из-за Эвенкийского водохранилища использовались данные по расходам и минерализации воды по водпосту Б. Порог за 1974 г.

По результатам расчетов, прежде всего, необходимо отметить практически постоянные значения минерализации по длине НБ при постоянных объемах сбрасываемой из водохранилища воды (рис. 7). Это обусловлено малой боковой притоком реки и предположительным отсутствием значительного поступления подземных вод на участке НБ. В пер-

вом приближении минерализацию воды в НБ можно принимать равной минерализации воды в створе плотины для каждого из рассматриваемых вариантов выбора створа.

Результаты расчетов показали, что на 2-3 год заполнения водохранилища сезонные изменения минерализации воды

практически исчезают (рис. 8), уровни минерализации снижаются и уменьшаются их внутригодовые изменения, по сравнению с бытовыми условиями. Для варианта створа 120 км уровень минерализации снижается больше.

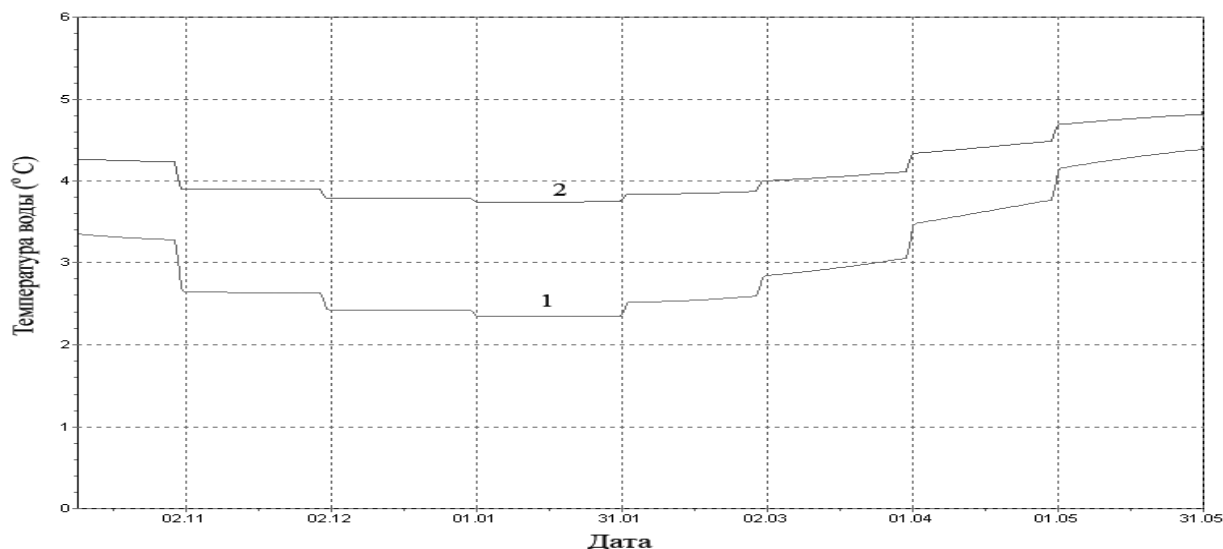


Рис. 6. Прогноз температуры воды в устье р. Нижняя Тунгуска после заполнения водохранилища: 1 – створ 120 км; 2 – створ 59,5 км.

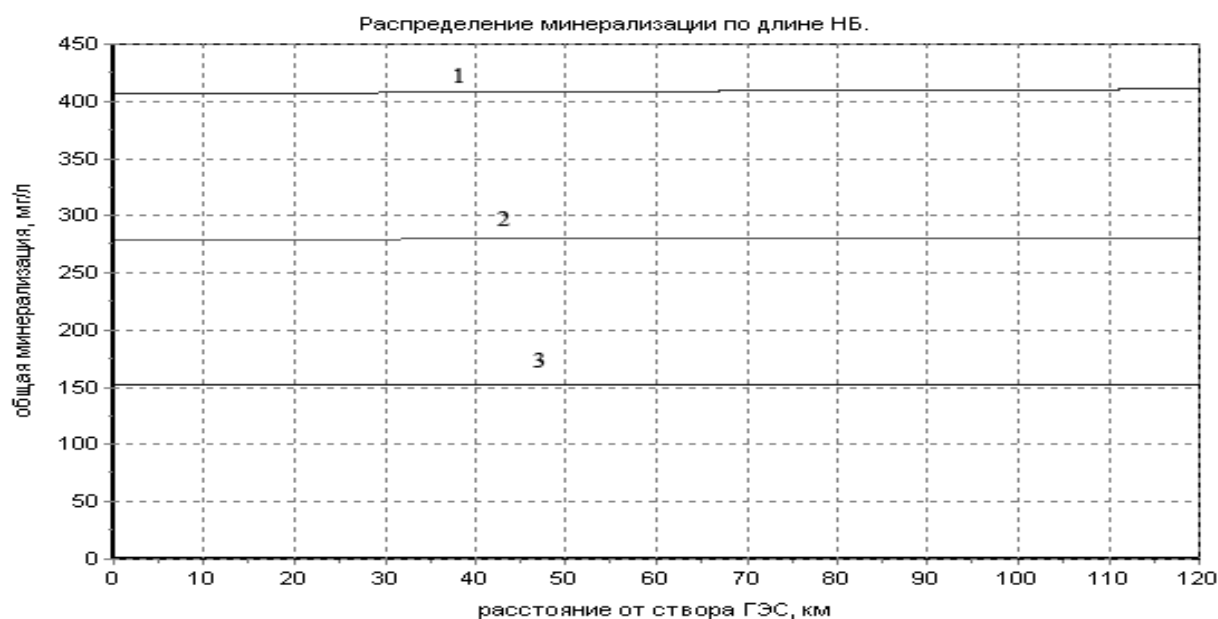


Рис. 7. Створ 120 км. Минерализация воды на участке НБ: 1 – 01.05.2018; 2 – 01.06.2018; 3 – 01.07.2018.

Для оценки изменения минерализации при гидростроительстве рассчитана минерализация воды в устье в бытовых (естественных) условиях. Были использованы данные по расходам и минерализации воды в створе Б. Порог за 1974 г. (минимальная минерализация 34,2 мг/л наблюдалась в период весеннего паводка при расходе 40700 м³/с). На рис. 8 верхняя ось абсцисс относится расчетам минерализации в устье р. Н. Тунгуска при разной минерализации воды в створе

Б. Порог в различные гидрологические периоды 1974 г. Нижняя ось абсцисс показывает изменение минерализации в устье при разных вариантах выбора створа плотины.

Значения минерализации воды в нижнем бьефе можно принимать равными минерализации сбрасываемой из водохранилища воды. Уровни минерализации снизятся и уменьшаются их внутригодовые изменения по сравнению с бытовыми условиями.

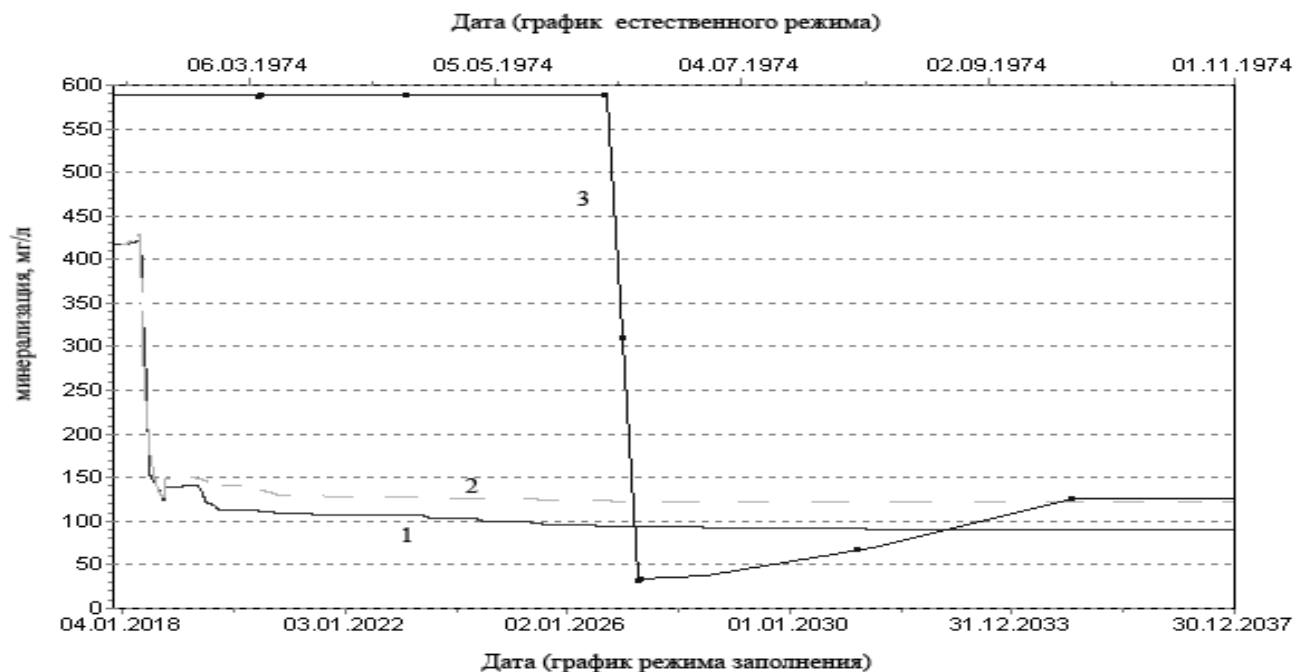


Рис. 8. Минерализация воды в устье р. Н. Тунгуска при заполнении водохранилища: 1 – створ 120 км; 2 – створ 59,5 км; 3 – расчет при условиях 1974 г. (отсутствие водохранилища)

Библиографический список

1. Зиновьев, А.Т. Свидетельство об официальной регистрации программ для ЭВМ № 2006611428 «Гидроледотермика-1DH (Польня)» / А.Т. Зиновьев, А.В. Кудишин, А.А. Атавин // Заявка № 2006610634. Зарегистрировано в реестре программ для ЭВМ 26.04.06.
 2. Atavin, A.A. Mathematical modelling of hydrotechnical impact construction influence on hydrothermal and ice cover behavior of rivers / A.A. Atavin, A.T. Zinoviev, A.V. Kudishin // Advances in Hydro-Science and Engineering. Edited by Sam S.Y. Wang. – Washington. – 1993. - Vol. 1. - Part A. – 1993 b.
 3. Атавин, А.А. Планирование пусков в нижний бьеф Новосибирского гидроузла в условиях экстремальных гидрологических ситуаций / А.А. Атавин, А.Т. Зиновьев, А.В. Кудишин // Ползуновский вестник. - 2005. - № 4. - Ч. 2.
 4. Атавин, А.А. Гидроледотермический режим в бьефах Крапивинского гидроузла. Прогноз и вопросы управления / А.А. Атавин, А.Т. Зиновьев, А.В. Кудишин // Ползуновский вестник. - 2004. - № 2.
 5. Зиновьев, А.Т. Свидетельство об официальной регистрации программ для ЭВМ № 2006610297 «Гидротермика-1DV» (HT1DV) / А.Т. Зиновьев // Заявка № 2005612513. Зарегистрировано в реестре программ для ЭВМ 16.01.06.
- Статья поступила в редакцию 10.06.10

УДК 630.116.64

Е.Г. Парамонов, д-р сельскохоз. наук, гл. н.с. ИВЭП СО РАН; М.В. Ключников, канд. сельскохоз. наук, начальник управления лесами Алтайского края; А.А. Обидин, асп. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: liwep@iwep.asu.ru

АССОРТИМЕНТ ДРЕВЕСНЫХ ПОРОД В ЛЕСОПОЛОСАХ СУХОЙ СТЕПИ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЕНИЯ КЛИМАТА

Повышение температуры в приземном слое воздуха при стабильном количестве осадков усиливает аридизацию климата, что снижает жизнеспособность лиственных пород в защитных лесных насаждениях. В целях стабилизации процесса опустынивания следует вводить в лесополосы в условиях сухой степи такие древесные породы, как сосна обыкновенная и лиственница сибирская, отличающиеся повышенными засухоустойчивостью и продолжительностью жизни.

Ключевые слова: сухая степь, лесные полосы, потепление климата, древесные породы.

Изменения климата, прогнозируемые на XXI век в существенной степени окажут влияние на растительность. В результате этого изменятся границы природных зон и продолжительность жизненного цикла отдельных древесных пород. Для России это выразится как в деградации многолетней мерзлоты, что вызовет появление новых проблем самого различного характера [1], так и в трансформации почвенного покрова в сухой степи и в частности в пределах Алтайского края. Влияние проявится в снижении содержания гумуса в плодородном слое и мощности последнего главным образом за счет эрозионных процессов.

Наблюдаемое в XX веке потепление климата проявилось во всех районах России и в целом оно составляет 0,4°C за каждое 10-летие, начиная с 1970 г. Территориально этот процесс наиболее интенсивно проявляется к востоку от Урала. Он будет иметь самые серьезные социально-экономические и экологические последствия [2].

Аналізу подверглись климатические показатели по метеостанциям, расположенными на юго-западе (Волчиха и Ключи) и северо-востоке края (Заринск, Барнаул). Расстояние между ними по меридиану около 400 км. Из климатических показателей анализировались среднегодовые и сезонные (ле-

то, зима) температуры воздуха и количество осадков. Они рассматривались по 10-летним периодам с 1960 по 1999 гг.

Оказалось, что во всех пунктах наблюдений происходит повышение среднегодовой температуры воздуха (табл. 1). Если в Барнауле повышение составило за период 1960-1999 гг. 1,05°C (рост 60,7 %), то на юге края, в Ключах, температура повысилась на 1,78°C, или на 77,0 %. Достаточно значительное изменение отмечено для Заринска.

Таблица 1

Динамика основных климатических показателей

| Наименование метеостанции | Периоды, годы | | | |
|--------------------------------------|---------------|-----------|-----------|-----------|
| | 1960-1969 | 1970-1979 | 1980-1989 | 1990-1999 |
| Среднегодовая температура, °C | | | | |
| Заринск | 1,01 | 1,20 | 1,88 | 2,42 |
| Барнаул | 1,73 | 1,65 | 2,26 | 2,78 |
| Волчиха | 1,42 | 1,47 | 2,23 | 2,61 |
| Ключи | 2,09 | 2,47 | 3,00 | 3,87 |
| Среднегодовое количество осадков, мм | | | | |
| Заринск | 421,2 | 461,5 | 424,2 | 423,9 |
| Барнаул | 441,1 | 396,6 | 412,1 | 430,2 |
| Волчиха | 357,4 | 334,4 | 348,2 | 323,3 |
| Ключи | 273,4 | 258,9 | 260,8 | 256,1 |

Повышение среднегодовой температуры за исследуемый период носит устойчивый характер. Это позволяет утверждать, что повышение среднегодовой температуры в Алтайском крае имеет закономерный характер.

В настоящее время на территории Алтайского края преобладают следующие термические условия: теплые с суммой температур больше 10°C (2000-2200) – 40 %, очень теплые (2200-2400°C) – 26 % и умеренно теплые (1800-2200) – 22 %. Через 25 лет они могут соответствовать жарким – 49 %, очень теплым – 31 % и теплым – 13 % термическим условиям [3]. Лесостепная зона может смениться засушливой степью, а последняя – сухостепной. На месте сухой степи возможно появление опустыненных степей.

Анализ осадков (табл. 1) в течение года по объектам наблюдений позволяет говорить о некоторой тенденции их изменения в сторону понижения. Если в Заринске количество осадков практически не претерпело изменений, то в более южных пунктах имеет место устойчивое понижение, хотя в целом и незначительное.

Сезонные изменения температуры воздуха (табл. 2) оказались достаточно устойчивыми. На всех метеостанциях отмечено повышение температуры как летом на 1,6-3,3°C, так и зимой. Причем в последнем случае повышение температуры оказалось более существенным. Если по метеостанции Заринск это повышение составило 16,5 %, то в Ключах на 22,4 %, то есть за последние 40 лет и лето и зима стали более теплыми. В отношении осадков имеет место аналогичная тенденция некоторого увеличения в летний период (2,6 %), и наиболее существенное – в зимний (31,4 %).

Климатические изменения непосредственно касаются урожайности сельскохозяйственных культур, которая в существенной степени находится под защитным влиянием полосных лесных насаждений, являющимися своеобразным барьером на пути суховейных ветров.

Таблица 2

Сезонная динамика климатических показателей

| Наименование метеостанции | Периоды | | | | Среднее |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------|
| | 1960-1969 | 1970-1979 | 1980-1989 | 1990-1999 | |
| Температура воздуха, °C | | | | | |
| Заринск: лето | 17,8 | 17,5 | 17,7 | 18,2 | 17,8 |
| Заринск: зима | 16,4 | 16,1 | 14,4 | 13,7 | 15,1 |
| Барнаул: лето | 18,0 | 19,2 | 18,0 | 18,6 | 18,5 |
| Барнаул: зима | 15,3 | 15,6 | 13,8 | 10,5 | 11,0 |
| Волчиха: лето | 18,7 | 18,3 | 18,7 | 19,0 | 18,7 |
| Волчиха: зима | 16,7 | 16,3 | 14,6 | 13,9 | 15,4 |
| Ключи: лето | 19,6 | 19,4 | 19,7 | 20,7 | 19,8 |
| Ключи: зима | 16,1 | 15,8 | 13,8 | 12,5 | 14,5 |
| Осадки, мм | | | | | |
| Заринск: лето | 54,0 | 59,3 | 43,2 | 46,1 | 50,6 |
| Заринск: зима | 14,4 | 29,4 | 26,8 | 30,3 | 25,2 |
| Барнаул: лето | 48,7 | 55,3 | 48,1 | 52,4 | 51,1 |
| Барнаул: зима | 24,4 | 22,1 | 20,8 | 23,5 | 22,7 |
| Волчиха: лето | 41,1 | 42,5 | 39,4 | 45,1 | 42,0 |
| Волчиха: зима | 19,8 | 22,0 | 17,6 | 22,5 | 20,5 |
| Ключи: лето | 38,9 | 36,6 | 35,7 | 43,9 | 38,8 |
| Ключи: зима | 10,2 | 12,6 | 11,7 | 14,0 | 12,1 |

За 80-летний период в крае создано около 200 тыс. га защитных лесных насаждений различного назначения, из которых к настоящему времени сохранилось 41 %. Эффективное воздействие лесных полос на межполосные поля начинается с 3-5 летнего возраста и продолжается до 40-45 лет. Последний возраст является критическим для основных лиственных пород в степной зоне Кулунды. В настоящее время (рис.) около 80 % лесополос имеют возраст от 35 до 35 лет и в ближайшие 10 лет они войдут в период критического возраста с по-

следующим массовым отмиранием [4]. В итоге площадь защитных лесных насаждений сократится на 10-15 % только по естественным причинам без учета антропогенного воздействия и составит около 73 тыс. га, а к 2025 г. она сократится до 55 тыс. га. Это повлечет за собой увеличение площади влияния каждым гектаром лесополосы на межполосные поля с 48 га (настоящее время) до 79 га (2025 г.), т.е. практически система защитных лесных насаждений перестанет функционировать.

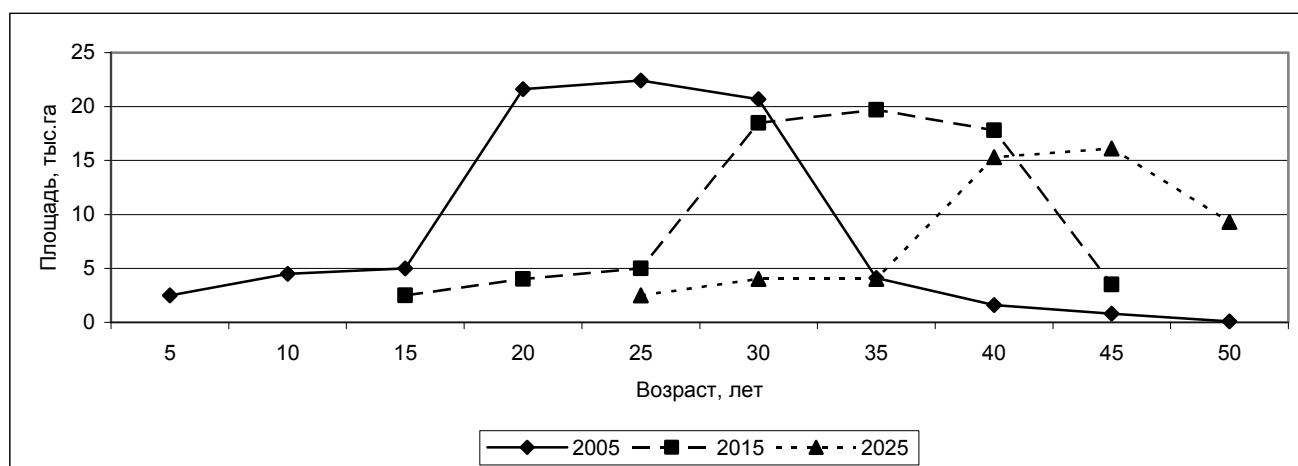


Рис. Возрастная структура защитных лесных насаждений в Алтайском крае

В полезационном лесоразведении основным показателем для лесополос является их высота, от которой зависит площадь защищаемого поля. В исследуемом районе самой быстрорастущей древесной породой является тополь бальзамический, высота которого в 30-35 летнем возрасте достигает 15,3 м. За этот же период береза повислая имеет высоту 13,1 м, а клен ясенелистный – 5,9 м.

Хвойные древесные породы (сосна обыкновенная и лиственница сибирская) слабо внедрялись в защитное лесораз-

ведение по причине более медленного роста в высоту в первые годы жизни, но в возрасте 30-35 их размеры по высоте мало отличаются от березы и тополя, а по сохранности деревьев в лесополосах показатели даже выше (табл. 3). С учетом потепления климата и степени засухоустойчивости и долговечности хвойных пород, введение их в систему защитных лесных насаждений в степи становится необходимым мероприятием.

Таблица 3

Характеристика лесополос из хвойных пород

| Местопроизрастание. | Сосна обыкновенная | | | | Лиственница сибирская | | | |
|---------------------|--------------------|------|----------------|--------|-----------------------|------|----------------|--------|
| | А, лет | Н, м | сохранность, % | | А, лет | Н, м | сохранность, % | |
| | | | 51-70 | 71 и > | | | 51-70 | 71 и > |
| Сухая степь | 35 | 12,4 | 61,6 | 38,4 | 40 | 13,0 | 58,3 | 41,7 |
| Засушливая степь | 30 | 12,0 | 57,7 | 42,3 | 44 | 14,5 | 53,5 | 46,5 |

Примечание: А – возраст, Н – высота.

Согласно «Субрегиональной программы...» [5], темпы опустынивания особенно в юго-западной части края остаются высокими. Этот процесс практически охватил уже всю территорию Кулундинской степи. Различными видами деградации и в различной степени подвержено 85,7 % площади степи, в т.ч. под влиянием эрозии находится 11,5 % площади сельскохозяйственных угодий, дефляции – 54,8 % и засоления – 19,4 %. Из 4559,0 тыс. га пашни в различной степени деградировано 62,3 %.

Главная причина опустынивания заключается в нерациональной хозяйственной деятельности, которая в экстремальных почвенно-климатических условиях привела к разрушению природных степных экосистем, что способствует снижению плодородия степных почв и к созданию неблагоприятных экологических условий для людей.

Экологически безопасное функционирование природных экосистем и искусственных агрофитоценозов в степных условиях без стабилизации процесса деградации почв невозможно, а решение этой проблемы возможно только комплексом мер агротехнического и лесоводственного характера.

Таким образом, в условиях сухой степи при потеплении климата и постоянных юго-западных суховеях можно вести устойчивое природопользование с сохранением плодородия почвенного горизонта только на полях защищенных лесными насаждениями. На данной территории таких насаждений должно быть в 2 раза больше по площади по отношению к существующим. И если в настоящее время преобладают насаждения из березы, то при создании новых лесополос и при реконструкции существующих (утративших свое защитное влияние) следует более широко внедрять хвойные породы.

Библиографический список

1. Константинова, Т.С. Особенности климатических изменений на территории Республики Молдова / Т.С. Константинова, М.И. Немякова // Изменения состояния окружающей среды в странах содружества в условиях текущего изменения климата. – М.: Медиа-Пресс, 2008.
 2. Михайлова, Л.А. Использование ГИС-технологий для оценки современного состояния и возможных изменений различных природных комплексов / Л.А. Михайлова, Н.Ф. Харламова: Матер. междунар. конф. «Интер Карта / Интер ГИС 10: устойчивое развитие территории, геоинформационное обеспечение и практический опыт». – Владивосток, 2004.
 3. Михайлова, Л.А. Геоинформационная технология при изучении региональных климатических изменений / Л.А. Михайлова, Н.Ф. Харламова, Н.Н. Михайлов // Изменения состояния окружающей среды в странах содружества в условиях текущего изменения климата. – М.: Медиа-Пресс, 2008.
 4. Парамонов, Е.Г. Кулундинская степь: проблемы опустынивания / Е.Г. Парамонов, Я.Н. Ишутин, А.П. Симоненко. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2003.
 5. Субрегиональная национальная программа действий по борьбе с опустыниванием (НПДБО) для Западной Сибири (юг Кулунды Алтайского края, Новосибирская область). – Волгоград, 2000.
- Статья поступила в редакцию 10.06.10

УДК 576.353: 582.475

Г.И. Егоркина, канд. биол. наук, с.н.с., ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, *М.Е. Апаньев*, канд. биол. наук, ООО «Степное», Алтайский край, E-mail: vkrillov@iwer.asu.ru

ЦИТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ ЦВЕТОСЕМЕННЫХ ФОРМ СОСНЫ ОБЫКНОВЕННОЙ

Изучены цитогенетические параметры двух цветосеменных форм сосны обыкновенной (*Pinus silvestris* L.) из искусственных лесопосадок. Отмечен более высокий уровень пролиферативной активности клеток корневой меристемы и экспрессии рибосомных генов у проростков коричневых семян по сравнению с черными. В течение суток наблюдаются три пика митотической активности. Уровень мутационных событий в митозе не превышает спонтанного уровня.

Ключевые слова: сосна обыкновенная, цветосеменные формы, корневая меристема, митоз, aberrации хромосом, ритм митотической активности, митотический индекс, ядрышки.

Сосна обыкновенная (*Pinus silvestris* L.) является одной из наиболее ценных и распространенных древесных пород на территории России. Ее искусственные посадки занимают большие площади и нередко используются для заготовки семян. Изучение свойств семян в культурах представляет большой интерес, так как одновозрастность деревьев позволяет точнее определить взаимосвязи различных признаков, что служит дальнейшему развитию лесосеменного дела [1].

Окраска семян сосны обыкновенной – один из наиболее важных морфологических признаков, используемых в селекционных, генетических и экологических исследованиях вида. В многочисленных работах, посвященных изучению изменчивости этого признака, показаны закономерности изменения соотношения цветосеменных форм в потомстве по мере изменения эколого-географического положения популяций сосны. Отмечена также взаимосвязь цвета с хозяйственно-ценными признаками семян и деревьев [2-3]. Однако она неоднозначна и может принимать прямо противоположные значения у разных климатипов [3-4]. В связи с этим представляло интерес изучить наиболее важные цитологические характеристики семян разного цвета, собранных в искусственных посадках сосны в Алтайском крае.

Материалом для исследования послужили семена сосны обыкновенной общего сбора из искусственных лесопосадок, в которых выделили три цветосеменные формы: черные, коричневые и светлые. Их проращивали в чашках Петри на влажной фильтровальной бумаге при комнатной температуре. Для цитогенетического анализа фиксировали корешки длиной 1 см через каждые 1,5 часа в течение суток в спиртоуксусной смеси в соотношении 3:1. Материал мацерировали в растворе соляной кислоты, хромосомы окрашивали водным раствором фуксина, ядрышки – 50%-ным раствором азотнокислого серебра. Временные давленные препараты готовили по общепринятой методике [5] и просматривали с помощью микроскопа ЛЮ-МАМ ИЗ при увеличении 40x7x1,6 и 90x7x2,5.

При изучении митотической активности в каждый срок фиксации использовали не менее трех корешков, подсчитывая до 2000 клеток. Митотический индекс (МИ) определяли как процент числа делящихся клеток к общему числу учтенных клеток. При изучении ядрышковой активности в меристеме трех корешков просматривали по 50 клеток в интерфазе, подсчитывая в каждой клетке число ядрышек разного размера: очень крупных (ОК), крупных (К), средних (С) и мелких (М).

Для учета нарушений деления хромосом в митозе анализировали по 50-100 клеток меристемы на стадии ана-телофазы не менее чем у 20 корешков. При этом выделяли фракции быстро и медленно прорастающих семян. К аномальным относили клетки, содержащие фрагменты хромосом, отставания и забегания хромосом, микроядра, хромосомные и хроматидные мосты. Анализ данных проводили методами вариационной статистики [6].

Среди семян общего сбора почти половина (46%) имели коричневую окраску, остальные составили фракцию черных (29%) и светлых (25%) семян. Наиболее высокая масса 1000 семян была у черных семян – 10,85 г, у коричневых этот показатель равен 8,50 г, светлые оказались наиболее легковесными – 2,15 г.

Черные и коричневые семена обладали высокой энергией прорастания (все семена проросли через семь дней после замачивания) и всхожестью: 94,5 и 83%, соответственно. Светлые семена оказались полностью невсхожими, поэтому цитологические характеристики изучали только у семян двух первых фракций.

Характеристикой нормального течения митоза служит доля клеток с различными аномалиями деления хромосом и цитокинеза. В нашем исследовании стабильность митоза в проростках семян обеих цветосеменных форм была высокой: частота клеток с нарушениями не превышала 1% (табл. 1), что соответствует спонтанному уровню мутирования в популяциях сосны обыкновенной. В то же время заметна тенденция повышения частоты aberrантных клеток в семенах коричневого цвета по сравнению с черными и увеличения неустойчивости митоза примерно в два раза в проростках, появившихся на два дня позднее первых.

Давно замечено, что все биологические процессы происходят с циклическими изменениями их активности. Большинство естественных ритмов носит циркадный, т.е. околосуточный характер. Не составляет исключения и митотическая активность в меристемах растений: ее суточный ритм генетически запрограммирован и специфичен для каждого вида [7]. Также наследуется потомством и уровень пролиферативной активности [8]. В силу генетической обусловленности эти признаки являются важной цитологической характеристикой вида. Мы исследовали их внутривидовую изменчивость у сосны, сопряженную с окраской семян.

Таблица 1

| Частота клеток с нарушениями деления хромосом в митозе корневой меристемы проростков сосны обыкновенной, % | | |
|--|-------------------------|--------|
| Цвет семян | Время прорастания семян | |
| | 5 дней | 7 дней |
| Черные | 0,33 | 0,62 |
| Коричневые | 0,58 | 1,0 |

Анализ митотической активности клеток апикальной меристемы в прорастающих семенах сосны показал, что у обеих цветосеменных форм деление клеток происходит интенсивно на протяжении суток. Период полного отсутствия делений не отмечен. В то же время имеет место определенная периодичность трех подъемов и спадов МИ. Наибольший спад интенсивности делений отмечен в 10 час 30 мин, а наибольший

подъем – в 16 час. 30 мин (табл. 2). Особенно четко три пика митотической активности видны на графике (рис. 1). Кривые суточного ритма обеих цветосеменных форм изменяются синхронно. Статистический анализ данных методом χ^2 показал сходство распределения МИ в течение суток ($\chi^2_{\text{факт.}}=1,01$ при $f=12$). Различия касаются значений величины МИ, которые устойчиво выше у коричневых семян в каждый срок фиксации

корешков, за исключением дневного времени с 13 час 30 мин до 15 час., когда митотическая активность одинаково низкая у обеих форм или несколько выше у черных семян. В среднем за сутки МИ достоверно выше при высоком уровне значимости у коричневых семян (табл. 2).

Таблица 2

Суточная динамика митотической активности в корневой меристеме проростков семян сосны обыкновенной, %

| Время фиксации | Цвет семян | |
|------------------|------------|------------|
| | черные | коричневые |
| 12 ⁰⁰ | 7,52±0,65 | 8,59±0,69 |
| 13 ³⁰ | 7,92±0,67 | 7,94±0,65 |
| 15 ⁰⁰ | 9,42±0,72 | 8,26±0,68 |
| 16 ³⁰ | 10,82±0,76 | 12,59±0,80 |
| 18 ⁰⁰ | 7,98±0,67 | 12,18±0,79 |
| 19 ³⁰ | 7,46±0,65 | 9,14±0,71 |
| 21 ⁰⁰ | 9,96±0,73 | 10,93±0,76 |
| 22 ³⁰ | 9,20±0,74 | 11,92±0,78 |
| 24 ⁰⁰ | 8,22±0,70 | 10,16±0,72 |

| | | |
|------------------|-----------|--------------|
| 1 ³⁰ | 8,11±0,66 | 9,14±0,71 |
| 3 ⁰⁰ | 7,85±0,67 | 8,70±0,70 |
| 6 ⁰⁰ | 8,42±0,68 | 10,14±0,76 |
| 7 ³⁰ | 9,47±0,72 | 10,43±0,65 |
| 9 ⁰⁰ | 8,98±0,71 | 9,64±0,72 |
| 10 ³⁰ | 6,25±0,60 | 7,24±0,64 |
| Среднее | 8,52±0,18 | 9,83±0,19*** |

Уровень пролиферативной активности клеток меристемы и интенсивность ростовых процессов организмов на цитогенетическом уровне характеризует не только МИ, но и степень экспрессии рибосомных генов, локализованных в районе вторичных перетяжек хромосом. В результате функционирования этих генов (ядрышковых организаторов) в клетках формируется одно или несколько ядрышек. Эти структуры обязательны для интерфазных клеток эукариотов. Они ответственны за белковый синтез и регуляцию клеточного цикла, а весь аппарат белкового синтеза считается важнейшим адаптивным комплексом [9].

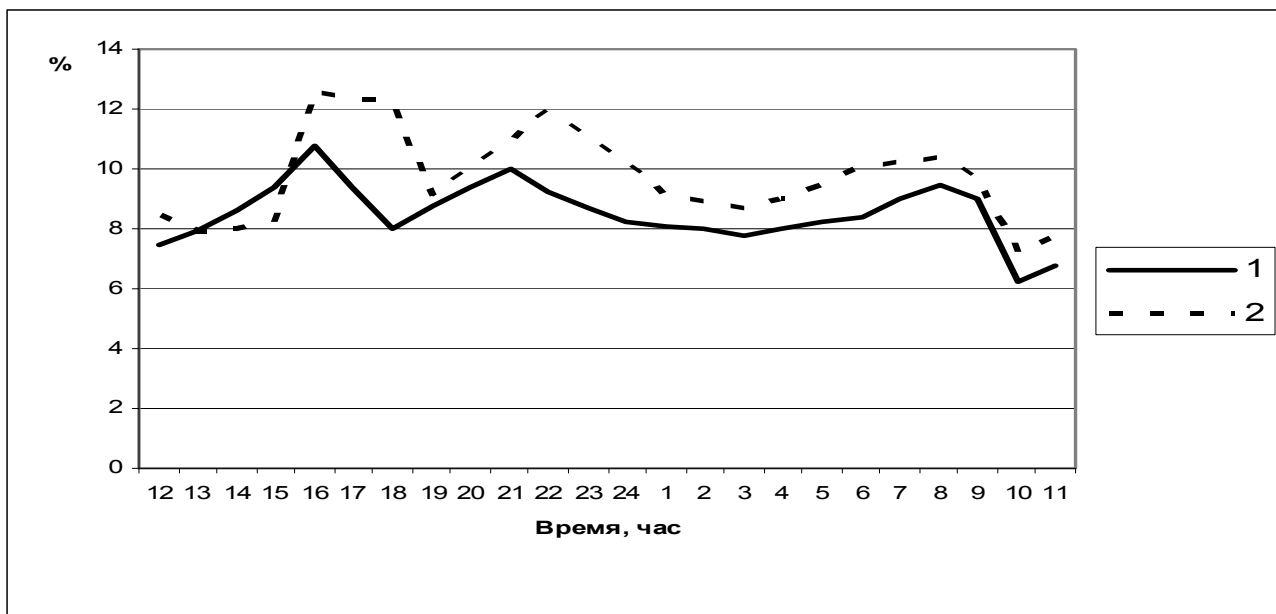


Рис. Ритмы суточной митотической активности в проростках семян черного (1) и коричневого (2) цвета

В исследованиях с растениями и животными показана видовая специфичность ядрышкообразующей функции, которая начинает проявляться с начальных этапов индивидуального развития [10; 11]. Оценка генетической гетерогенности природных популяций сосны обыкновенной по признаку изменчивости ядрышкового материала на стадии проростков показала, что в зависимости от условий произрастания популяций и морфологии семян ядрышковая активность убывает в ряду: экотип степной < лесостепной < предгорный; семена светлые < темные, мелкие < крупные. Отмечено также, что лучше всего характеризует ядрышковую активность не среднее число ядрышек на клетку, а их суммарная площадь [12].

В данном исследовании мы выделяли четыре группы ядрышек, диаметр которых в среднем составил: ОК – 9,75, К – 6,38, С – 3,75, М – 1,88 мкм. Вычислив их среднее число на клетку каждого размера, определили суммарную площадь для исследованного образца семян. Клетки меристемы проростков коричневых семян содержали большую долю очень крупных ядрышек, суммарная площадь которых была больше, чем в клетках проростков черных семян (табл. 3). Поскольку установлена прямая связь размера ядрышек с их функциональной активностью [13], это позволяет утверждать, что в данной партии семян черные обладали меньшей ядрышковой активностью, чем коричневые.

Таблица 3

Доля ядрышек разного размера и их суммарная площадь в корневой меристеме проростков цветосеменных форм сосны обыкновенной

| Цвет семян | Ядрышки, % | | | | Площадь, мкм ² |
|------------|------------|------|------|------|---------------------------|
| | ОК | К | С | М | |
| Коричневые | 11,0 | 29,4 | 39,4 | 20,2 | 115,5 |
| Черные | 7,6 | 33,1 | 43,4 | 15,8 | 103,6 |

Таким образом, приведенные данные показывают, что в проростках коричневых семян имеет место более высокий уровень пролиферативной активности клеток меристемы и экспрессии рибосомных генов, чем в проростках черных семян. Уровень нарушений митоза апикальной меристемы не превышает спонтанного уровня мутирования, известного для данного вида.

Деление клеток происходит интенсивно на протяжении суток. Период полного отсутствия делений не отмечен. В то же время имеет место определенная периодичность подъемов и спадов митотической индекса: в течение суток отмечены три пика митотической активности. При этом в проростках коричневых семян имеет место достоверно более высокий уровень пролиферативной активности клеток меристемы и экспрессии рибосомных генов, чем в проростках черных семян.

Библиографический список

1. Кисарина, А.П. Изменчивость семян в культурах сосны обыкновенной / А.П. Кисарина, П.П. Попов // Лесное хозяйство. – 2007. – № 1.
2. Черепнин, В.Л. Изменчивость семян сосны обыкновенной. – М.: Наука, 1980.
3. Новикова, Т.Н. Анализ потомства цветосеменных форм сосны обыкновенной // Лесоведение. – 2007. – № 1.
4. Кузьмина, Н.А. Особенности генеративных органов сосны обыкновенной разного происхождения в географических культурах / Н.А. Кузьмина, С.Р. Кузьмин // Хвойные бореальной зоны. – 2007. – Т. XXIV. – № 2-3.
5. Паушева, З.П. Практикум по цитологии растений. – М.: Агропромиздат, 1988.
6. Урбах, В.Ю. Биометрические методы. – М.: Наука, 1964.
7. Гриф, В.Г. Ритмы митотической активности и клеточные циклы в меристемах растений / В.Г. Гриф, Э.М. Мачс // Цитология. – 1994. – Т. 36. – № 11.
8. Козак, М.Ф. Ритмы митоза у представителей рода *Glucine L.* // Цитология и генетика. – 2004. – № 6.
9. Зацепина, О.В. Современные представления о свойствах и функциях ядрышка: ядрышко как мишень стрессовых воздействий на клетки // Цитология. – 2007. – № 9.
10. Дуброва, Н.А. Ядрышковые организаторы хромосом как адаптивный элемент вида / Н.А. Дуброва // Журнал общей биологии. – 1989. – Т. 50. – № 2.
11. Архипчук, В.В. Закономерности изменений ядрышкообразующей функции в онтогенезе карповых рыб / В.В. Архипчук, В.Д. Романенко, Т.А. Макарова // Успехи современной биологии. – 1993. – Т. 113. – № 5.
12. Егоркина, Г.И. Ядрышковая активность в меристеме проростков сосны обыкновенной (*Pinus sylvestris L.*) на южной границе ареала вида (Алтайский край) / Г.И. Егоркина, Е.А. Пушкарская: Материалы конференции “Лесной и химический комплексы – проблемы и решения”, 11-13 октября 2005 г. – Красноярск, 2006. – Т. 2.
13. Челидзе, П.В. Морфофункциональная классификация ядрышек / П.В. Челидзе, О.В. Зацепина // Успехи современной биологии. – 1988. – Т. 105. – Вып. 2.

Статья поступила в редакцию 10.06.10

УДК 616.993-036.22+614.449:595.42(571.151)

Л.В. Щучинов, руководитель Управления Роспотребнадзора по Республике Алтай, г. Горно-Алтайск,
Л.Д. Щучинова, канд. мед. наук, гл. специалист-эксперт Управления Роспотребнадзора по Республике Алтай,
г. Горно-Алтайск, Email: liliya_yusupova@pochta.ru

ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКИЙ НАДЗОР ЗА ИНФЕКЦИЯМИ, ПЕРЕДАЮЩИМИСЯ КЛЕЩАМИ, В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ

В работе дан анализ эпидемиологической ситуации и описаны мероприятия, обеспечивающие профилактику инфекций, передающихся клещами, в Республике Алтай.

Ключевые слова: инфекции, передающиеся клещами, микст-инфекции, иммунизация против клещевого энцефалита, акарицидные обработки, серопротекция, предотвращенный экономический ущерб.

Республика Алтай — одна из самых неблагоприятных территорий Российской Федерации по инфекциям, переносчиками которых являются иксодовые клещи. В республике выявлено 10 видов иксодовых клещей, 90 видов млекопитающих, 300 видов птиц [1, с. 11]. Почти все они имеют эпизоотическое и эпидемиологическое значение, активно участвуя в циркуляции клещевых патогенов. Обилие и разнообразие фауны обеспечивает напряженность очагов инфекций, передающихся клещами, и обуславливает высокую заболеваемость населения. Так, среднемноголетний показатель заболеваемости клещевым энцефалитом в Республике Алтай составляет 26,0 на 100 тыс. населения (в 6 раз выше российского показателя), клещевым риккетсиозом — 71,1 на 100 тыс. населения (в 41 раз выше, чем по РФ), а иксодовыми клещевыми боррелиозами — 10,4 на 100 тыс. населения (в 1,9 раза выше показателя заболеваемости по России).

Видовой состав клещей в Республике Алтай представлен 10 видами иксодид: *Ixodes persulcatus* P.Schulze, *Ixodes pavlovskyi* Pom., *Ixodes trianguliceps* Bir., *Ixodes crenulatus* Koch, *Ixodes apronophorus* P.Sch., *Dermacentor reticulatus* Fabr., *Dermacentor marginatus* Schulz., *Dermacentor silvarum* Ol., *Dermacentor nuttalli* Ol., *Haemaphysalis concinna* Koch. Распределены они по территории неравномерно. Виды иксодовых клещей тесно связаны с ландшафтом местности: в таежных районах доминирует *I.persulcatus*, в горно-степных районах — *D.nuttalli*. Средняя плотность клещей в период активности

очень высока — 60 - 180 экз. на 1 км маршрута. Расселены они повсеместно — нет ни одного населенного пункта, в окрестностях которого отсутствовали бы случаи нападения клещей на людей, причем 40-70% укушенных людей подвергаются нападению клещей прямо в черте населенных пунктов.

Инфицированность иксодовых клещей возбудителями инфекций, опасных для людей, является важнейшим показателем напряженности природных очагов. Исследования показывают, что иксодовые клещи республики заражены вирусом клещевого энцефалита (13±2%), боррелиями (21±6,9%), риккетсиями (86,6±4,5%).

В последние годы на территории Республики Алтай выявлена зараженность клещей *I.persulcatus* новыми патогенами — эрлихиями (5,26±3,7%) и анаплазмами (1,2±1,8%), и доказано, что среди людей, заболевших инфекциями, передающимися клещами, 5,8±1,7% больных серопозитивны к гранулоцитарному анаплазмозу и 3,3±3,1% — к моноцитарному эрлихиозу человека.

В целом вся территория республики — это сочетанный очаг клещевого энцефалита (КЭ), клещевого риккетсиоза (КР), иксодовых клещевых боррелиозов (ИКБ), гранулоцитарного анаплазмоза человека (ГАЧ), моноцитарного эрлихиоза человека (МЭЧ), обусловленный общностью переносчиков и прокормителей, поэтому нередко больные переносят смешанные инфекции в самых разных сочетаниях [2, с. 593]. Чтобы

оценить распространенность микст-инфекций, был проведен анализ заболеваемости за 2007-2009 годы.

Всего за этот период клещевые инфекции были диагностированы у 671 человека. Как самостоятельное заболевание клещевой энцефалит был выявлен у 110 больных (16,4%), клещевой риккетсиоз – у 424 больных (63,2%), иксодовый клещевой боррелиоз – у 45 больных (6,7%), гранулоцитарный анаплазмоз – у 4 человек (0,6%). У остальных 88 человек (13,1%) в крови присутствовали антитела к нескольким возбудителям в самых разных сочетаниях:

КЭ + ИКБ – 19 человек
 КР + ИКБ – 17 человек
 КЭ + КР – 12 человек
 КЭ + ГАЧ – 7 человек
 ИКБ + ГАЧ – 7 человек
 КЭ + КР + ГАЧ – 5 человек
 КЭ + ИКБ + КР – 4 человека
 КР + ГАЧ – 3 человека
 КР + ИКБ + ГАЧ – 3 человека

КР + МЭЧ + ГАЧ – 3 человека
 КЭ + КР + ИКБ + ГАЧ – 3 человека
 КЭ + МЭЧ – 1 человек
 КР + МЭЧ – 1 человек
 ИКБ + МЭЧ – 1 человек
 КЭ + ИКБ + ГАЧ – 1 человек
 КР + ИКБ + МЭЧ + ГАЧ – 1 человек

Из 88 микст-инфицированных больных 62 человека отмечали присасывание только одного клеща, 6 человек – двух клещей, 3 человека снимали с себя ползающих клещей, а множественные укусы были лишь у 17 человек. Это доказывает, что в организме одного клеща нередко находятся сразу несколько возбудителей.

В табл.1 показана доля микст-инфекций от числа инфекций, передающихся клещами (ИПК) в разрезе районов за 2007-2009 гг. Из таблицы видно, что микст-инфекции наиболее распространены на севере Республики Алтай, в ареале распространения клещей *I.persulcatus*: процент больных КЭ с микст-инфекциями по этой группе районов равен 25,1%.

Таблица 1

Микст-инфекции в Республике Алтай в разрезе районов (2007-2009 гг.)

| Район | Число больных ИПК | Из них с микст-инфекциями | % микст-инфекций |
|--|-------------------|---------------------------|------------------|
| Горно-Алтайск | 129 | 23 | 17,8 |
| Майма | 35 | 10 | 28,5 |
| Чоя | 9 | 3 | 33,3 |
| Турачак | 41 | 14 | 34,1 |
| Чемал | 9 | 6 | 66,6 |
| Группа с высоким процентом микст-инфекций | 223 | 56 | 25,1 |
| Шебалино | 37 | 5 | 13,5 |
| Онгудай | 145 | 8 | 5,5 |
| Усть-Кокса | 99 | 6 | 6,0 |
| Усть-Кан | 95 | 6 | 6,3 |
| Улаган | 19 | 2 | 10,5 |
| Кош-Агач | 53 | 5 | 9,4 |
| Группа с низким процентом микст-инфекций | 448 | 32 | 7,1 |
| РА | 671 | 88 | 13,1 |

Более наглядно это видно на карте.

Наиболее высокий риск заражения смешанными инфекциями приходится на северную часть Республики Алтай – Майминский район, окрестности Горно-Алтайска, Чойский, Турачакский и Чемальский районы, где доля микст-инфицированных больных составляет 25,1% случаев, а на остальной территории – лишь 7,1%. Между тем, именно районы высокого риска являются ареалом расселения клещей *I.persulcatus*, тогда как на остальной территории преобладают клещи рода *Dermacentor*. Таким образом, косвенно подтверждается высокая микст-инфицированность таежных клещей *I.persulcatus*.

В летний период Республику Алтай посещает около миллиона туристов. Как правило, они направляются в северную зону республики, где расположено большинство туристических объектов. Широкая распространенность микст-инфекций требует изменения подхода к профилактике инфекций, передающихся клещами [3, с. 30], и принятие мер не только для профилактики клещевого энцефалита, но и прочих заболеваний.

Воздействовать на эпидемический процесс и управлять клещевыми инфекциями возможно лишь при условии слаженной работы всех звеньев эпидемиологического контроля. С 10.01.2006. в Республике Алтай действует регионально-адаптированная программа по снижению клещевых инфекций. Именно она позволяет в достаточном объеме проводить

профилактические мероприятия, влияющие на санитарно-эпидемиологическую обстановку.

Важную роль в профилактике играет вакцинация клещевого энцефалита. Охват населения прививками против этой тяжелой нейроинфекции составляет в Республике Алтай 60,1%±0,2%. Благодаря вакцинации иммунная прослойка взрослого населения (по данным республиканской станции переливания крови) выросла с 2005 по 2009 гг. в 1,9 раза: с 31,5%±0,9% до 58,4%±0,7% (в 2009 году из 5313 доноров 3107 человек имели в крови защитный титр антител к вирусу клещевого энцефалита). Анализ заболеваемости клещевым энцефалитом показывает, что вакцинация не всегда предотвращает заболевание - по многолетним данным среди заболевших КЭ 22,7±3,3% привитых людей (из них лишь у 5±1,8% нарушена схема иммунизации). Однако заболеваемость лиц, привитых от КЭ, в 2 раза ниже, чем непривитых людей, да и болеют привитые легче, чем непривитые, перенося лихорадочную форму клещевого энцефалита.

В Республике Алтай ежегодно увеличиваются объемы серопротекции клещевого энцефалита (введение иммуноглобулина против клещевого энцефалита людям, обратившимся в лечебные учреждения, по поводу укуса клеща). В 2009 году 42,5±0,8% лиц, пострадавших от присасывания клещей, получили специфический иммуноглобулин (1364 человек из 3206 покусанных клещами).

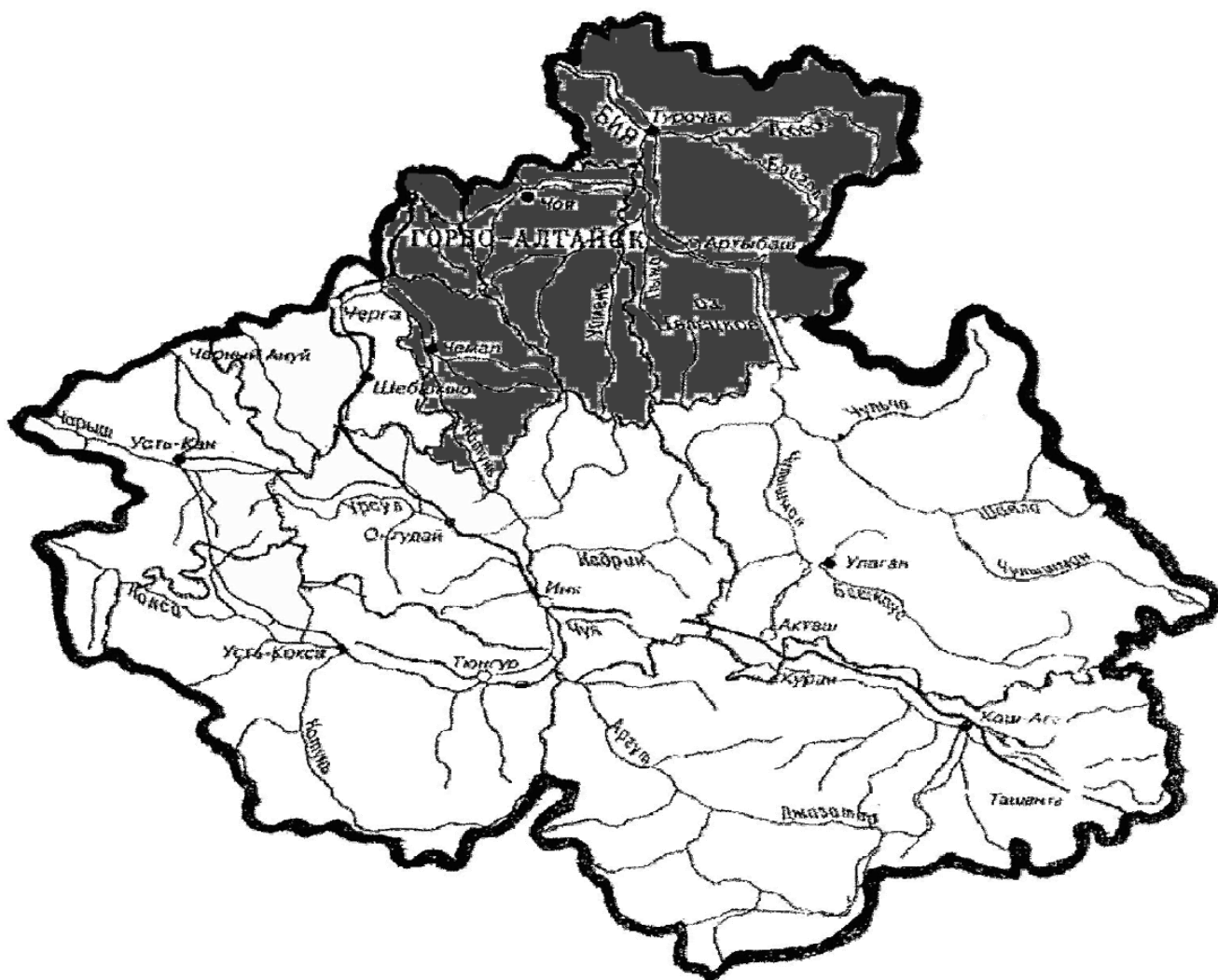


Рис.1. Риск заражения смешанными клещевыми инфекциями в Республике Алтай

В последние годы в Республике Алтай широко практиковалась химиофилактика инфекций, передающихся риккетсиями и боррелиями. Для этой цели людям, пострадавшим от присасывания клещей, рекомендовалось пройти профилактический пятидневный курс лечения доксициклином или тетрациклином – препаратами, эффективными не только в отношении риккетсий и боррелий, но и новых патогенов – анаплазм и эрлий. Эта мера в значительной степени способствовала снижению заболеваемости как моноинфекций, так и микст-инфекций, вызываемых перечисленными возбудителями.

Большое внимание уделялось пропаганде средств индивидуальной защиты от клещей. В 2005-2009 годах в Республике Алтай были выпущены листовки для населения по профилактике клещевых инфекций, распространявшиеся через почту (общим тиражом 36 000 экз.). Во всех местах отдыха были установлены предупредительные анилаги. Из мер индивидуальной защиты населением широко применялись рефтамид «Таежный» и «Антиклец» (за 9 лет применения этих препаратов не заболел ни один из пользователей).

Немалая роль в комплексе мер неспецифической профилактики клещевых инфекций принадлежит наземным акарицидным обработкам, поэтому площади обработок постоянно увеличиваются. С 2005 – по 2009 гг. Объем обработок против клещей увеличился в 1,8 раза - с 181,4 до 323 га. Применение современных противоклещевых средств и усиление энтомологического контроля за качеством акарицидных обработок положительно повлияло на эпидемиологическую ситуацию – в последние годы на обработанных площадях не было зарегистрировано ни одного случая присасывания клеща.

Комплексный подход к профилактике клещевых инфекций позволил за 5 лет (с 2005 по 2009 гг.) уменьшить число случаев клещевых инфекций в 1,4 раза – с 298 до 208 случаев. При этом в целом заболеваемость клещевыми инфекциями в Республике Алтай снизилась на 30,2% (в том числе клещевым энцефалитом - на 14,5%, клещевым риккетсиозом - на 32,8%, иксодовым клещевым боррелиозом - на 30%). Предотвращенный экономический ущерб составил 16 308 600 рублей.

Библиографический список

1. Савинов, В.Н. Краткие сведения о зверях и птицах Алтайского края / Материалы к краевой конференции микробиологов, эпидемиологов и инфекционистов по природно-очаговым заболеваниям в Алтайском крае.- Барнаул, 1967.
 2. Щучинова, Л.Д. Распространенность клещевых микст-инфекций в Горном Алтае / Вестник российской военно-медицинской академии. - 2008. - №2(22).- Приложение, часть 2.
 3. Львов, Д.К. Стратегия и тактика профилактики клещевого энцефалита на современном этапе / Львов, Д.К. Злобин, В.И. - Вопросы вирусологии. - 2007. - №5.
- Статья поступила 24.03.10

УДК 504; 504.75;574

*Е. В. Черепанова, аспирант ГАГУ, г Горно-Алтайск, E-mail: lencher80@mail.ru***МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНОЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ И ИХ АДАПТАЦИЯ К СИСТЕМАТИЧЕСКОМУ ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ.**

Вопросы о готовности детей к школе, соответствии программ обучения возрастным особенностям, методах подготовки детей к учебному процессу остаются открытыми и обсуждаемыми по сей день. От того, насколько успешным будет начало школьного обучения, зависит успеваемость ученика в последующие годы, его отношение к школе, учению и, в конечном счете, благополучие в его школьной взрослой жизни.

Ключевые слова: готовность к обучению в школе, физиологическая готовность, психологическая готовность, социальная готовность, функциональная асимметрия головного мозга, школьная адаптация, дезадаптация.

Установлено, что в категорию слабоуспевающих и не успевающих в последнее время часто попадают внешне благополучные дети, имеющие достаточно высокий уровень умственного развития и овладевшие навыками чтения и счёта ещё до школы. Результаты анализов раннего обучения противоречивы: с одной стороны считается, что раннее обучение провоцирует невротизацию детей, ухудшает их здоровье, с другой – уменьшает или наоборот, создаёт трудности обучения в школе [1]. Понятие «готовности к обучению в школе» включает: физиологическую готовность к школьному обучению, психологическую готовность и социальную или личностную готовность к обучению в школе [2].

Специальные исследования показывают, что число «неготовых» к школе детей уменьшается с возрастом: в возрасте пяти лет их около 80 %; среди шестилетних – 51 %; среди детей шести с половиной лет «неготовых» уже значительно меньше – 32 %. Среди семилетних детей не готовы к обучению в школе 13 %. При этом девочки в дошкольный период развиваются быстрее, поэтому среди них число «неготовых» к школе меньше, чем среди мальчиков-сверстников. Якименко В. А. указывает, что дошкольники, прошедшие через обучение в детском саду, более готовы к принятию роли ученика и освоению правил школьной жизни [2].

Следует подчеркнуть, что знание особенностей физического и физиологического развития и их учёт важны, поскольку они во многом определяют психический облик развивающейся личности. В случае игнорирования этих особенностей воспитательный процесс совершается вопреки природным возможностям детского организма, это приводит к негативным последствиям в частности, к различным психологическим травмам. Они надолго оставляют глубокий след в детской душе и тормозят естественное развитие [3]. По мнению Н. В. Нижегородцевой [4] физиологическая готовность к школе определяется уровнем основных функциональных систем организма ребёнка и состоянием его здоровья.

При определении физического развития обычно проводят оценку тотальных размеров тела – это длина тела, масса тела, окружность грудной клетки. [5]. Однако при этом следует учитывать не только эти соматические величины, но и результаты физиометрических измерений (становая сила, сила сжатия кисти рук, жизненная ёмкость лёгких), а так же соматоскопические признаки (развитие костно-мышечной силы, жиронакопление, кровенаполнение и т.д.). Показатель роста в общем процессе физического развития детей имеет важное значение. Этот показатель по сравнению с другими показателями является наиболее стабильным, отражающим сложные внутренние процессы, происходящие в организме [5].

По данным Хрипковой [6] рост в шестилетнем возрасте колеблется в пределах 103,9-114,8 см., в семилетнем возрасте – 110,3-121,2 см. В данный предел, укладываются средние арифметические величины по материалам Института Антропологии МГУ (1968-69): шесть лет-112,6 см., семь лет – 118,5 см.

Ливерхуд В. и Бернард Д. [7] указывают на то, что в течение пятого-шестого года жизни ребёнка увеличение роста происходит относительно равномерно и составляет 6-8 см в год. По данным Н. Н. Гребнёвой [8] ежегодная прибавка в росте в 6-7 лет составляет от 7 до 10 см, именно поэтому данный возраст называют периодом «первого вытягивания» или

полуростового скачка. Но это несколько отличается от данных исследований Б. А. Никитюка [9], по данным которого в период от года до семи лет, как у мальчиков, так и у девочек годовые прибавки в росте тела постепенно уменьшаются с 10,5 см до 5,5 см в год. Таким образом, из анализа средних арифметических величин роста, скорости роста и годовых прибавок по данным разных авторов следует, что при всей стабильности роста, относительно других физических величин, он имеет довольно широкие границы [8].

В отличие от роста масса тела является довольно лабильным показателем, который сравнительно быстро реагирует и изменяется под влиянием самых различных причин, как в положительную, так и в отрицательную сторону [10].

Одним из существенных факторов, по мнению некоторых авторов, влияющих на показатель массы тела, является зависимость от его роста. Одна и та же масса тела при разных показателях роста будет иметь различное значение и получит различную оценку [11]. Максимальные величины массы тела были получены И. М. Воронцовым, А. В. Мазуриным [12]: 6 лет 19,0 кг, 7 лет – 22,0 кг. Меньшие величины выделяются А. Ф. Туром [13]: 6 лет 18,0 кг, 7 лет – 20,0 кг.

В возрасте 6-7 лет в основном заканчивается формирование структуры костной ткани. Однако окостенение скелета ещё не завершено: во многом он состоит пока из хрящей. Отсюда его значительная гибкость и подвижность, что открывает большие возможности для правильного физического воспитания и занятий физическими упражнениями. Но это же и таит в себе опасность отрицательных последствий: под воздействием неблагоприятных условий (неправильное положение тела, долгое стояние, сидение, неудобная постель, мебель) скелет легко деформируется и искривляется.

Крепнут мышцы и связки, увеличивается общая мышечная сила. При этом важно помнить, что крупные мышцы развиваются раньше мелких. По данным исследований М. М. Хрипковой [6] в возрасте 6 лет ещё не закончено окостенение отделов грудной клетки, фаланг пальцев кистей рук, слабо развиты мышцы пальцев. В связи с этим, как отмечает Н. Н. Куинджи [14], морфологически рука ещё не готова к освоению письма. Отсюда нередки трудности при овладении навыками письма в 1-м классе. В результате полуростового скачка и интенсивного роста рёбер изменяется форма грудной клетки, благодаря чему начинает заметно увеличиваться резервный объём вдоха [15]. Агаджинян [16] в своих исследованиях показывает, что средние показатели ЖЕЛ у детей в возрасте 5-7 лет составляют 1200 мл и 1200-1400 мл. А вот по данным, которые приводит Д. А. Фарбер [17], в том же возрасте ЖЕЛ составляет 800-1000 мл.

Значительно изменяются и органы кровообращения: масса сердца увеличивается, благодаря чему возрастает сила сердечных сокращений [4]. По некоторым литературным данным [18] показатели артериального кровяного давления являются критерием оценки адаптации детей к условиям школы. Систолическое давление у детей 6-ти летнего возраста по оценке Ю. С. Ванюшина [18] не превышает в норме 95-100 мм рт.ст. Эти данные практически не противоречат данным других авторов [19].

С возрастом увеличиваются такие показатели гемодинамики, как систолический и минутный объём кровотока (СО и МОК). Как считают некоторые авторы СОК возрастает парал-

лельно массе тела и составляет у детей 6 лет – 16-20 мл; в 7 лет – 20-25 мл. Абсолютная величина МОК составляет у детей 6 лет – 2300мл/мин; у детей 7 лет – 2500мл. мин. [5].

Деятельность сердечно-сосудистой системы становится относительно устойчивой. В результате возрастает выносливость сердца, а мозг хорошо снабжается кровью, что является важным условием его работоспособности.

Период 3-6 лет характеризуется интенсивным психическим развитием и изменением во всех сферах, начиная от совершенствования психофизиологических функций и заканчивая возникновением сложных личностных новообразований [20].

Происходят существенные изменения высшей нервной деятельности. По своим характеристикам головной мозг шестилетнего ребёнка в большей степени приближается к показателям мозга взрослого человека. [5]. Главное изменение, которое происходит в работе высшей нервной деятельности в данном возрасте – это способность к дифференцировке, т.е. к различию ребёнком воздействий, которые поступают из внешнего мира (сигналов, указаний), так и ответных реакций на них [17]. М.М. Безруких считает, что самым существенным моментом структурного созревания коры больших полушарий к 6-7 годам, является усложнение системы связей между нейронами различных областей коры [21].

В силу лёгкости распространения процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга у дошкольников отмечается неустойчивость внимания, быстрая утомляемость. У младших школьников изменяется взаимоотношение процессов возбуждения и торможения, т.к. к 7 годам полностью дифференцируется нервный двигательный центр, что служит основой сдерживания, самоконтроля, становится более заметным. По мнению Г. А. Урунтаевой [22] в данном возрасте значительно возрастает концентрация, объём и устойчивость внимания. Внимание постепенно становится опосредованным. Однако склонность к возбуждению ещё очень велика, а торможение ещё неустойчиво, что свидетельствует о высокой истощаемости клеток коры головного мозга. [23]. Отсюда характерная непоседливость, частая отвлекаемость. Так же по данным В. П. Герасимова [24] ребёнок в этом возрасте не способен распределять внимание между различными видами деятельности, например, между чтением и слушанием учителя.

В этом возрасте происходит развитие памяти. По мнению Герасимова [24] в процессе обучения ребёнка память становится более управляемой и произвольной. Под влиянием обучения в семилетнем возрасте память начинает развиваться в двух направлениях: увеличивается объём словесно-логического запоминания и происходит самостоятельная регуляция запоминания и воспроизведения [25].

Согласно Алфёрову А. Д [26] у детей 6-7 лет происходит скачок и в развитии мышления. В данном возрасте начинает формироваться словесно-логическое мышление [5]. В то же время по данным Е. А. Ёжиковой, среди «домашних» детей, т. е. не посещавших дошкольные учреждения отмечается сравнительно низкий уровень развития пространственного мышления. Вероятнее всего пространственно-образное мышление формируется в результате направленного систематического обучения. При индивидуальной оценке пространственно-образного мышления было установлено, что девочки обладают более высоким типом оперирования, чем мальчики [27].

Основой формирования мышления ребёнка является речь [26]. Герасимов [24] указывает на то, что важным моментом в развитии речи детей дошкольного возраста является увеличение количества обобщённых слов и придаточных предложений, что свидетельствует о развитии отвлечённого мышления.

Одним из наиболее важных свойств для успешной учебной деятельности ребёнка является умственная работоспособность. Показатели умственной работоспособности у учащихся подвержены изменениям в течение учебного года, недели и дня [28]. По мнению Лапоновой Е. Д. [29] подъём работоспособности отмечается с 8 до 11 часов и последующее его сни-

жение в предобеденное и послеобеденное время. Антропова [28] же проанализировав изменение в течение учебного дня и недели пришла к выводу, что начало занятий в ранние часы не обеспечивает готовность ЦНС к восприятию информации. Показатели умственной работоспособности в этом случае улучшаются только к окончанию занятий, к концу же учебной недели нарастает недопустимая степень утомляемости организма. Кроме того, по мнению Козак Л. М. [30] на уровень умственной работоспособности оказывают влияние режимные моменты. В частности, длительное статическое напряжение и низкая двигательная активность в течение дня приводит к утомлению детского организма.

Ещё одним важным фактором, оказывающим влияние на умственную работоспособность детей 6-7 лет, по мнению многих авторов, являются методы и технологии обучения [31]. Так, по мнению некоторых авторов [28] у учащихся в новых типах учебных заведений (гимназия, лицей) по сравнению со школами умственная работоспособность резко снижается и развивается переутомление к концу рабочей недели [32].

В настоящее время существуют факты, свидетельствующие о различной роли симметричных мозговых структур в обучении человека, которые легли в основу научных монографий и научно-популярных изданий [8]. Поэтому сегодня нет необходимости доказывать актуальность исследований левого и правого полушария у детей. Хотя многие из нас рассматривают мозг как единую структуру, в действительности он разделён на две половины. Между двумя полушариями равномерно распределены сенсорные и двигательные функции. Известно, что левое полушарие участвует в аналитических процессах, особенно в построении и понимании речи, в то время как правое отвечает за определённые навыки в обращении с пространственными сигналами, за музыкальные способности и обрабатывает информации целостным образом [33].

Функциональная асимметрия формируется на определённом этапе постнатального онтогенеза [34]. Одним из таких этапов является возраст 6-8 лет, когда перестройка высших отделов мозга совпадает со значительной социальной и психологической нагрузкой [35]. Существует мнение, что дети, адаптируясь к условиям школы учатся хорошо вне зависимости от степени выраженности право- или левополушарного «смещения» [36]. Однако Дубровинская утверждает, что дети с разными типами функциональной межполушарной асимметрии имеют специфические особенности психики и обучаются по-разному [37].

Как правило, левополушарный ребёнок уравновешен. Он может быстро сосредоточиться, когда очень заинтересован. При поступлении в школу такой ребёнок имеет преимущество перед правополушарным [38]. При обучении дети с преобладанием левого полушария успешно анализируют и усваивают смысловую основу речи. В логическом мышлении преобладает анализ; отмечается высокий уровень работоспособности, и способность к длительной монотонной работе в течение продолжительного периода времени [39]. В то время как большинство детей с доминированием правого полушария подвижны, даже гиперактивны, крайне неусидчивы, с трудом концентрируют внимание [40]. Таким образом, межполушарная асимметрия мозга оказывает большое влияние на степень усвоения знаний в условиях систематического школьного обучения.

Итак, все происходящие в эпоху детства изменения в организме ребёнка исключительно важны. Они создают основу для его полноценного включения в различные виды деятельности, требующие как умственного напряжения, так и большой физической выносливости [3].

В настоящее время к школьному обучению всё новые и новые требования, а следовательно и к уровню знаний, умений и навыков, с которыми ребёнок приходит в школу. Поэтому продолжение научных исследований в области формирования школьной готовности детей неизбежны и необходимы.

В 6-7 лет у каждого ребёнка резко изменяется вся его жизнь – он начинает учиться в школе. Практически всех детей к школе готовят дома или в ДООУ: учат считать, иногда писать. Но как бы ни был ребёнок подготовлен педагогически к школьному обучению, он не поднимается на новый возрастной этап автоматически, переступая порог школы. Поэтому встаёт вопрос о его психологической готовности к школе [41].

Под психологической готовностью дошкольников к обучению в школе, понимаются не отдельные знания и умения, а их определённый набор, в котором должны присутствовать все основные элементы, определяющие структуру готовности. Подготовка детей к обучению в школе должна начинаться не с напряжённой работы, а с увлекательной игры. Работа по психологической подготовке детей к школе должна быть индивидуальной, учитывая особенности развития и возможности ребёнка.

Главная трудность в определении психологической готовности детей при поступлении в школу заключается, в том, что во всех научных трудах нет ясного ответа на следующие вопросы: какие стороны развития ребёнка необходимо исследовать? Каковы критерии психологической готовности? На основании, каких данных можно ставить психологический диагноз готовности ребёнка к обучению в школе. Ведь при одних и тех же симптомах, например при нарушении координации движений, более глубокие причины могут быть различны. Не разобравшись в них, невозможен прогноз успешности обучения.

Впервые понятие психологической готовности к систематическому обучению предложил А. Н. Леонтьев (1995) [23]. Главное значение данного вида готовности он видел в развитии у детей способности управлять своим поведением. К настоящему же времени нет единой точки зрения на вопрос о психологической готовности ребёнка к школе. По мнению К. Е. Чугановой психологическая готовность ребёнка к обучению в школе – готовность к усвоению определённой части культуры, включенной в содержание образования, в форме учебной деятельности – это сложное структурное образование, которое охватывает все стороны детской психики [42]. Н. В. Нижегородцева [4] утверждает, что психологическую готовность следует рассматривать как целостную структуру, развитие которой обусловлено качественными и количественными изменениями составляющих её учебных качеств и их взаимосвязей. Психологическая готовность ребёнка к обучению в школе развивается в процессе самого обучения. Как отмечает В. А. Якименко [2] у ребёнка дошкольного возраста не может быть «школьных» качеств в их чистом виде. Психологическая готовность к школьному обучению состоит не в том, что у детей эти качества оказываются сформированными, а в том, что он овладевает предпосылками к последующему их усвоению.

Успех обучения зависит от того, насколько у дошкольника будет сформирована произвольность поведения, что в первую очередь выражается в его организованности. Личностная готовность к школе – необходимая часть общей психологической готовности. Ребёнок может быть интеллектуально развит и в этом плане готов к школьному обучению, но личностная неготовность (отсутствие учебных мотивов, нужного отношения к учителю и сверстникам, адекватной самооценки) не даст ему возможности успешно учиться в первом классе. Младший школьный возраст и есть период наиболее интенсивного формирования учебной деятельности [41].

Немаловажную роль в успешном обучении играет адаптация ребёнка к школе. По мнению М.Р. Битяновой (2002), адаптация – это не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию. Следовательно, адаптированный ребёнок – это ребё-

нок, приспособленный к полноценному развитию своего личностного, физического, интеллектуального и других потенциалов в данной ему новой педагогической среде [3].

Приспособление (адаптация) ребёнка к школе происходит не за один день. Это довольно длительный процесс, требующий напряжения всех сил детского организма и детской психики. Специалисты выделяют три основных этапа (фазы) физиологической адаптации ребёнка к школе, каждый из которых имеет свои особенности.

Первый этап адаптации – ориентировочный, когда в ответ на весь комплекс новых воздействий, связанных с началом систематического обучения, организм ребёнка и все его системы отвечают бурной реакцией. Эта «физиологическая буря» продолжается две-три недели. На этом этапе ребёнок «работает» на пределе своих возможностей, поэтому в первые недели учёбы у первоклассников отмечается снижения веса, нарушение сна, головные боли, повышается заболеваемость.

Второй этап адаптации – неустойчивое приспособление, когда организм ребёнка ищет и уже использует некоторые оптимальные варианты реакций на новые воздействия.

Третий этап адаптации – период относительно устойчивого приспособления, когда организм ученика находит такие варианты реагирования на школьную нагрузку (умственную, физическую, эмоциональную), которая позволяет избежать чрезмерного напряжения.

Продолжительность всех трёх фаз адаптации – пять-шесть недель; наиболее напряжённые – первые четыре недели в школе [42].

Для облегчения процесса адаптации детей к требованиям школьного обучения учебная нагрузка увеличивается постепенно [43].

Поэтому в учебном плане в первой четверти предусмотрено меньшее количество уроков и меньшая интенсивность учебных занятий, чем в другое время.

Длительность и острота протекания адаптации к школе зависят от состояния здоровья и уровня стартовой готовности ребёнка к систематическому обучению в школе.

С понятием «школьная адаптация» тесно связано понятие «школьный стресс», школьный шок» или «школьная дезадаптация». Проанализировав зарубежную и отечественную литературу, Т. П. Вильчинская (2000 г.) говорит о том, что термин «школьная дезадаптация» или «школьная неприприспособленность» фактически определяют любые затруднения, возникающие у ребёнка в процессе школьного обучения. Качественно иная, в сравнении с предшествующими институтами социализация, атмосфера школьного обучения, складывающаяся из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляет новые усложнённые требования не только к психофизиологической конституции ребёнка, но и к его личности в целом.

К числу основных первичных внешних признаков проявлений школьной дезадаптации, и врачи, и педагоги, и психологи единодушно относят затруднения в учёбе и различные нарушения школьных норм поведения [44]. Н.В.Белякова (1999 г.) же проанализировав причины проявления школьной дезадаптации, говорит о функциональной неготовности к школе, школьной незрелости, задержке психического развития и о социально-педагогической запущенности [45].

Педагогические воздействия будут целенаправленными и оправданными, а помощь со стороны взрослых эффективной только в том случае, если они будут ориентированы на индивидуальные особенности развития ребёнка с учётом специфики его стартовой готовности к обучению в школе. Только в этом случае педагог и родители маленького ученика совместными усилиями помогут ему преодолеть школьные трудности, освоиться в школьной жизни, стать настоящим школьником [4].

Библиографический список

1. Сазанюк, З.И., Березина Н. О., Лашнова И. П. Гигиеническая оценка образовательных нагрузок детей старшей и подготовительной групп детского сада// Образование и воспитание детей и подростков: гигиенические проблемы (Материалы конференции). М., 2002.

2. Якименко, В.А. Физическая готовность к обучению в школе как условие успешной адаптации первоклассников / В. А. Якименко // Педагогическое образование и наука. М.: 2007. - № 1.
3. Мельникова, И. Е. Психофизиологические механизмы адаптации дошкольников / И. Е. Мельникова – Спб.: изд РГПУ им. А. И. Герцена, 2002, - 119 с.
4. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе / Н. В. Нижегородцева. – М., 2001. – 256 с.
5. Агаджанян, Н. А. Физиология человека / Н. А. Агаджанян. – М., 2003. – С. 458-476.
6. Хрипкова, А.Г. Влияние раннего дошкольного и интенсивного школьного обучения на состояние здоровья учащихся начальной школы / А. Г. Хрипкова. М.: Мирос, 1999, -135 с.
7. Ливерхуд, В. Фазы развития ребёнка: Пер. с нем. / В. Ливерхуд, Д. Бернард. – Калуга, 1998. – 158 с.
8. Гребнёва, Н. Н. Особенности формирования и функциональные резервы детского организма в условиях Западной Сибири / Н. Н. Гребнёва, С. Г. Кривощёков; под общ. ред. С. Г. Кривощёкова. – Тюмень; Тюменский гос. унив., 2001. – 108 с.
9. Никитюк, Б. А. Факторы роста и морфофункционального созревания организма / Б. А. Никитюк. М.: Наука, 1978. - 143 с.
10. Мартинчик, А. Н. Рост и масса тела детей России по данным поперечного исследования 1994-96 г. / А. Н. Мартинчик // Гигиена и санитария. – 2000. - № 1. – С. 68-71.
11. Калмыкова, А. С. Состояние здоровья и особенности физического развития детей дошкольного возраста Ставрополя / А. С. Калмыкова // Гигиена и санитария. – 2004. - №3. – С.55-57.
12. Воронцов, И. М. Оценка антропометрических данных // Вопросы охраны материнства и детства. – 1986. – № 6, С. 6-11.
13. Основные анатомо-физиологические даты детского возраста / Под ред. Б. И. Давыдова. – Кемерово, 1993. – 112 с.
14. Куинджи, Н. Н. Валеология: Пути формирования здоровья школьников / Н. Н. Куинджи. – М., 2000. – С. 15-35.
15. Livshits G., Peter I. et. al. Genetic analyses of growth curve parameters of body weight, height and head circumference. // Ann. Hum. Biol. 2000. – Vol. 27. - P. 299-312
16. Физиология человека / Под ред. В. М. Покровского, Г. Ф. Коротко. – М.: Медицина, 2001. – С. 309-313.
17. Фарбер, Д.А. Структурно-функциональное созревание мозга ребёнка // Физиология роста и развития детей и подростков (Теоретические и клинические вопросы) / Д. А. Фарбер, Н. В. Дубровинская; под ред. А. А. Баранова. – М., - 2000. – С. 5-6.
18. Ванюшин, Ю. С. Особенности сердечной деятельности детей 5-7 лет при нагрузках различной мощности // Физиология человека. – 2000. – Т.26. – 3. – С. 108-112.
19. Кмить, Г. В. Возрастные особенности морфологического и функционального развития миокарда у детей 5-9 лет / Г. В. Кмить, Л. В. Рублёва // Физиология человека. – 2001. – Т. 27. - №5. – С. 54-59.
20. Абдурасулова, Т.Д. Социально-психологический норматив как критерий психологической диагностики развития дошкольников // Психология в детском саду. – 1999. - № 2. – С. 18-23.
21. Безруких, М. М. Комплексная оценка функционального развития детей 5-6 лет // 39 Междун. Науч.-практ. Конф. «Ребёнок и Север»: Тез. Докл. – Мурманск, 2001. – Ч. 1. – С. 10-11.
22. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология. – М.:Изд.центр «Академия», 1999. – 336 с.
23. Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста /Под ред. Леонтьева А. Н., Запорожца А. В. – М 1995 – 143 с.
24. Герасимов, В. П. Психология дошкольника. Диагностика детей дошкольного возраста: Учебное пособие для вузов / В. П. Герасимов, Е. В. Козлова. Бийск: НИЦ БигПИ, 2000. – 104 с.
25. Кудинов, С. И. Психология младшего школьника / С. И. Кудинов. – Бийск.: НИЦ БигПУ, 2001. – 303 с.
26. Алфёров, А. Д. Психология развития школьников / А. Д. Алфёров. - Ростов-на-Дону.: «Феникс», 2000. – 384 с.
27. Ыжикова, Е. А., Гайнанова, Н.К. Характеристика фенотипа подростков 14-15 лет алтайской национальности // Физиология человека № 1. Т. 4. Москва, 2003. – 101-103.
28. Антропова, М.В. Морфофункциональное созревание дошкольников в условиях разного систематического обучения / М. В. Антропова, Л. М. Кузнецова // Физиология человека. – 2003. – Т. 29. - № 3. – С. 41-47.
29. Лапонова, Е. Д. Особенности умственной работоспособности и эмоционального состояния младших школьников / Е. Д. Лапонова // Российский педиатрический журнал. – 2001. - № 6. – С. 43-44.
30. Козак, Л. М. Физическое развитие и состояние психофизиологических функций у детей младшего школьного возраста / Л. М. Козак, Л. Г. Корабейникова // Физиология человека. – 2002. – Т. 28. - № 2. – С. 35-43.
31. Казин, Э. М. Адаптация и здоровье: Учебное пособие для вузов / Э. М. Казин. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. – С. 150-179.
32. Ушакова, Г.Г. Динамика умственной работоспособности младших школьников в условиях инновационных методов обучения // День Земли: экология и образование: Материалы III международной межвузовской конференции/ Сост.: В. Н. Коржнев. – Бийск: НИЦ БигПИ, 1998. – С. 103-104.
33. Ыжикова, Е.А. Функциональная асимметрия мозга // День Земли: экология и образование: Материалы III международной межвузовской конференции/ Сост.: В. Н. Коржнев. – Бийск: НИЦ БигПИ, 1998. – С. 101-102.
34. Брагина, Н. Н. Функциональная асимметрия человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 240 с.
35. Дубровский, В. И. Спортивная медицина / В. И. Дубровский. – М.: Владею, 1998 С: 40-44; 136-139.
36. Богомаз, С. А. Психофизиологическая экспертиза проекта «Дифференциация обучения младших школьников с учётом функциональной асимметрии полушарий мозга» / С. А. Богомаз // Сибирский психологический журнал. – 1998. - № 8-8. – С. 35-41
37. Дубровинская, Н. В. Психофизиология ребёнка / Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. – М., 2000. – 144 с.
38. Запивникова, О. В. Психофизиологические аспекты межполушарной асимметрии мозга у детей 7-9 лет / О. В. Запивникова. – Рязань, 1999 – 256 с.
39. Бетелева, Т. Г. Исследование механизмов классификации изображений у детей с различным стилем когнитивной деятельности / Т. Г. Бетелева, Н. Е. Петренко // Физиология человека и животных. – 2004. – Т. 30. - №1. – С. 38-46.
40. Филиппова, Е.Б. Психические особенности детей с доминированием левого и правого полушария мозга. / Психофизиологические основы социальной адаптации ребёнка/ Е. Б. Филиппова; под общ. Ред. А. С. Батуева. – М., 1999. – С. 199-204.
41. Ишмакова, Г. Ф. Психологическая готовность к школе и сформированность учебной деятельности у детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту. // Преемственность дошкольного и начального образования: опыт проблемы, перспективы. Материалы региональной научно-практической конференции./ Под ред. М. Н. Якимовой. – Новокузнецк: ИПК, 2002, С. 128-130.
42. Чуганова, К.Е. Психологическая готовность старших дошкольников к обучению в школе. / К. Е. Чуганова – М.: МОСУ, 2005, - 60 с.
43. Иванчинова, А. И., Иванова О. А. Вопросы преемственности детского сада и школы // Преемственность дошкольного и начального образования: опыт проблемы, перспективы. Материалы региональной научно-практической конференции./ Под ред. М. Н. Якимовой. – Новокузнецк: ИПК, 2002, - С. 10-13.
44. Вильчинская, Т. П. Психологические проблемы дезадаптации детей младшего школьного возраста / Т. П. Вильчинская. – М.: Московский социальный университет, 2000. – 27 с.
45. Белякова, Н. В. Школьная дезадаптация у первоклассников: систематизация причин и комплексный подход к их предупреждению: Автореф. Дис. ... Канд. Псих. Наук / Н. В. Белякова. – Томск, 1999.

Статья поступила в редакцию 28.04.10

ABSTRACTS OF THE ARTICLES IN ENGLISH

P. 6. *Musinova N.E.* **ANNA AKHMATOVA'S ART-WORK'S ORIGINALITY IN CONNECTION WITH POETICS OF ACMEISM.** Work's artistic originality of one of the striking poet of Silver age – Anna Akhmatova – is considered in this article in connection with poetics of acmeism. In small poetic form without unnecessary metaphors and epithets Anna Akhmatova achieves sincere emotion's expression by the instrumentality of exact words in the right order.

Key words: artwork, artistic method, poetics, acmeism, Silver age.

P. 7. *Mazur I.G.* **THE PECULIARITY OF PSYCHOLOGICAL MOTIVATION OF THE SCENES AND EPISODES IN I.A. GONCHAROV'S NOVEL "OBLOMOV".** The article is devoted to artistic peculiarities of the novel "Oblomov" by I.A. Goncharov and the thesis of psychological base of the novel composition is proposed. This statement is proved by the use of scenes and episodes from the novel. It is pointed out that from the point of view of the plot and composition the novel can't be treated as the one reach in events but there are episodes which let us discover the principle character's nature. Much attention is paid to them. Besides the plot scenes and episodes are considered from the point of view of their psychological reason.

Key words: the novel's composition, the plot, a psychological reason of novel's composition.

P. 11. *Solovyeva E.Y.* **THE IMAGES OF THE BIBLICAL PARABLE OF WISE AND FOOLISH VIRGINS IN THE CATHEDRAL OF BREMEN.** The subject of the research is the peculiarities in images of wise and foolish virgins in cathedral of Bremen. During the study the accent was made on the stilistic and iconographic execution of this sculpture.

Key words: german medieval sculpture, iconography, parabel about wise and foolish virgins, gothic style, biblical parabel.

P. 13. *Stadulskaya N.A.* **PHARMACEUTICAL ADVERTISING NAME AS AN OBJECT OF LINGUISTIC INVESTIGATION.** In the work the phenomenon of *pharmaceutical advertising name* was studied. We explained the term, defined its forms and pharmaceutical brand names functions for the first time. Above all, we described verbal and non-verbal components of trademarks, defined some types of pharmaceutical advertising names.

Key words: nomination, onomastics, names, brand names, trademarks, advertising functions, pragmatics.

P. 16. *Vasin N.S.* **THE CYCLE "RUSSIAN NIGHTS" OF V.F. ODOEVSKY AS VARIATIONS ON THE THEMES OF GOETHE'S "FAUST".** In this article a possible contact between cycle "Russian Nights" of V.F. Odojevsky and "Faust" of Goethe in terms of architectonics and the common philosophical concept of "human being" is investigated.

Key words: russian Faustiana, metatext, intertext, dialog, reception.

P. 19. *Igunnov A.G.* **RHYME AND EVENT.** Position proves in work, that the degree of traditional character песенного the text puts an insuperable limit of a degree of concreteness of its historicism, and an output for limits of tradition and finding of ability by that to represent / to model historical event in its originality is provided with ability of founders of the text to maintain a continuous rhyme.

Key words: a historical song, песенный the text, mechanisms of reproduction and transformation of tradition, concreteness of an art historicism, a rhyme.

P. 24. *Voronina S.A.* **POLYPARADIGM IN THE COMPREHENSION OF DEVELOPING STRATEGY OF MASS MEDIA.** In the article the main theoretical points of view on the

definitions of modern mass media are described; the existence of paradigm of modern communication science is mentioned.

Key words: natural paradigm, cybernetic paradigm, humanitarian paradigm, communication, mass media.

P. 26. *Zhatkin D.N., Sheshneva T.N., Sheshnev S.E.* **TO THE QUESTION OF THE AUTHOR'S TRANSLATIONS, CREATED BY A.K. TOLSTOY (ON THE BASIS OF THE POEM «OH, GLAUB' MIR NICHT, IN TRÜBER STUND, IN SCHLIMMER...» AND ITS AUTHOR'S TRANSLATION INTO THE GERMAN LANGUAGE).** An article represents a linguistic-stylistic and comparative analysis of A.K. Tolstoy's poem «Oh, glaub' mir nicht, in trüber Stund, in schlimmer...» and its author's translation into the German language, in which the author reached the undoubted height of the translator's skill. Masterly reproducing not only the general impression from the original, but also the smallest nuances, literary details of the description, A.K. Tolstoy created an original poem in the German language. The author's translation «Oh, glaub' mir nicht, in trüber Stund, in schlimmer...», created by A.K. Tolstoy, is not an automatic translation of the poetic texts, but an independent and valuable poetic literary work, in which one more aspect of the Russian poet's great talent was realized.

Key words: A.K. Tolstoy, Russian-German literary and historical-cultural relations, poetical translation, author's translation, literary detail.

P. 28. *Dampilova L.S., Naeva A.I.* **THE SYMBOLISM OF FIRE IN TURKIC-MONGOLIAN FOLKLORE STUDY.** In this paper on the material of Altai and Buriat folklore the authors traced common symbolic roots and archetypes in the cult of fire, which is spread among Turkic and Mongolian people. They suppose that ancient anthropomorphous spirit of fire in tradition of Siberian people has identical accompanying legends at identical ceremonial actions.

Key words: ceremony, songs, semantics, symbolics, sacral space, godheads, fire.

P. 30. *Shesterkina L.P.* **JOURNALISTIC EDUCATION AND EDUCATIONAL TELEVISION (BY EXAMPLE OF UNIVERSITY TV AND RADIO COMPANY "SUSU-TV").** In article there is revealed the unique experience of faculty of journalism of the South Ural State University (Chelyabinsk) for introduction the first in Russia university broadcasting company SUSU-TV in the process of teaching students-journalists. The author puts forward a hypothesis that substantial specificity of a university announcement allows to characterize SUSU-TV as an educational TV channel, promotes training and education of students as highly professional experts of mass-media and answers the modern pedagogical concept of education.

Key words: education, pedagogics, educational TV-program, culture, TV and radio company "SUSU-TV".

P. 33. *Vlasova Y.A.* **MEANS OF COHESION IN THE TEXTS OF INSTRUCTIONS.** The Article Deals With The Text Of Instructions Which Is Considered From The Point Of View Of Psycholinguistics. The Definitions And The Classifications Of Cohesion Are Given. Different Means Of Cohesion Are Analyzed.

Key words: cohesion, text, psycholinguistic approach

P. 35. *Zinovjeva L.P.* **SEMANTICS OF ARTICULATION RECEPTIONS IN CHORAL CONDUCTING.** In clause(article) the interrelation of semantics of product with articulation receptions of choral conducting to which concern an expressive pronunciation of the literary text, articulation receptions of formation(education) of a sound (attack of a sound) and performing strokes is considered (examined). The vocal nature of the articulation receptions dependent on the maintenance (contents), style and a genre of product, demands the various performing decision and accuracy of characteristics of "a conductor's touch".

Key word: semantics, articulation receptions, performing strokes, conductor's touch, attack of a sound: firm, soft.

P. 37. *Mongush E.* **PECULIAR IDEAS AND ESTHETIC VALUES OF THE RUSSIAN POST-MODERN PROSE OF THE 1970-S AND 1990-S OF THE 20TH CENTURY: L.PETRUSHEVSKAYA'S WORK IN CRITICISM OF THE ABOVE-MENTIONED PERIOD.** There are some comparisons of ideas and images of artistic systems belonging to L.Petrushevskaya with the esthetic system of writers in the 19th-20th century's Russian literature as well as with that of contemporary writers. L.Petrushevskaya's work is being considered by critics and literature experts. They have identified the main aspects in the study of the author's works.

Key word: terms are post-modern literature, aspect, prose, criticism, the plot, the trend, stylistic peculiarities, fairytale in literature, myth, the story, the novel, the author.

P. 45. *Vinogradova S.* **POLITICAL MEDIA-DISOURSE AS A COMMUNICATIVE PHENOMENON WITH THE MANIPULATIVE POTENTIAL.** The article gives a survey of different approaches to the concepts "discourse", "political discourse", "media-discourse" and "political media-discourse". The manipulative power of the political media-discourse is viewed as the combination of manipulative potentials of the political discourse and the media-discourse.

Key words: manipulation, political discourse, mediadiscourse.

P. 47. *Maklakova E.A.* **CONTRASTIVE DICTIONARIES OF PERSON'S NOMINATIONS OF NEW TYPE.** The study presents the variants of contrastive bilingual explanatory-translation dictionaries of persons' nominations of new type which have been compiled on the basis of contrastive research of the given Russian lexical-phraseological units and their English translations for the purpose to determine the universal similarity and national specific character of their semantics on the levels of macro and micro components of their meaning.

Key words: person's nominations, contrastive analysis, macro and micro components of the meaning, denotative, connotative and functional semes, equivalents and culture-specific linguistic units.

P. 52. *Matueva A.B.* **THE IMAGES OF MOUNTAIN IN D. ULZITUEV'S POETRY.** The article is devoted to the problem of consideration the images of mountains in D. Ulzituev's poetry.

Key words: World Mountain, aesthetic principles of religion factors, Buddhism.

P. 54. *Serikova T.U.* **HISTORY OF FORMATION OF CONCEPT "IMAGE" IN HUMANITARIAN KNOWLEDGE** In work ways of formation of concept "image" from antiquity up to now are considered. Definitions of modern perusal of concepts « a visual image » and "artistic image" are deduced. Results of the given research can be used at the analysis of products of the modern fine arts where alongside with traditional for the given kind of activity artistic images, use images visual.

Key words: philosophical systems, psychology, a visual image, an artistic image, a sign, the semantic communications, fiction, an assumption, perception, imagination, the modern art, an archetype

P. 56. *Hobrakova I.D.* **SPECIFIC OF ETHNOPOETICAL TRADITION IN D. DORZHIEVA'S LYRIC POETRY.** In article images of nomadic space are considered representing ethno-poetical distinctness of Dorzhieva's poetry. Images of native nomads, motherland, fireplace are placed in strong relief, which form ethno-poetical component of poetess' art work.

Key words: ethno-poetical traditions, system of images, organization of artistic work, ethno-poetical images, images of nomadic space.

P. 58. *Savitskaya A.A.* **INTERMEDIARY AS THE WAY OF THE ORGANIZATION OF THE SPECTATOR AT CHILDREN'S THEATRE.** In article it is a question of a specific problem of theatre for children – about a problem of preparation and the organisation of spectators of certain age (6–10 and 11–14 years). The functional role of intermediaries – schools and families – in an establishment of contacts between theatre and the young spectator is considered. "Informal" forms of interaction of theatre with children and teenagers are analyzed.

Key words: Children's theatre, the young spectator, theatrical intermediary, extratheatrical activity, applied function of the children's theatre, the dramatized ways of interaction, theatrically-school cooperation, theatrically-family connection.

P. 61. *Vidanov E.Yu.* **CONTEXT-SENSITIVE FORMS IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE.** This article is devoted to the study of Russian language lexemes, which express one or another linguistic value by interaction with the other word-forms in a context. Proliferation of the constructions with such forms is connected with the operating in Russian language trend to analytics, in which the antinomy "code – text" solves in favor of text.

Key words: context, analytics, invariable words, syntagmatics, isomorphism of language units, semantic word formation, linguistic antinomies.

P. 64. *Fedyayev D.M.* **METAPHYSICS OF ALEKSANDR BLOK'S LYRICS.** It is shown that the peculiarity of readers' impressions aroused by the poems of Aleksandr Blok can be explained, inter alia, by metaphysical character of his lyrics – metaphysical character in its emotional form. The reader appears in the position of a philosopher contemplating a strange world.

Key words: lyrics, metaphysics, supersensible, energy.

P. 69. *Nikolenko O. Yu.* **ABOUT INTERACTION MORPHEMIC AND SEMANTIC DERIVATION.** In the article debatable questions of interaction of morphemic and semantic word-formation are considered on material of the terms of relationship. The revealing of derivational communications of a word clears up its semantic structure in which the model of cognitive structure is reflected.

Key words: word-formation, derivation, morphemic derivation, semantic derivation, semantic structure, seme, cognitive model, concept, terms of relationships.

P. 74. *Sezyova N.I.* **THE ORIGIN OF THE TYUMEN POPULAR CARPET. GIPOTIZA BUKHARA.** The subject of special consideration is the question of the origin of the Tyumen popular double-dyed carpet - one of the most distinctive crafts of Western Siberia

Key words: Bukhara gipotiza. Tyumen terry carpet. Western Siberia. Carpet fishing. Technique and technology of manufacturing carpet. Documentation and documentary sources. Researchers NL Skalozubov, IJ Slotsov. SA Davydova, LK Zubov.

P. 77. *Kremleva J.A., Lazarenko I.R.* **THE MODEL OF DEVELOPMENT OF A FOREIGN SPEECH ACTIVITY ON THE BASIS OF A PERSON-CENTERED APPROACH.** In the article the author offers and investigates the model of development of a foreign speech activity on a person-centered approach, gives the theoretical explanation of it's using for teaching foreign language in the technical university.

Key words: a person-centered approach, foreign speech activity, pedagogical support, situation of success, individualization, motivation.

P. 80. *Podgórecki J.* **ATTEMPTS TO APPLY CONTEMPORARY COMMUNICATION THEORIES IN EDUCATION**

P. 87. *Lapteva O.I.* **REFLEXION AS THE MECHANISM OF FORMING ANTI-CORRUPTIVE STABILITY OF A**

PERSON. Lots of psychological phenomena should be taken into account when considering the issue of forming the anti-corruptive stability of a person. This article deals with considering reflexion as the mechanism of forming anti-corruptive stability of a person.

Key words: **reflexion, mechanism of reflexion, anti-corruptive stability of a person.**

P. 91. *Bazeluk V.V., Gnatyshina E.A., Gnatyshina E.V., Dudina L.I.* **FEATURES OF DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCE OF THE HEAD IN SYSTEM OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL** In article deals the category «Information competence», the technology of development of information competence of the head developed by the author, realised in system of improvement of professional skill is presented. Feature of technology is its orientation to activation of independent work.

Key words: **system of improvement of professional skill, vocational training, information competence, information competence of the head, independent work.**

P. 94. *Beskova T.V.* **SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ESSENCE OF ENVY IN PHILOSOPHICAL AND ETHICAL WORKS.** The article presents the detailed analysis of works of philosophers and moralists, since antique times in which the envy problem, anyhow, is discussed. It carries out its social-psychological essence and reveals its external and internal determinants, mechanisms of actualization and fundamental preconditions.

Key words: **philosophy, envy, hatred, rivalry, jealousy, justice.**

P. 99. *Kuznetsova N.S.* **THE QUESTION OF LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS, FOREIGNERS STUDYING RUSSIAN LANGUAGE.** This article analyzes the relations between the concepts of "competence" and "competence" and discusses the nature and content of the communicative and linguistic competence, defined by their similarities and differences, examines ways to achieve the linguistic competence of foreign students.

Key words: **competence, competence, communicative competence / competence, language skills / expertise, levels of Russian as a foreigner.**

P. 101. *Minaev D.V.* **THE CONTENT AND STRUCTURE OF PEDAGOGICAL SYSTEM AIMED AT BUILDING AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL INTEREST AMONG STUDENTS OF ENGINEERING PROFESSIONS IN PROCESS OF HIGH SCHOOL TEACHING.** This article discusses the content and structure educational system, leading to the formation and development of professional interest in engineering students in university courses, the analysis of structural elements of the proposed educational system. To determine its significance in solving the problem for the development of professional interest in the study of special subjects.

Key words: **professional interest, educational system, the content of special subjects, teaching methods, teaching environment.**

P. 104. *Aleeva I.V., Yavoruk O.A.* **ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF STUDENTS SPECIALIZING IN ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION "IN THE LEARNING PROCESS PHYSICS.** The author considers the problem of professionally significant qualities of the students of specialty "Adaptive physical education" in the process of teaching physics in terms of the competency approach. In accordance with the educational objectives and methodology of a systematic approach, the author identifies the levels of professionally significant qualities of considering the method of their formation by means of integration of physics and physical culture, presents some results of the study.

Key words: **adaptive physical education, a model professional, key qualifications, competence approach, levels of professionally significant qualities, integration, interdisciplinary problem.**

P. 106. *Vorob'eva A.E.* **THEORETICAL FOUNDATIONS OF TEACHING FOREIGN VOCABULARY LANGUAGE SCHOOL STUDENTS.** At present, domestic and foreign technique one of the main problems is learning the vocabulary of a foreign language. Modern methods of teaching foreign language vocabulary, despite the large number of specific features, have much in common, lie in their very basis. First of all, they have all one aim - to teach learning to communicate in a foreign language and to participate in the formation and development of themselves as individuals. These questions are revealed in this article.

Key words: **foreign language vocabulary, principles of communication, design and intensive techniques semanticized, familiarization with new material, productive vocabulary, receptive vocabulary, kontomenatsiya, substitution.**

P. 109. *Galimova E.Z.* **PEDAGOGICAL POTENTIAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL IN INCREASING THE EFFICIENCY PROFESSIONAL SOCIALIZATION STUDENTS.** This article is devoted to pedagogical potential educational environment of high school to improve the effectiveness of professional socialization of students: determine the importance of professional socialization of students in the educational environment of high school. It clarifies the concept of "pedagogical potential of educational media universities"; nominated methodological grounds, are considered pedagogical approaches to the implementation of professional socialization of students in the educational environment of high school.

Key words: **pedagogical potential, the educational environment, professional socialization, professional competence, student self-government.**

P. 112. *Tchernysheva S.V.* **E-LEARNING IN HIGH MEDICAL EDUCATION** Abstract: in article it is a question about e-learning, its application in the course of training in general and in medical schools in particular, of experience of its introduction in Russia and abroad.

Key words: **e-learning, education, medicine, Internet, Computer Based Training, Web Based Training.**

P. 116. *Sidorov, S.V.* **THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PEDAGOGUES IN RURAL SCHOOLS IN THE IMPLEMENTATION OF THE INNOVATION PROCESS.** The paper shows the specificity of improving professional competence of pedagogues in rural school in the implementation of the innovation process. The levels characterized of professional-pedagogical competence. For each level identified the main means are the development of professional-pedagogical competence, taking into account the characteristics of rural school.

Key words: **rural schools, innovation in schools, professional-pedagogical competence, levels of competence, means are the development of professional-pedagogical competence.**

P. 118. *Skvortsova M.V.* **CONDITIONS OF OPTIMIZATION PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN GROUPS DEAF PRIMARY SCHOOL CHILDREN.** The article presents the experiment, in which an attempt was made to determine the conditions to optimize the psychological climate in groups of deaf primary school children. We analyze the productivity of the use of fiction as a means to psychological climate.

Key words: **psychological climate, reading fiction, the reader's interest, joint activities.**

P. 121. *Aitov A.N.* **SPECIFICITY OF THE IS REFLECTIVE-ADDITIONAL TECHNIQUE AT FORMATION AT STUDENTS OF ECOLOGICAL CONCEPTS.** In article specificity of a method additionally in realisation of process of formation at students of ecological concepts and development of ecological thinking is considered. On an example of formation of concept about the phenomenon of ecological crisis one of modelling reference points of an is reflective-additional technique is shown..

Key words: ecological concept, a method additionally, pedagogical thinking.

P. 123. *Strozenko L.A., Lobanov Yu.F.* **PHYSICIAN-SOCIAL ASPECTS REPRODUKTIVE HEALTH AND BEHAVIOURS MODERN GIRL-TEENAGER OF BARNAUL.** In work is described modern contexts innovation activity in sphere of the vocational training, problems and landmarks of its development, is chosen features postindustrial epoches, requiring changes to organization the system of the education, with handhold on professional networks and having experience of introducing the new forms of organization school-educational the student's activity.

Key words: girl-teenager, reproductive health, reproductive behavior, quality of life.

P. 125. *Postnikova M.I.* **INTER-GENERATIONAL RELATIONS IN THE CONTEXT OF CULTURAL-HISTORICAL CONCEPT SYNOPSIS.** PhD (candidate of Psychology). **Summary:** On the basis of the theoretical approaches to the problem of inter-generational relations which exist in the contemporary science the author suggests an approach to the issue of defining the generation differentiation criteria in the context of age psychology from the point of view of cultural-historical concept.

Key words: age, generations, inter-generational relations; generation differentiation; cultural-historical psychology, sociocultural context.

P. 128. *Trubnikova O.A.* **THE FORMATION PROCESS PLANNING OF PROFESSIONAL KNOWLEDGE OF LAWYER ON THE BASIS METHODOLOGICAL WAY.** The author substantiates the possibility of methodological way usage to planning of professional practical formation process of future lawyer knowledge. The main conditions of methodological way realization are described in the article. The possibility of methodological way realization is illustrated on the example of difficult task decision on ecological law.

Key words: professional knowledge, difficult task, methodological structures, professionally oriented task.

P. 131. *Sukhova O.V.* **SCIENTIFIC-METHODICAL WORK AS CONDITIONS OF THE FORMING OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF A TEACHER.** This work contains the modern contexts of the scientific-methodical work in the sphere of common education, tasks and goals of the education. The modeling foundations of methodical work are picked out. The combination of psychological – pedagogical conditions, factors of forming the teacher's professional perfection, is the basis of the analysis and the criterion of its effectiveness.

Key words: psychological culture, level, professional competency, reflexive abilities, methodological views, scientific-methodical work, forming, component, model, monitoring, educational space.

P. 135. *Borisova E.N.* **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE FORMATION OF THE MUSIC TEACHERS' COMMUNICATIVE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN PROFESSIONAL EDUCATION.** The work deals with the psychological and pedagogical features of the formation of the music teachers' communicative foreign language competence in modern professional education.

Key words: communicative foreign language competence, music teacher, value system, creative person, interpretation, imagination, context, culture, reflection, dialogue, empathy, tolerance, polyculturality.

P. 139. *Elizova E.A.* **CONTINUITY IN THE HUMANITARIAN EDUCATION.** The paper discloses the essence of the 'continuity' notion within the context of its relation to the discontinuity. Revealing the continual logics as the logics of sense the author uses mathematical Bayes' theorem for the modern humanitarian education on the basis of V. Nalimov's theory. The theorem

discloses the meaning of the semantic field and images represented in the cultural texts.

Key words: continuity, discontinuity, semantic field, sense, image, humanitarian education

P. 142. *Pozdnyakova E.P.* **ABOUT PRIMARY SCHOOL-CHILDREN'S METACOMPETENCE DEVELOPING BY MEANS OF INTERACTIVE COOPERATION.** This paper is dedicated to the urgent problem of metacompetence skills developing of primary students by means of interactive cooperation. The author discloses fundamental theoretical and practical results of scientific research on this problem. The materials of this scientific research are can be used by primary schoolchildren teachers in practice and in training system.

Key words: metacompetence, development, primary schoolchildren, interactive cooperation.

P. 145. *Hashagulgov B.U.* **INFORMATION SAFETY OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF TRANSFINITION ELECTRONIC TRAINING.** In article features of maintenance of information safety of educational space, concept "transfinition" are presented, a periodization of a problem of maintenance of information safety, the basic structural components of electronic information system of modern educational institution and leading methods of protection of the information are analysed.

Key words: information, information safety, transfinition, educational process, electronic training, the electronic information

P. 149. *Chernyavskaya V.S. Gimaeva R.M.* **SOCIAL-PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF THE CONSUMER PREFERENCES OF THE MODERN WOMANS- PARTICULARITIES TO MOTIVATIONS OF THE CONSUMERS OF THE PRODUCTS TO CREATIVE ACTIVITY DESIGNER.** Foundation of the motives of the cloth consumer item selection is presented. Necessity of psychological consideration of economic categories in accordance with human behavior and motivation is explained. The results of the psychosemantic analysis of realized and unconscious categories of women's choice of clothes different in composition and amount of selected factors. are presented. The main factors of the choice of the cloth which turned out to fall into the general continuum of personality orientation are revealed.

Key words: design, competencies of the designer, consumer preferences, motives of the choice of the cloth, psychological-semantic analysis, factorial loads

P. 153. *Chernyavskaya V.S., Klenin A.N.* **DEFICIT COMPETENCE OF FUTURE DESIGNERS PROBLEM OF ADAPTATION IN THE LABOR MARKET.** Deficit of the social intellect, connected with social- professional competency, discrepancy of objective parameters and subjective self-concept of social intellect preventing identical professional adaptation are revealed. The results of the analysis of design-students competencies necessary for adapting on the labour market are presented.

Key words: adaptation, social intellect, самооценка, student-future designer, competencies, vocational training

P. 155. *Vil'khovskaya N.I.* **THE APPLIED ASPECTS OF MONITORING ISSUE OF TOLERANCE'S FUNDAMENTALS AMONG THE STUDENTS HUMANITARIAN PROFILE.** According to the survey among the students of the humanitarian profile there have been explored the levels, criterions, indications, features of tolerance and the ways of forming of tolerance's basis.

Key words: tolerance, cultural self - determination of the person, national self-consciousness, social and professional choice, effective professional training, levels, criterions, indications, features of tolerance.

P. 158. *Malchenkova V.V.* **THE PECULIARITIES OF CADETS' TRAINING FOR THE WORK CONCERNING**

WOMEN'S CRIME PREVENTION. The peculiarities, essence and reasons of women's crime are revealed in this article; the ways, methods and means of this work are experimentally verified; the programme of cadets' training for the work concerning women's crime prevention is considered.

Key words: **preventive work, social and educational conditions, methods and means of preventive work, cadets' professional training.**

P. 160. *Trofimova I.M.* **FEATURES OF FORMATION OF CREATIVE POTENTIAL OF HEADS DURING THEIR RETRAINING.** In work theoretical approaches of teachers and psychologists on problems of creativity, creative potential of the person are described. The objective need of formation of creative potential of heads during retraining under the Presidential program of the administrative staff demanded the practical decision. It is experimentally proved, that purposeful training with application of active methods develops creative potential of heads.

Key words: **creative: creative potential of the person, creativity, flexibility, essential creativity, productive thinking, creative abilities, active methods of training, uniqueness, originality.**

P. 164. *Poptcov A.N.* **SYSTEMATIC APPROACH TO FIRST-YEAR STUDENTS' ADAPTATION IN THE PROCESS OF PHYSICS TRAINING AT A TECHNICAL UNIVERSITY.** The article examines the aspects of freshmen's training in Polytechnics' conditions where the development and application of the systematic approach is the prerequisite to high-quality vocational training and the favorable requirement for the successful academic adaptation.

Key words: **academic adaptation, the systematic approach, branch of the higher educational institution, a first-year student.**

P. 166. *Sokolova E.V., Vainer I.N.* **OPTIMIZATION OF SOCIAL CONDITIONS FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS.** Peculiarities of social situation having an influence on development of children with different psychophysical disorders are analysed. Capacity of psychological correction applied to parents of children with abnormal ontogenesis is demonstrated. Different ways of child-parent relationship harmonization based on the described system of psychological help and support of the parents are presented.

Key words: **psychological correction, children with developmental disorders, child-parent relationships.**

P. 168. *Gonohova T.A., Lukjanenko T.I., Karpluk P.N., Maneeva N.F., Chistyakova V.A., Sazonova O.K.* **THE RATIONAL METHODS OF SELF-ORGANIZATION OF THE TRAINING THE UNIVERSITY STUDENTS – THE REPRESENTATIVES OF SMALL INDIGENOUS ETHNIC GROUPS IN THE INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION.** The article is devoted to the rational forms and methods of extracurricular work of the students from small indigenous ethnic groups in the process of their learning. Using the forms and methods will enable the students to reduce the time for studies, will bring to the formation of the knowledge system and the development of the independent and analytical thinking.

Key words: **adaptation, training, small indigenous ethnic groups, extracurricular work, lecture, seminar, consultation, thesis, summary, essay.**

P. 171. *Makarova N.S.* **SOCIOCULTURAL BASES OF TRANSFORMATION HIGHER EDUCATION DIDACTICS.** Sociocultural bases of transformation higher education didactics as the science theory are discovered in this article. It's shown that the main didactics' trends in post-non-classical rationality's logic are: destabilization, enrichment, evolution, routinisation, diffusion, rotation.

Key words: **transformation higher education didactics, post-non-classical science, didactics' antropologization, interdisciplinarity.**

P. 176. *Drobotenko J.B.* **SCENARIO-ARCHITECTURAL APPROACH TO EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION AT THE UNIVERSITY.** In the age of high speed and information-technologies booming, Education as a social institute is facing new organizational challenges and issues. Traditional approach to learning process organization at the University doesn't work and University managers, administrators and teachers have to look for another way that could fit in with the requirements of our technological, highly unpredictable society. In this context, the advancement of scenario-architectural approach methodology sounds as an appropriate scientific response.

Key words: **organization, organizational process, architectural organization, scenario-based education, learning architecture.**

P. 179. *Filippova G.* **REALIZATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS IN THE COURSE OF THE PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL SPECIALISTS.** The article describes the complex realization of the pedagogical and psychological, organizing, methodical and didactical conditions in the process of training future specialists. The author shows the examples of the person-focused, technologies in the professional training, that helps to create optimal conditions for the professional and personal development of persons who are taught.

Key words: **professional and personal development, pedagogical conditions, professional education.**

P. 182. *Ivanisheva V.N.* **TO A QUESTION OF STUDYING OF COGNITIVE ACTIVITY OF TEACHERS OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.** In article teoretiko-experimental aspects of research cognitive styles in modern psychology are presented. Results of teoretiko-methodological research of styles of informative activity of teachers of a higher educational institution are resulted.

Key words: **the style of the cognitive activity, cognitive styles.**

P. 184. *Grigoreva O.A.* **FROM HOMO SAPIENS TO THE MAN OF PERFECT.** In this essay the man is considered as unity of main modes: body, soul and mind. One supposes that they develop evenly, forming of harmonious ideal man is possible.

Key words: **evolution of the man, balance of modes, body, ghost, soul, classification of types.**

P. 186. *Romanova L.A.* **FORMATION OF A FUTURE TEACHER OF INFORMATION TECHNOLOGY AS A SUBJECT IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.** In this article the specificity of the formation of the pedagogical high school student's subjectness is revealed within the framework of realization of educational process. Its structure is considered. The system of educational support of the formation of a future teacher of Information technology as a subject is also described here.

Key words: **subjectness, the structure of the teacher's subjectness, educational support.**

P. 190. *Febenjukova A.V.* **PSYCHOLOGICAL BASES OF PSYCHOLOGICAL RIGIDITY: PSYCHOSYNERGETIC ASPECT.** The paper analyzes the concept of psychological rigidity in context of the theory of psychological systems. This view allows you to identify the physiological basis of psychological rigidity.

Key words: **mental rigidity, flexibility, psychological system, electroencephalogram.**

P. 191. *Kravtchenko A.A.* **PEDAGOGICAL AND MANAGING CONDITIONS OF PROFESSIONAL COMPE-**

TENCE FORMATION IN HARMONY WITH THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' PERSONALITY IN PRIMARY PROFESSIONAL EDUCATION INSTITUTIONS.

The experience of the formation of an educational environment as a combination of pedagogical conditions permitting to realize the task to form the professional competence in harmony with the development of students' personality is described in the article. The results of the experimental work in organizing professional education within the framework of the competence approach are given.

Key words: **educational environment, pedagogical and managing conditions, professional competence, professional self-determination, student's personality.**

P. 193. Studenikina L.A. PERCEIVING AND UNDERSTANDING THE BLIND TALKING ON EXTRALINGUISTIC FEATURES OF HIS SPEECH AS PHENOMENON INTERPERSONAL PERCEPTION.

The paper considers the problem of interpersonal perception based on extra-linguistic characteristics of the speaker in terms of blindness, reviewed the main theoretical concepts of psychology of interpersonal perception, justified the organization of empirical research.

Key words: **perceptual function of communication, extralinguistic features of speech, psychodiagnostics person's voice, psychological portrait of the speaker's expressive repertoire of blind people.**

P. 195. Vereshchagina, N.G. PREPARING FUTURE TEACHER TO INNOVATION: THEORETICAL ASPECTS.

The article presents an analysis of approaches to the definition of "innovation" and "willingness to innovate, given the intrinsic characteristics of the structural components of readiness of future teachers to innovate, marked didactic conditions of its formation.

Key words: **innovation, innovation, commitment to innovation.**

P. 197. Sapozhnikova T.V., Pershina N.A. TO THE QUESTION OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME, RAISED IN A FAMILY IN MODERN SOCIETY.

This article discusses the process of socialization of children with Down syndrome, brought up in households in modern society. The process of socialization is presented in the form of the system and is considered at the household level, rehabilitation centers, educational institutions, society as a whole.

Key words: **socialization, Down syndrome, family, rehabilitation centers, educational institutions, society, psycho-pedagogical support.**

P. 200. Oshchepkova N.G. ORGANIZATION OF INDEPENDENT HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE PREPARATORY PROCESS FOR THE FINAL EVALUATION OF THE TRAINING ACHIEVEMENTS: THEORETICAL ASPECTS.

The article deals with the problem of self-organization of high school students in preparation for the final evaluation of educational achievements, presents an analysis of different approaches to defining the essence of the concept of "independent work", its classification and forms.

Key words: **final evaluation of educational achievements, self-organization of work, independence, self-study.**

P. 202. Veretennikova O.N. THEORETICAL FOUNDATIONS OF FORMATION METHOD locus PROBLEM TO BUILD ON A PLANE AND IN SPACE.

The article describes a method of teaching students the challenges of building a plane and in space using the geometric locus of points in the activity approach by allocating a generalized method for solving problems of this method and its purposeful formation.

Key words: **acceptance of educational activities, formative stages of the admission, method of geometric locus.**

P. 204. Zaykin R.M. ABOUT SPECIFIC DIFFERENTIATION MATHEMATICAL PROBLEMS PROFESSIONALLY

ORIENTED. Distinguished types of career-oriented tasks used in the practice of mathematics education, outlines each of them. Characterized by the possibility of these kinds of problems in the implementation of vocational teaching mathematics at the humanities universities.

Key words: **mathematical training, professional orientation courses, story problem, job-oriented task, species diversity.**

P. 208. Bokova O.A., Kulikova L.G., Kalachev G.A, Lopatkin V.M. DESIGNING OF DISSERTATIONAL RESEARCH AS THE DIRECTION OF RESEARCH ACTIVITY OF POST-GRADUATE STUDENTS.

In work modern approaches to designing as to one of directions of research activity of post-graduate students are described; the designing structure, specificity of its life cycle and realisation, use of the logiko-structural approach with reference to research activity, and also key stages of realisation of the project of dissertational research and its algorithm are opened.

Key words: **designing, design-research activity of post-graduate students, components of the project of dissertational research, purposeful management, the logiko-structural approach in the project, algorithm of designing activity.**

P. 211. Koroleva N.Yu., Lyash A.A., Pechatnov V.V. CONTENTS OF DISCIPLINE «PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL TRAINING SYSTEMS» AS A CONDITION FOR DEVELOPMENT OF READINESS OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS TO ACTIVITIES IN CONDITIONS OF VIRTUALIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS.

The article provides authors' approach to definition of notion of readiness of a future computer science teacher to activities in conditions of virtualization of educational process as well as to selection of contents of discipline "Pedagogical Technologies of Informational and Pedagogical Training Systems" as on of conditions for development of a future informatics teacher to activities on creation and maintenance of an informational and educational system in an educational institution.

Key words: **professional readiness of future informatics teachers, virtualization of educational process, informational and educational training system.**

P. 214. Kiselnikov I.V. THE ANALYSIS OF TYPICAL ERRORS AT PROBLEM SOLVING OF STATE TOTAL CERTIFICATION ON ALGEBRA (IN THE NEW FORM) IN THE SYSTEM OF A QUALITY ASSURANCE OF TRAINING MATHEMATICIAN.

In paper from positions process of the approach to training mathematician the typical errors of the pupils are considered at problem solving of examination operation of state total certification on algebra in 9 class. In view of outcomes of examination the sentences on perfecting quality of mathematical preparation of learning establishments of main common derivation are expressed.

Key words: **mathematical education, quality assurance in teaching mathematics, the process approach to training, control of outcomes of training, typical errors, state total certification for algebra, resource of estimation of outcomes of training.**

P. 217. Kalachev A.G., Elchaninova S.A., Skurydina E.M. THE NEW APPROACH TO THE CONSTRUCTION OF THE INDIVIDUALIZED TRAINING PROCESS OF PATIENTS WITH THE ISCHEMIC HEART TROUBLE.

The construction technique of training process of patients with the ischemic heart trouble, based on the revealed dependence of a relative gain of working capacity on duration of rest between employments is developed. Individually dosed workload at the intensity of 90-95% from initial level of anaerobic threshold with the intervals of rest corresponding to the approach of the maximum of phase of super restoration, provide a gain of aerobic working capacity and promote preventive maintenance of complications of the ischemic heart trouble.

Key words: an anaerobic threshold, aerobic working capacity, a training technique, a super restoration phase, an ischemic heart trouble.

P. 220. *Zharikova L.I.* **CONTINUOUS FORMATION AS SOCIAL INSTITUTE.** Article is devoted the analysis of social institute «continuous formation». Its essence is opened, the basic functions are revealed, signs of continuous formation as social institute are described.

Key words: continuous formation, concept of continuous formation, problems of continuous formation.

P. 222. *Nekrasova E.V.* **IDEA OF INSTRUMENTALITY AND SUBJECTIVITY.** The article states that L.S. Vygotskiy's idea of instrumentality formed the ontologization of psychology in a methodological way, this idea showed the mechanism of a human being's self-organization as an open psychological system.

Key words: instrumentality, subjectivity, the ontologization of psychology, the mechanism of a human being's self-organization.

P. 223. *Trofimova Y.V.* **SELF-DEVELOPMENT FROM THE SUBJECT-ACTIVITY PERSPECTIVE.** The problem of self-development concept generation is under analysis. It is shown that the tradition of the consideration of self-development as a supraliminal self-modification has been worked out in terms of the subject-activity approach. It is noted that such comprehension narrows down the concept of self-development as a psychological phenomenon.

Key words: self-development, subject, subjectness, supraliminal self-modification, creation of oneself as a feature of the living matter.

P. 226. *Pestrozjukova N.G.* **FORMATION FEATURES OF EXPERIMENTAL SKILLS GENERALIZATION OF STUDENTS OF ANY MEDICAL UNIVERSITY.** The article substantiates the need for a generalized experimental skills of students of medical college, the results of investigations into the level of formation of experimental skills in students of Omsk State Medical Academy, describes the features of generalized method of formation of experimental skills in medical school.

Key words: Generalized experimental skills, an indicative basis, activities, scientific thinking, student of any medical University.

P. 229. *Peskova O.O.* **THE PROBLEMS OF INTERACTION BETWEEN FAMILIES AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR CHILDREN WITH HEARING DISORDERS.** In my article I research the problem of interaction between the parents and educational institutions for children with hearing disorders and how parents and educational institutions work together to provide integrative and inclusive education, to help hard of hearing and deaf children become full members of society.

Key words: children with hearing disorders, hearing parents, deaf parents, interaction between parents and professionals, educational institutions, assistants to families, consultations with professionals.

P. 231. *Nikolayeva I.S.* **PROFESSIONAL COMPETENCE OF A COUNSELOR.** In the article a part of dissertation research is described, it is dedicated to the theoretical basis development, forming of professional competence of a counselor, urgency of an issue is justified, structural components are represented.

Key words: competence of a counselor, forming of professional competence.

P. 234. *Kozliakova N.V.* **THE ARTICLE IS ABOUT SPECIFICITY OF PEDAGOGICAL ASSISTANCE OF STUDENT'S ART-CREATIVE ACTIVITY ON THE LESSONS OF ARTS AND CRAFTS, SPECIFICALLY TEXTILE DESIGN.** The article discusses the features of pedagogical support of

artistic and creative activities of students in the classroom arts and crafts, in particular artistic textiles.

Key words: art-creative activity, pedagogical assistance, height level of activity, textile design.

P. 236. *Kaerova E.V., Matveeva L.V.* **THE MODEL OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCES IN FEEDBACK COMMUNICATION FOR THE FUTURE PROFESSIONALS IN THE FIELD OF SPORT AND FITNESS SERVICE.** This work covers the modern concepts of innovative activities that allow future specialists in the field of sport and fitness service to form professional competences in giving feedback to their trainees during a training session.

Key words: competence, feedback, innovations, education program, developing training, pedagogical conditions.

P. 239. *Vasilkovskaya M.I.* **THE SOCIOCULTURAL DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY IN THE YOUTH SOCIETIES' ACTIVITY.** The article considers the issues of the youth education and sociocultural development in terms of intellectual freedom and civil responsibility. The author describes the examples of social and cultural projects and actions organized on the initiative of the social and cultural societies' participants which contribute to the development of the creative initiative and important personal qualities (activity, mobility, constructivism, morals, enterprise, abilities to show initiative, to develop communication etc.) among young people.

Key words: socialcultural society, youth movement, sociocultural development, education, sociocultural projecting, creative initiative.

P. 241. *Slepkina U.V.* **TO THE QUESTION OF THEORETICAL -METHODODOLOGICAL BASIS OF TECHNOLOGIES OF A MODERN SOCIAL CULTURAL ENVIRONMENT.** It is regarded in the article theoretical-methodological basis of social cultural technologies in social cultural activities, its social-pedagogical meaning in the improvement of the axiophere of social cultural environment as a necessary condition for the building of socially important characteristics of the personality, its involvement in a creative activity in a modern society.

Key words: social cultural technology, social cultural environment, methodology of social cultural technologies, axiophere of environment.

P. 245. *Smirnova N.G.* **CONTINUOUS EDUCATION AS REGION'S CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE AND SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROCESS: STATING THE PROBLEM.** The article examines the problem of regional continuous education as both cultural and educational space and social and pedagogical process where culture and education are considered as categories of space. Cultural and educational space is viewed not only as integration of educational and cultural institutions, but also as an event phenomenon of the real world through which subjectivity, or the person's "inner space" as the basis of individual's general culture, is revealed. The author argues that continuous education should be considered as a social and pedagogical process the essence of which is revealed in dynamics of culture and which is functionally connected with the qualitative level of social interaction, social upbringing, education and personality development.

Key words: social and educational space, social and pedagogical process, person's inner space, general culture, social upbringing, event, continuous education.

P. 249. *Popova G.V.* **DEVELOPMENT: HISTORICAL LOGIC AND FEATURES.** In article historical development of psychological knowledge and psichology as kind of professional human activity is analyzed. The author recognises that any especial comprises signs essential the general, I make-shchego a basis of any development as the phenomena. The author's understanding of historical essence and logic of development in аксиологическом a context is as a result formulated.

Keywords: development, logic, historical features, principles.

P. 251. *Vasyagina N.N.* **THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF FORMATION OF MOTHER THE SUBJECT IN SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT.** Article is devoted consideration of essence of formation of mother by the subject, a determinant, mechanisms and conditions of an ascension of mother to a point «To be the subject» socio-cultural environment.

Key words: socio-cultural environment, mother-subject, criteria of mother-subject, formation of mother by the subject.

P. 256. *Chasovskikh N.S.* **BASIC REQUIREMENTS FOR THE TEACHING OF PHYSICS IN THE MODERNIZATION OF EDUCATION.** The article describes the basic requirements for the methodology of teaching physics in terms of modernization of education in Russia, where the reorientation of the education system is carried out with znanievo on competence approach.

Key words: methodology of teaching physics, modernization of education, competence-active approach, developing training.

P. 258. *Almadakova G.V.* **PROVIDING STUDENTS THE METHODOLOGICAL KNOWLEDGE.** The article explains the need to build students' physical-mathematical faculty of the university teaching methodological knowledge - scientific methods and techniques of cognitive activity and justify methodological appropriateness of the use for these purposes dialog problems.

Key words: methodological knowledge, scientific methods of cognitive activity, the dialog task; didactics, teaching methodology.

P. 261. *Karnaukh I.E., Petrov A.V.* **METHODOLOGICAL AND DIDACTIC BASICS INTERSUBJECT CONNECTIONS.** This article discusses the methodological and didactic framework of interdisciplinary connections, justifying the introduction of the fundamental principle of interdisciplinary relationships in modern didactics oriented personality-oriented educational system for training.

Key words: methodology, didactics, communication between objects, the principle mezhprezhmetnyh links.

P. 264. *Alekseev I.A.* **STUDY OF PARAMETERS OF CONTOURS OF LANDSCAPE ELEMENTARY UNITS AS A BASIS OF THE ANALYSIS OF A LEVEL OF ANTHROPOGENOUS TRANSFORMATION OF LANDSCAPES (ON AN EXAMPLE OF ELEMENTARY CONTOURS OF LANDSCAPES OF INDUSTRIAL ZONES AND PLATFORMS PROJECTED OF "VOSTOCHNY" OF LAUNCHING SITE).** On an example of materials of landscape and ecological study of territory projected of "Vostochny" of launching site is approved a technique of definition of a level of anthropogenous transformation on the basis of parameters of spatial geometry and figure of contours of elementary landscape units.

Key words: parameters of spatial geometry of contours of elementary units of a landscape, ecological analysis, "Vostochny" of launching site, landscape figure.

P. 270. *Al'zhanova L.A., Vinokurov Yu.I., Seitkaziev A.S., Bimurzaeva Z.E.* **PHOSPHORUS IN WASTE WATER OF TARAZ CITY.** The paper deals with the problem of urban waste water, its quality and quantity. The data on phosphorus concentration in waste water of Taraz city and the means for its removal are given.

Key words: phosphorus pollution, waste-water treatment, ecology

P. 273. *Lipchanskaya M.A.* **INTEGRAL RISK FACTORS FOR MALIGNANT NEOPLASMS IN POPULATION OF NORTHERN KAZAKHSTAN OBLAST.** The paper examined the relationship of cancer incidence of the population of Northern

Kazakhstan oblast with a number of anthropogenic factors. It was calculated integral indicators of ecological state of the territory, which are factors of population risk of cancer. The main result of the work is a mathematical model that reflects the influence of each of the integral factors in the cancer incidence in the region.

Keywords: ecological risk, mathematical modeling, oncology, incidence.

P. 276. *Kudishin A.V., Zinoviev A.T.* **THE FORECAST OF CHANGE IN WATER QUALITY AFTER HIGH-HEAD HYDROPOWER STATION CONSTRUCTION.** In the paper a computer model of hydro-ice-thermal processes in the tail-water site of the planning Evenk hydropower station is discussed. The results of numerical calculations of an ice-hole length under various options of dam location and at different stages of the Evenk water reservoir filling are presented. The prediction of hydroconstruction impact on Nizhnyaya Tunguska river ice-thermal regime and mineralization in tail-water is given.

Key words: hydrology, ice regime, hydraulics, mathematical modeling.

P. 280. *Paramonov E.G., Klyuchnikov M.V., Obidin A.A.* **CLIMATE WARMING AND WOOD SPECIES STOCK IN FOREST BELTS OF DRY STEPPE.** The raise of temperature in the surface layer under steady precipitation intensifies the climate aridization that decreases the growing power of hardwood in shelter forests. The stabilization of desertification calls for the introduction of wood species distinguished by drought resistance and longevity (e.g. Scotch pine and Siberian larch) to shelter forests in dry steppe.

Key words: dry steppe, shelter forests, climate warming, wood species.

P. 283. *Yegorkina G.I., Ananiev M.E.* **CYTOGENETIC PARAMETERS OF FLOWER-SEED FORMS OF PINUS SILVESTRIS L.** The cytogenetic parameters of two flower-seed forms of *Pinus silvestris* L. from artificial forest plantation were studied. Higher proliferative activity of cells in root meristem and expression of ribosomal genes were revealed in germs of brown seeds as compared to the black ones. Three peaks of mitotic activity were observed during a day. The level of mutation events in mitosis does not exceed the spontaneous one.

Key word: pine, flower-seed forms, root meristem, mitosis, chromosome aberration, rhythm of mitotic activity, mitotic index, nucleoluses.

P. 285. *Shchuchinov L.V., Schuchinova L.D.* **SURVEILLANCE OF SEXUALLY TRANSMITTED MITES, THE REPUBLIC OF ALTAI.** The paper analyzes the epidemiological situation and describes the actions for the prevention of infections transmitted by ticks in the Altai Republic.

Key words: infections transmitted by ticks mixed infections, immunization against tick-borne encephalitis, acaricidal treatment, seroprevention, prevention of economic damage.

P. 288. *Cherepanova Ye.V.* **MORPHOFUNCTIONAL AND PSYCHOPHYSIOLOGICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN AGED 6 AND 7 AND THEIR ADAPTATION TO METHODIC SCHOOL STUDIES.** The questions that concern children's maturity, congruity of a curriculum with age-related specifics, methods of preparing of children for being involved into school studies still remain controversial. A successful beginning of learning in school affects the academic achievement in the rest of school years, the attitude of a child to school and learning, and finally the well-being of a pupil's upper school life.

Key words: maturity to school studies, physiological maturity, psychological maturity, social maturity, functional asymmetry of brain.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

- А**
Аитов А.Н. 121
Алеева И.В. 104
Алексеев И.А. 264
Алмадакова Г.В. 258
Альжанова Л.А. 270
Ананьев М.Е. 283
- Б**
Базелюк В.В. 91
Бескова Т.В. 94
Бимурзаева З.Е. 270
Бокова О.А. 208
Борисова Е.Н. 135
- В**
Вайнер И.Н.
Васильковская М.И. 239
Васин Н.С. 16
Васягина Н.Н. 251
Веретенникова О.Н. 202
Верещагина Н.Г. 195
Виданов Е.Ю. 61
Вильховская Н.И. 155
Виноградова С.А. 45
Винокуров Ю.И. 270
Власова Ю.А. 33
Воробьева А.Е. 106
Воронина С.А. 24
- Г**
Галимова Э.З. 109
Гимаева Р.М. 149
Гнатышина Е.А. 91
- Гнатышина Е.В. 91
Гонихова Т.А. 168
Григорьева О.А. 184
- Д**
Дампилова Л.С. 28
Дроботенко Ю.Б. 176
Дудина Л.И. 91
- Е**
Егоркина Г.И. 283
Елизова Е.А. 139
Ельчанинова С.А. 217
- Ж**
Жарикова Л.И. 220
Жаткин Д.Н. 26
- З**
Зайкин Р.М. 204
Зиновьев А.Т. 276
Зиновьева Л.П. 35
- И**
Иванищева В.Н. 182
Игумнов А.Г. 19
- К**
Каерова Е.В. 236
Калачев А.Г. 217
Калачев Г.А. 208
Карнаух И.Е. 261
Карплюк П.Н. 168
Кисельников И.В. 214
Кленина А.Н. 153
Ключников М.В. 280
Козлякова, Н.В. 234
- Королева Н.Ю. 211
Кравченко А.А. 191
Кремлева Ю.В. 77
Кудишин А.В. 276
Кузнецова Н.С. 99
Куликова Л.Г. 208
- Л**
Лазаренко И.Р. 77
Лаптева О.И. 87
Липчанская М.А. 273
Лобанов Ю.Ф. 123
Лопаткин В.М. 208
Лукияненко Т.И. 168
Ляш А.А. 211
- М**
Мазур И.Г. 7
Макарова Н.С. 171
Маклакова Е.А. 47
Мальченкова В.В. 158
Манеева Н.Ф. 168
Матвеева Л.В.
Матуева А.Б. 52
Минаев Д.В. 101
Монгуш Е.Д. 37
Муслинова Н.Е. 6
- Н**
Наева А.И. 28
Некрасова Е.В. 222
Николаева И.С. 231
Николенко О.Ю. 69
- О**
Обидин А.А. 280
Ощепкова Н.Г. 200
- П**
Парамонов Е.Г. 280
Першина Н.А. 197
Пескова О.О. 229
Пестрожукова Н.Г. 226
Петров А.В. 261
Печатнов В.В. 211
Podgórecki J. 80
Позднякова Е.П. 142
Попова Г.В. 249
Попцов А.Н. 164
Постникова М.И. 125
- Р**
Романова Л.А. 186
- С**
Савицкая А.А. 58
Сазонова О.К. 168
Сапожникова Т.В. 197
Сезева Н.И. 74
Сейтказиев А.С. 270
Серикова Т.Ю. 54
Сидоров С.В. 116
Скворцова М.В. 118
Скюридина Е.М. 217
Слепкина Ю.В. 241
Смирнова Н.Г. 245
Соколова Е.В.
Соловьёва Е.Ю. 11
- Стадильская Н.А. 13
Строзенко Л.А. 123
Студеникина Л.А. 193
Сухова О.В. 131
- Т**
Трофимова И.М. 160
Трофимова Ю.В. 223
Трубникова О.А. 128
- Ф**
Фебеньчукова А.В. 190
Федяев Д.М. 64
Филиппова Г.Л. 179
- Х**
Хашагульгов Б.У. 145
Хобракова И.Д. 56
- Ч**
Часовских Н.С. 256
Черепанова Е.В. 288
Чернышёва С.В. 112
Чернянская В.С. 149, 153
Чистякова В.А. 168
- Ш**
Шестёркина Л.П. 30
Шешнев С.Э. 26
Шешнева Т.Н. 26
- Щ**
Щуцинов Л.В. 285
Щуцинова Л.Д. 285
- Я**
Яворук О.А. 104

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 февраль 2010 г.), имеет Российский индекс научного цитирования <http://elibrary.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 оформ-

ляются курсивом. Примечания к тексту оформляются в виде постраничных сносок и имеют сквозную нумерацию. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки и таблицы должны выполняться по ширине текста в формате ***.jpg, *.bmp**. Статья (бумажный вариант и электронный вариант на диске) вместе с рецензией, должна быть выслана обычной почтой. Кроме того, необходимо данную информацию сдублировать электронной почтой E-mail: mnko@mail.ru.

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Завьялов, Самара». 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: 649002, г. Горно-Алтайск, пр-т. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования». Гурьеву Александру Ивановичу.

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) 2-67-35